



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

ESTILOS DE LIDERAZGO Y SU IMPACTO EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CORONEL JOSÉ JOAQUÍN INCLÁN DE PIURA

Claudia Mejía-Luna

Piura, febrero de 2015

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa

Mejía, C. (2015). *Estilos de liderazgo y su impacto en la participación de los docentes de la Institución Educativa Coronel José Joaquín Inclán de Piura* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](#)

CLAUDIA SILVANA MEJÍA LUNA

**ESTILOS DE LIDERAZGO Y SU IMPACTO EN LA
PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CORONEL JOSÉ
JOAQUÍN INCLÁN DE PIURA**



UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

2015

APROBACIÓN

La tesis titulada “Estilos de liderazgo y su impacto en la participación en los docentes de la Institución Educativa Coronel José Joaquín Inclán” presentada por la Lic. Claudia Silvana Mejía Luna, en cumplimiento a los requisitos para optar al Grado de Magíster en Educación con Mención en Gestión Educativa, fue aprobada por la asesora Mgtr. Diana Ramos Icanaqué y defendida el ____ de _____ de 20__ ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A Dios y la Santísima Virgen por guiar mi vida, siendo la brújula que norma mis decisiones.

A mis amados padres, Blanca y Juan, por ser ejemplo de esfuerzo, fortaleza, perseverancia y abnegación. Por el incondicional amor y respaldo brindado a sus hijas en cada uno de sus proyectos.

A mi querido y muy respetado profesor, Dr. Pablo Pérez Sánchez, mentor a lo largo de la carrera universitaria; consejero y amigo invaluable.

A la Universidad de Piura, mi Alma Mater, fuente insaciable de conocimientos a la que siempre puedo acudir a renovar fuerzas. Por permitirme conocer a mis mejores amigos.

AGRADECIMIENTO

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura, particularmente a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, por brindarnos a lo largo de nuestros estudios enseñanzas invaluable que nos sostiene y guían en las decisiones que tomamos en el día a día. Por preocuparse de nuestra formación académica de forma esmerada para que seamos buenos profesionales; pero sobre todo por esforzarse por que seamos buenas personas. Gracias por ofrecernos asignaturas que permiten el cultivo de nuestro espíritu, de nuestra mente y alma; eso marca la diferencia en nuestra forma de actuar.

A los profesores Marcos Zapata, Luis Alvarado, Milagros Ramos y Diana Ramos. Gracias por su infinita paciencia y tolerancia a lo largo de la elaboración de la tesis. Por resolver nuestras dudas e impulsarnos a perseverar en el proyecto.

A mi incondicional y leal amiga Sandra Albán Miranda, por estar siempre presente y dispuesta, por compartir esta aventura intelectual y ser un apoyo permanente.

A mi gran amigo, Crisanto Pérez Esaín, siempre dispuesto a compartir sus conocimientos, brindarnos un punto de vista sincero y corrigiendo nuestros errores con bondad.

En memoria de mi gran amiga, Inés Arteaga Campos, quien me impulsó a emprender mis estudios de maestría.

A mis compañeros del colegio Coronel José Joaquín Inclán por haber colaborado en la ejecución de la presente investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	01
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Caracterización de la problemática.	07
1.2. Problema de investigación.	09
1.3. Justificación de la investigación.	09
1.4. Objetivos de la investigación	10
1.4.1. Objetivo general	10
1.4.2. Objetivos específicos	10
1.5. Hipótesis de investigación	10
1.6. Antecedentes de estudio	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1. Fundamentos teóricos del liderazgo	25
2.1.1. Concepto de liderazgo	25
2.1.2. Evolución de las teorías del liderazgo	28
2.1.2.1 Teoría de los rasgos	28
2.1.2.2 Teorías del comportamiento	29
2.1.2.2.1 Estudios de Ohio State	30
2.1.2.2.2 Estudios de la Universidad de Michigan	30
2.1.2.2.3 Estudios escandinavos	31
2.1.3 Estilos de liderazgo	31

2.1.3.1. Estilo de liderazgo transaccional	31
2.1.3.1.1 Dirección por contingencia	32
2.1.3.1.2 Dirección por excepción	33
2.1.3.2 Estilo de liderazgo transformacional	33
2.1.3.2.1. Características del líder transformacional	34
2.1.3.2.2 Dimensiones del liderazgo transformacional	40
2.1.3.2.2.1 Carisma	40
2.1.3.2.2.2 Inspiración	42
2.1.3.2.2.3 Estimulación intelectual	43
2.1.3.2.2.4 Consideración individualizada	44
2.1.3.2.2.5 Tolerancia psicológica	45
2.1.3.2.3 Comportamiento del líder carismático	46
2.1.3.2.4 Liderazgo transformacional en la educación	46
2.1.3.3 Liderazgo <i>laissez- faire</i>	49
2.2. Fundamentos teóricos de la participación	49
2.2.1. Concepto de participación	49
2.2.2. Participación en la toma de decisiones	51
2.2.2.1 Etapas del proceso de decisión	51
2.2.2.2 Amplitud de la participación	52
2.2.2.3 La forma de participación	53
2.2.2.4 La intensidad de la participación	54
2.2.3 Procedimientos para participar	55
2.2.3.1 La participación decisoria	56
2.2.3.2 La participación consultiva	59
2.2.3.3 La participación activa eficaz	61
2.2.4 Equipos de trabajo y CI del grupo	61
2.2.4.1 Fases del proceso de formación de equipos	62
2.2.4.2 Tipos de equipos de trabajo	63
2.2.4.3 Ventajas del trabajo en equipo: La mente del grupo.	64
2.2.4.4 El cociente intelectual del grupo	65
2.2.5 Delegación de autoridad: proceso de participación	65
2.2.6 <i>Coaching</i> : proceso facilitador de la participación	69
CAPÍTULO III : PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Tipo de investigación	75
3.2 Sujetos de investigación	77
3.3 Diseño de investigación.	77
3.4 Variables de la investigación.	81
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.	84
3.6 Procedimiento de organización y análisis de resultados.	88

CAPÍTULO IV: PRESENTACION, ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

4.1. Marco referencial	91
4.2 Resultados de la investigación	93
4.2.1 Presentación de los resultados del cuestionario	93
4.2.2 Análisis y discusión de los resultados	149

CONCLUSIONES	161
---------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	163
---------------------	-----

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

Anexo 1: Matriz general de la investigación	173
Anexo 2: Cuestionario A. Liderazgo	174
Anexo 3: Cuestionario B. Participación I Fase	176
Anexo 4: Misión y visión de la I.E. CrI. J.J.I	178
Anexo 5: Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.	179
Anexo 6: Media de los ítems de la variable participación. I Fase.	186

LISTA DE CUADROS

- Cuadro N°1: Definición operacional de la variable Liderazgo
- Cuadro N° 2: Definición de variable Participación. Procesos empleados por el director.
- Cuadro N° 3: Participación en la organización y funcionamiento de la institución educativa. (Extraído del Cuestionario Clima de Trabajo y Participación de la tesis de la Lic. Sandra Albán Miranda).
- Cuadro N° 4. Cuestionario A: Estilo de liderazgo del director y procesos de participación promovidos en los docentes.
- Cuadro N° 5: Ítems del cuestionario de Participación extraídos de la tesis Clima de Trabajo y Participación de la Lic. Sandra Albán Miranda
- Cuadro N° 6: Escala de Likert. Cuestionario de Liderazgo.
- Cuadro N° 7: Dimensiones del Liderazgo Transformacional.
- Cuadro N° 8: Dimensiones de Liderazgo Transaccional.
- Cuadro N° 9: Procesos de Participación.
- Cuadro N° 10: Media Dimensiones L. Transformacional
- Cuadro N° 11: Media Dimesiones L. Transformacional según variable género.
- Cuadro N° 12: Media Dimesiones L. Transformacional según variable edad.

- Cuadro N° 13: Media Dimesiones L. Transformacional según variable experiencia docente.
- Cuadro N° 14: Media Dimesiones L. Transformacional según variable ejercicio del cargo directivo.
- Cuadro N° 15: Media Dimesion Liderazgo Transaccional.
- Cuadro N° 16: Media Dimensiones L. Transaccional
- Cuadro N° 17: Media Dimensiones L. Transaccional según variable edad.
- Cuadro N° 18: Media Dimensiones L. Transaccional según variable experiencia docente.
- Cuadro N° 19: Media Dimensiones L. Transaccional según variable cargo directivo.
- Cuadro N° 20: Escala de Likert. Cuestionario B
- Cuadro N° 21: Participacion según gènero.
- Cuadro N° 22: Participacion según nivel educativo.
- Cuadro N° 23: Participacion según años de servicio.
- Cuadro N° 24: Participacion según el cargo.
- Cuadro N° 25: Media. Procesos de participación.
- Cuadro N° 26: Media. Procesos de participación según género.
- Cuadro N° 27: Media. Procesos de Participación según la variable edad.
- Cuadro N° 28: Media. Procesos de Participación según experiencia docente.
- Cuadro N° 29: Media Procesos de Participación según el cargo directivo.

LISTA DE TABLAS

- Tabla N° 1: Distribución de docentes de acuerdo a la edad.
- Tabla N° 2: Dimensión Carisma. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.
- Tabla N° 3: Dimensión Inspiración. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento
- Tabla N° 4: Dimensión Tolerancia Psicológica. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento
- Tabla N° 5: Dimensión Estimulación Intelectual. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.
- Tabla N° 6: Dimensión Consideración Individualizada. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.
- Tabla N° 7: Dimensión Dirección por Excepción. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.
- Tabla N° 8: Dimensión Dirección por Excepción. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.
- Tabla N° 9: Participación Docente en el Centro. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Tabla N° 10: Delegación como proceso de participación. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Tabla N° 11: *Coaching* como procesos de participación. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Tabla N° 12: Trabajo en equipo como proceso de participación. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico N° 1: Distribución de los docentes de acuerdo a género
- Gráfico N° 2: Población según género.
- Gráfico N° 3: Población según la edad.
- Gráfico N° 4: Población según años de experiencia.
- Gráfico N° 5: Población según el desempeño laboral.
- Gráfico N° 6: Ítem 5: “Es decidido cuando el asunto lo requiere.”
- Gráfico N° 7: Ítem 7: Ha demostrado competencia en su trabajo como director.
- Gráfico N° 8: Ítem 23: “Contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertenencia e identidad con la institución.
- Gráfico N° 9: Ítem 25: “Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución”.
- Gráfico N° 10: Ítem 26: “Confío en el para lograr los objetivos propuestos.
- Gráfico N° 11: Ítem 27: Afronta y trata los conflictos de forma profesional.
- Gráfico N° 12: Ítems 28: Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.

- Gráfico N° 13: Ítem 30: “Es tolerante con los defectos y errores de los demás”
- Gráfico N° 14: Resumen Dimensión Estimulación Intelectual
- Gráfico N° 15: Resumen Dimensión Consideración Individual
- Gráfico N° 16: Dimensión L. Transformacional según variables socio demográficas
- Gráfico N° 17: Ítem 31: Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.
- Gráfico N° 18: Ítem 32: Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.
- Gráfico N° 19: Ítem 33: Centra su atención principalmente en las irregularidades.
- Gráfico N° 20: Ítem 35: Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo.
- Gráfico N° 21: Ítem 36: Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer.
- Gráfico N° 22: Ítem 37: Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.
- Gráfico N° 23: Nivel de participación en las actividades del centro.
- Gráfico N° 24: La participación en la toma de decisiones del centro.
- Gráfico N° 25: La participación en los grupos formales e informales.
- Gráfico N° 26: Participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.
- Gráfico N° 27: La coordinación en el centro.
- Gráfico N° 28: Consolidado participación

- Gráfico N° 29: Ítem 40: Busca ampliar el grado de responsabilidad de los sus colaboradores.
- Gráfico N° 30: Ítem 41: Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas.
- Gráfico N° 31: Ítem 42: Implica a los colaboradores en la generación y análisis de alternativas.
- Gráfico N° 32: Ítem 43: Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionado ayuda cuando lo solicitan.
- Gráfico N° 33: Ítem 44: Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles.
- Gráfico N° 34: Ítem 45: Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores.
- Gráfico N° 35: Ítem 46: Sabe dar *feedback* (retroalimentación) en el momento oportuno y basado en hechos concretos.
- Gráfico N° 36: Ítem 47: Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros.
- Gráfico N° 37: Ítem 48: Corrige constructivamente, aportando soluciones.
- Gráfico N°38: Ítem 49: Sabe seleccionar adecuadamente a las personas para un equipo de trabajo.
- Gráfico N° 39: Ítem 50: Promueve el diálogo constructivo entre los miembros del equipo.
- Gráfico N° 40: Ítem 51: Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo.
- Gráfico N° 41: Ítem 52: Solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución.
- Gráfico N° 42: Ítem 53: Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: El nuevo liderazgo de Álvarez

Ilustración 2: Tipos de equipos de trabajo

Ilustración 3: Condiciones conceptuales de la delegación.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las organizaciones se encuentran inmersas en un ambiente de continuo cambio. Las instituciones educativas también son influenciadas por este dinamismo, cada vez más exigente y demandante en la sociedad. Por tal motivo, más que nunca, se hace necesario verdaderos líderes que actúen como agentes de cambio en las instituciones.

En este sentido, los directivos constituyen una pieza clave para el buen funcionamiento y organización de los centros escolares, como orientadores del cambio organizacional a través del ejercicio de su liderazgo, debiendo considerar a sus colaboradores pieza clave en el funcionamiento de la misma, ya que el capital humano es lo que marca la diferencia y hace que la gestión de la misma sea exitosa. La participación de los miembros, específicamente en nuestro caso los docentes, resulta crucial. Avolio (1997) señala que para ser una organización sostenible, se necesita de un cambio significativo de estrategias que se usan para el desarrollo de recursos humanos, no sólo a nivel organizacional, sino también educacional. Actualmente, se están requiriendo personas que además de poseer las competencias profesionales de acuerdo al perfil del puesto, posean y/o desarrollen su potencial intelectual de manera que puedan ser flexibles y tomen las decisiones oportunas.

En este ambiente vertiginoso y competitivo es necesario en los centros educativos estilos directivos colaboradores y participativos, que fomenten el espíritu de equipo, responsabilidad, compromiso. En otras

palabras, de despierten en sus colaboradores la identidad a fin que hagan suya la misión y visión de la organización.

El capítulo I de esta investigación contiene la caracterización de la problemática. Informa que el caso estudiado trata de una Institución Educativa que pertenece a las Fuerzas Armadas (Ejército Peruano), por lo que tiene ciertas peculiaridades. El director es asignado por el Promotor, I División de Ejército, y tiene una permanencia en el centro de 5 años, lo que llevó a plantear como pregunta de investigación si el estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes; También motivó el estudio de los procesos de participación que fomenta. Así mismo, nos preguntamos sobre los procesos de participación que la figura del directivo fomenta en dicha I.E.

Considerando lo antes planteado, se realiza la revisión de tesis doctorales y magistrales a fin de establecer los antecedentes de la investigación. En el trayecto, se hallaron valiosos estudios, entre los que destacan la tesis de Bernal Agudo, José Luis titulada “Liderazgo escolar: eficacia de la organización y satisfacción en la comunidad educativa”. Esta investigación fue el punto de partida para la construcción del cuestionario de liderazgo.

De igual envergadura resulta la tesis doctoral de Chamorro Miranda, Diana Judith (2005) titulada “Factores determinantes del estilo de liderazgo del director”. Su utilidad radica nuevamente ya que el cuestionario de este estudio sirvió de marco referencial para la elaboración final del cuestionario. Asimismo, ha sido una fuente bibliográfica importante respecto a la temática de liderazgo.

En lo que concierne al tema de Participación, el estudio se realiza en dos momentos o fases. En la fase I se analiza la participación de los docentes en la institución mientras que la fase II se identifica los procesos de participación más usados por el director. La tesis de Martín Bris, Mario (2006) titulada “Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros educación infantil, primaria y secundaria” se empleó como fuente bibliográfica y construcción del cuestionario. Cabe destacar que la base de datos es alcanzada por la Lic. Sandra Albán Miranda, quien midió el nivel de participación de la misma I.E. en su tesis de maestría titulada “Clima de Trabajo y Participación en la Institución Educativa Crl. José Joaquín Inclán- Piura.

Es oportuno señalar, que en la fase II del análisis de los procesos de participación (15 ítems sobre delegación, *coaching* y trabajo en equipo) se tomó como fuente la obra de Alfredo Gorrochotegui-Martell titulada “Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo. Una guía práctica”. Al respecto, se hace la aclaración que los autores definen de manera diversa dichos términos. Por ejemplo, para Garzón (2005) concibe la delegación como dinámica de grupo que funciona para vencer la resistencia al cambio. Hart, R, y Azzerboni, D. definen la delegación como proceso que implica un verdadero compromiso de los directivos en el manejo democrático y participativo de la institución.

Lo mismo ocurre con los términos *coaching* y trabajo en equipo. Autores como Ravier (2005) consideran el *coaching* como una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal. Cubeiros (2004) lo conceptualiza como un modo de actuar orientado al desarrollo, al crecimiento personal y profesional, por ende, de la empresa. Gorrochotegui (2011) considera que es una estrategia para explorar los problemas como variables no negativas, sino como oportunidades. Bou-Pérez (2007) afirma que el *coaching* es un proceso sistémico de aprendizaje guiado por un *coach*. Frente a la diversidad de puntos de vista en la conceptualización del término, en ésta investigación se les considera a todos como “procesos”. Finalmente, el capítulo I consigna los objetivos generales y específicos; las hipótesis: “El estilo del liderazgo del director influyen en la participación de los docentes de la institución educativa Crl. José Joaquín Inclán” y “El director fomenta diversos procesos de participación entre los docentes de la institución educativa Crl. José Joaquín Inclán.

El capítulo II corresponde al marco teórico y se hace un recuento de la evolución del liderazgo puntualizando en la Teoría de los Rasgos, la cual se fundamenta en las características personales de los líderes. Por otra parte, se considera las Teorías del Comportamiento, delimitando este segmento de investigación a los Estudios de Ohio State, de la Universidad de Michigan y los Estudios Escandinavos. También se estudia los estilos de liderazgo, enfocándonos en el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional, dándole mayor importancia a este último por ser considerado como el idóneo para la dirección de una institución educativa.

Del liderazgo transaccional se abordan las dimensiones de Dirección por Excepción y Dirección por Contingencia. Del liderazgo

transformacional se analizan 5 dimensiones: carisma, estimulación intelectual, inspiración, consideración individualizada y tolerancia psicológica, tomando como punto de partida los aportes de Bass y Avolio y otros autores; así como otros aspectos de este estilo de liderazgo.

El estudio de la participación se realiza en dos fases. En la primera, se realiza una aproximación general sobre el concepto de participación, su importancia en la toma de decisiones, etapas del proceso decisorio; de los diversos procedimientos participativos desde la perspectiva de David Isaacs y otros autores. Igualmente, enfocamos la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo y sostenimiento de la participación, las ventajas del trabajo en equipo, etc. Finalmente, cerramos este capítulo remarcando la importancia del *caoching* como proceso que promueve la participación de los individuos y por consiguiente promueve el desarrollo de los profesionales y de las organizaciones en las que estos laboran.

En el capítulo III se describe la Metodología de la Investigación. Está enmarcada dentro de una investigación empírico-analítica y de modalidad descriptiva correlacional, de corte trasversal dentro del paradigma positivista. Consigna como sujetos de investigación a 54 docentes de la I.E. CrI. José Joaquín Inclán. Se emplea un cuestionario tipo encuesta con valoración en la escala de Likert. Dicho documento fue sujeto a juicio de expertos para su respectiva validación. A sugerencia de ellos se aplicó la prueba piloto a fin de perfeccionarlo. Respecto a la codificación de la base de datos, se realiza a través del programa estadístico SPSS versión 22 para entorno Windows y el programa EXCEL. En este capítulo también se describen las variables de investigación, liderazgo y participación, con sus respectivas subvariables, así como el instrumento de recolección de datos. Finalmente, se describen los procedimientos de organización y análisis de resultados.

El capítulo IV contempla la presentación, análisis y discusión de los resultados. Sobre la variable Liderazgo, presenta los resultados teniendo en cuenta datos relevantes como sexo, edad, años de experiencia y si ha ejercido cargo directivo. Analiza los estilos de liderazgo transaccional y transformacional con sus respectivas dimensiones en la figura del director. Se verifica que el estilo predominante en el directivo es el estilo transformacional, destacando las dimensiones de carisma e inspiración. Posteriormente se aplica la correlación de Spearman confirmando la hipótesis planteada: “El estilo de liderazgo del director

influyen en la participación de los docentes". Finalmente, se muestran los resultados sobre los procesos de participación que promueve el director entre los docente; sobresaliendo el trabajo en equipo, en oposición al *coaching*.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

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

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

En opinión de De la Orden (2000), la promoción de una cultura colaboradora y participativa en los Centros se vincula directamente con la dinámica que desarrolle el liderazgo, sean estos en posiciones formales o informales. Asimismo, en torno a la colaboración de los centros y de los efectos de un liderazgo eficaz, Fuentes (1988) señala que éste tiene sentido sólo si se estimula la participación de todos, ya que una de las mayores influencias que puede tener la dirección en el funcionamiento del Centro es precisamente su capacidad de liderazgo para aunar esfuerzos y lograr establecer una verdadera participación en éste.

Dentro de éste contexto, la IE en estudio pertenece a la UGEL de Piura. Es una institución que tiene la particularidad de pertenecer a las Fuerzas Armadas – Ejército Peruano- que, a lo largo de sus dieciocho años de existencia ha contado con directores que tienen formación militar, dando a la institución una impronta característica y única, por lo que sus directores ejercen un liderazgo peculiar y acorde a los principios del promotor. Actualmente, la institución educativa se encuentra en el proceso de acreditación, habiendo concluido las fases de sensibilización de los actores educativos, así como la fase de autoevaluación; cuyos resultados indican que el factor referente a Dirección Institucional alcanza un promedio que lo sitúa en el nivel de *poco avance*, ya que en los estándares 1 y 3 referidos a la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de forma participativa; y en referencia a contar con un estilo de liderazgo participativo que asegure el mantenimiento de una visión común y adecuada en la organización respectivamente, evidencian que no han sido logrados.

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

1.2. Problema de investigación

¿Cuál es el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa Pública CrI. José Joaquín Inclán y su impacto en la participación de los docentes?

1.3. Justificación de la investigación

Teniendo en cuenta que los sujetos que han ejercido el cargo directivo no tienen ningún tipo de formación docente ni pedagógica; y de la misma forma, los miembros que colaboran con la dirección son docentes que no han tenido formación en gestión o administración educativa, en su mayoría actúan en función de las condiciones en que trabajan, de sus creencias, valores y experiencia profesional, ya que es labor de un directivo ayudar a mejorar la actuación profesional de todos los que contribuyen en el aprendizaje del alumnado.

El reto que se plantea es identificar las fortalezas del director y determinar los aspectos que se deben mejorar en la persona de director, en vista que la dirección de una institución educativa requiere ir más allá de la mera administración de recursos, debe tener en cuenta que la misión de este tipo de organizaciones es la formación de personas; lo cual requiere el fortalecimiento de principios y valores acordes a su naturaleza, es decir de un liderazgo que propugne la formación del directivo y de los docente que los acompañan afianzando los niveles de compromiso y participación. Tal como expone Gorrochotegui (2010) en su obra titulada *Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo*, refiere que quien asume la posición de líder, asume posición de educador; de educador que educa día a día; que educa no tanto con lo que dice sino con los que hace, con el modo de tratar a las personas, con el modo en que da sentido de dirección a toda la organización. Por tanto, se hace necesario elegir a la persona que cuenten con un perfil idóneo, estableciendo estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo, dado que después de la actuación del profesorado, el liderazgo del director es esencial.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo General.

Identificar el estilo de liderazgo que predomina en el director de la institución educativa pública Crl. José Joaquín Inclán y su impacto en participación de los docentes, así como los procesos participativos promovidos por éste.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Establecer conceptos y teorías sobre los estilos de liderazgo del director y de la participación laboral en la organización.
- Diseñar y validar un instrumento que recopile información referente a los estilos de liderazgo del director y los procesos de participación empleados por el directivo en la institución educativa pública Crl. José Joaquín Inclán.
- Identificar el estilo de liderazgo predominante del director.
- Identificar y analizar los procesos de participación promovidos por el director en los docentes de la institución educativa pública Crl. José Joaquín Inclán.
- Establecer la relación entre el estilo de liderazgo del director y la participación de los docentes institución educativa pública Crl. José Joaquín Inclán.

1.5. Hipótesis de investigación

El estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes de la institución educativa.

El director fomenta diversos procesos de participación entre los docentes de la Institución Educativa Crl. José Joaquín Inclán.

1.6. Antecedentes de estudio

Martín Bris, Mario (2006) en su tesis titulada *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria* centra su estudio en conocer y describir cómo está la participación y el clima de trabajo en los centros

educativos españoles. Parte tanto del derecho y la obligación de participar que tenemos todos los ciudadanos (agentes y usuarios) amparados por la propia Constitución de España como de una filosofía sobre la actividad educativa en la que algunos elementos como la participación y el clima constituyen principios básicos.

- **Objetivo general:**

Conocer mejor como es el clima de trabajo que se vive en los centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria, en el ámbito de gestión del MEC; las causas que el profesorado de esos centros señala como determinantes y algunas propuestas o alternativas de actuación formuladas desde los mismos colegios e institutos.

- **Metodología:**

Trabajo realizado en la línea de investigación evaluativa, a partir de un modelo evaluativo causal e interpretativo, con un componente cualitativo muy marcado, que se apoya en datos fiables científicamente recogidos.

- **Resultados de la investigación**

Según la opinión del profesorado la educación infantil, primaria y secundaria, de centros públicos ubicados en el ámbito de gestión directa del M.E.C, el clima de trabajo en los centros escolares podemos considerarlo bueno, con reservas. La valoración global realizada de todas las respuestas siguiendo la escala propuesta en la investigación, nos muestra cómo solo le falta una décima para llegar el valor 3 que indicaría bueno.

En el análisis de los factores propuestos la confianza es el mejor valorado, seguido de la comunicación quedando en el lugar más bajo la participación, seguido de la motivación y otros aspectos. Es importante señalar que globalmente no se llega a la valoración de bueno que significa la mitad de la escala aunque queda muy cerca.

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación**

La investigación realizada por Mario Martín Bris (2006), ha sido útil a nuestra investigación, ya que de esta se ha tomado parte del

instrumento para valorar la participación de los docentes en el centro educativo. Dichas ítems se depuraron y sirvieron de base para la construcción del cuestionario contextualizado a la realidad del centro. Se toma esta sección de la encuesta como cimiento de la investigación,

Chamorro Miranda, Diana Judith (2005) en “*Factores determinantes del estilo de liderazgo del director*” Tesis doctoral (Tesis digital). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

- **Objetivo general:**

Identificar las variables que inciden en la definición de un estilo de liderazgo institucional de los directores de secundaria en los centros educativos públicos de los departamentos del Atlántico y Magdalena – Colombia.

- **Objetivos específicos:**

Definir teóricamente las variables que caracterizan a los docentes y los directores.

Establecer las características del director que determinan su estilo de liderazgo.

Identificar los elementos del contexto situacional que inciden en la definición del estilo de liderazgo del director.

Realizar una caracterización de los profesores en cuanto a su pensamiento crítico y participación.

Validar instrumentos de medida y su consistencia con la teoría fundamentada mediante el análisis factorial exploratorio.

- **Metodología:**

La metodología empleada para alcanzar los objetivos es de naturaleza no experimental, se trata de un estudio correlacional interesado establecer un modelo lógico hipotético – deductivo que explique las relaciones entre las características de los profesores: características personales, motivaciones de los directores, características

del centro, y el estilo de liderazgo de los directores(as) de los Centros de Educación Básica e Instituciones Educativas de los departamentos del Atlántico y Magdalena– Colombia. Para ello, utiliza fundamentalmente el Análisis Causal para determinar los factores asociados al liderazgo.

- **Resultados de la investigación**

La investigación concluye que factores motivacionales de los directores, rasgos personales de docentes y directores, así como aspectos del contexto están asociados con los estilos de liderazgo de los líderes. Los resultados confirman que el estilo de liderazgo transformación aparece como una constante particularmente la dimensión de carisma, la consideración individual y la estimulación intelectual.

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación**

La presente tesis ha sido muy útil como marco referencial para la construcción del cuestionario de liderazgo dirigido a los directores, ya que en las encuestas que emplea los constructos así como los ítems referidos a los estilos de liderazgo transformacional y transaccional son bastante claros. De igual forma, el material bibliográfico empleado por el investigador ha dado luces para realizar el estudio de otras fuentes.

Ruiz De La Cruz, Gilmar Daniel (2011) en su tesis magistral titulada *“Influencia del estilo de liderazgo en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio Santo Domingo de Guzmán de Lima Norte”* plantea como objetivo de su investigación determinar la influencia de los estilos de liderazgo de los directores en dichas instituciones, así como determinar cómo influyen los estilos de liderazgo transformacional y transaccional en la eficacia de la educación.

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación**

El trabajo de investigación de Gilmar Daniel Ruiz de la Cruz, está relacionado a esta investigación porque realiza un estudio de los distintos estilos de liderazgo determinado la existencia de la correlación lineal de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional en la eficacia de las instituciones educativas. Llega a la conclusión que dentro del estilo transformacional, las subdimensiones de influencia idealizada y estimulación intelectual tienen un impacto de gran significación. De igual forma determina que las subdimensiones de recompensa contingente y

dirección por excepción, correspondientes al liderazgo transaccional también influyen significativamente en la eficacia. Por lo que nos aporta lineamientos a tener en cuenta en el momento de trabajar el marco teórico de forma complementaria.

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

- **Objetivo general:**

Analizar e interpretar la implementación del programa *“La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía”* tomando entre uno de los supuestos básicos que la escuela es un reflejo de la sociedad; y que el liderazgo de la dirección escolar debe ser compartido entre las personas a quienes les preocupa el futuro de la institución educativa logrando la eficacia, por tanto la administración educativa debe elegir a los mejores para ocupar la dirección.

- **Metodología:**

Dentro del marco metodológico empleado en esta tesis de investigación se introducen elementos tanto de corte cualitativo como de corte cuantitativo. En un primer momento se utilizó un cuestionario cerrado para conocer la opinión de los expertos en dirección escolar sobre la formación de los directores, por ser considerado instrumento de respuesta rápida y por asegurar la mayor participación de los expertos. Asimismo, se emplea la entrevista como instrumento de corte cualitativo para indagar sobre los intereses que mueven a las personas, sus expectativas y percepciones. La entrevista la considera un instrumento útil para comprender e interpretar respuestas que le permiten describir el proceso a través del cual se pone en marcha el Programa de Formación Inicial de Directores y Directoras en cada provincia andaluza. Los datos cuantitativos proporcionados por los cuestionarios se analizan con un paquete informático, mientras que los datos cualitativos proporcionados por las entrevistas y cuestionarios abiertos, se analizan a través de un sistema de categorías. En definitiva, la doctoranda, opta por una metodología integradora de investigación, con un diseño de

investigación cualitativa, que hace que lo cualitativo predomine en el proceso.

- **Resultados de la investigación**

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

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación**

Gómez Delgado, Ana María (2010) en su tesis doctoral constituye un antecedente para nuestro estudio ya que considera trascendente la participación de todas las personas involucradas en el futuro de una institución educativa para su buen funcionamiento. Es lo hace destacando la importancia del liderazgo distribuido, clarificando que el director debe dar participación los miembros de la comunidad educativa a diversos niveles de decisión, asimismo, que estas últimas deben tomarse de forma colegiada privilegiando el bien de los estudiantes. Incide en la formación con rasgos pedagógicos y transformacionales que requiere un líder pedagógico para dirigir una institución dedicada a una tarea tan delicada como es la educación.

También podemos encontrar en la tesis de la doctoranda Ana María Gómez Delgado fuentes bibliográficas referenciales importantes para el marco teórico y por consiguiente, útiles para la ampliación de nuestra investigación; así como estrategias eficaces para la formación de directivos como son los estudios de casos, *mentoring* y asesoramiento entre iguales; destacando la importancia de formación permanente del profesorado como requisito necesario para que este esté en condiciones de participar de forma eficaz en las decisiones de la institución educativa.

Dueñas Sanson, Dea Gabriela (2009-2010)

Publica el artículo titulado *“Autoevaluación del liderazgo transformacional basada en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Morier para el ciclo escolar 2009-*

2010”, teniendo como objeto de investigación la presentación de una propuesta para la autoevaluación del liderazgo transformador basadas en las competencias del equipo directivo, bajo el modelo de gestión comunicacional. Pretendió proporcionar a los directivos el modelo de gestión acorde al liderazgo transformacional. Dueñas Sansón, sistematizó la autoevaluación del liderazgo transformacional aplicando el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio, en el cual actúan tres estilos de liderazgo: el *laissez-fair*, el transaccional y el transformacional. Adaptó dicho cuestionario al entorno chileno por lo que el presente trabajo enfocó el liderazgo transformacional empleando el cuestionario estructurado por C. Vega y G. Zavala

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación:**

El artículo de Dueñas Sanson, Dea Gabriela (2009-2010) nos presenta una propuesta para la autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo, dando una visión de cómo puede darse el cambio cualitativo a partir del acompañamiento mutuo del directivo, es decir dando espacios de participación y destacando la importancia del trabajo en equipo y cooperativo, precisamente por ello este estudio constituyen un aporte significativo en nuestra investigación al brindar una visión amplia del concepto de liderazgo y de los diferentes ámbitos de ejercicio del mismo.

Además, este artículo contiene el cuestionario MLQ Forma 5X Corta, el cual en nuestra investigación sirve de marco referencial para el análisis de los ítems del cuestionario que se pretende usar en la presente investigación.

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

- **Objetivos:**

Determinar aquellas variables en la conducta de un líder que se perciben como más adecuadas para el mejor funcionamiento del centro o sea que producen mayor satisfacción y un mayor grado de eficacia por otro. Estas variables se han distribuido en 7 factores que configuran el liderazgo transformacional.

Elaborar un cuestionario que recoja aquellas variables que se aprecien adecuadas e importantes para la actuación del líder en sus centros educativos.

- **Metodología:**

En la elaboración de esta tesis se empleó el *enfoque sociológico de la organización escolar de Tyler*, en el que ve a la escuela como un lugar de interacción de distintos elementos que intervienen en ella. Asimismo, emplea el *Repertory Grid Technique (Albaán-Metcalfé) 1997* el cual ha sido ampliamente utilizado en la elaboración de los cuestionarios de liderazgo en diversas organizaciones. Posteriormente, emplean diferentes procedimientos estadísticos para la interpretación de los mismos, basados en las respuestas de profesores y directores de centros. En cuanto a la hipótesis, esta gira en torno a la idea que el liderazgo transformacional puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir los centros – colegios- siempre hacia el cambio y hacia la mejora. Por ende, es el que mejor se adapta a la situación actual de los centros de enseñanza; cuya variable esencial es el cambio. Finalmente, como técnica de análisis emplea la codificación propuesta por Strauss – codificación abierta y axial- y el análisis factorial.

- **Resultados de la investigación:**

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

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación**

El trabajo de investigación de Bernal Agudo, José Luis sirve a este estudio porque de él se ha empleado la encuesta validada por este autor a fin de reformular y contextualizar el instrumento de recopilación de la información sobre los estilos de liderazgo, particularmente, el estilo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio. Se han utilizado 5 de las subdimensiones del liderazgo transformacional como son carisma, inspiración, estimulación intelectual, consideración individualizada y

tolerancia psicológica. Incluso en esta investigación podemos encontrar fuentes gráficas y referencias bibliográficas que hacen que el investigador pueda ampliar su rango de estudio.

Martínez Contreras, Ysrael (2007) *“El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco”*

- **Objetivo general:**

Reconocer las características del liderazgo transformacional en el director de una institución educativa pública de la UGEL 07.

- **Objetivos específicos:**

Fundamentar la importancia del liderazgo transformacional del director de una institución educativa pública.

Identificar las características de liderazgo transformacional en el director de una institución educativa pública de la UGEL 07 a partir de las percepciones de los docentes y del propio director.

Analizar la opinión del personal docente sobre las características del liderazgo que posee el director de una institución educativa pública de la UGEL 07.

- **Metodología:**

El trabajo de tesis es el resultado de investigación de nivel descriptivo ex post facto y modalidad de estudio de caso determinado por criterios pertinentes en la realidad peruana contextualizada dentro del plan piloto de municipalización de la gestión educativa 2007. se utilizan 02 instrumentos: el cuestionario de liderazgo multifactorial (MLQ- 5s) formulado para docentes y director; y la entrevista. En la investigación se identifican tres elementos de liderazgo transformacional atribuidos al director como son la influencia en el docente, motivación en el docente y estimulación en el docente.

- **Resultados en la investigación:**

Los docentes reconocen que el director tiene características de la dimensión A1 (Influencia en el docente), A2 (Motivación en el docente), A3 (Estimulación docente); es decir, los encuestados identifican las características del liderazgo transformacional en el director. Además, a través de entrevistas, los docentes manifiestan sus opiniones sobre las características del liderazgo reconocidas. A su vez, la investigación arroja que, el director se considera como un director capaz de gestionar desde su liderazgo los cambios necesarios, influir, motivar y estimular a sus docentes en beneficio de la organización educativa. El director considera su trabajo relevante porque refuerza el trabajo de los docentes en la organización. Sin embargo, los docentes le atribuyen una menor intensidad o desarrollo del liderazgo que el que él se atribuye en su gestión educativa. Por lo tanto, el director sí tiene rasgos de liderazgo transformacional pero no en la intensidad manifestada por él mismo.

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación:**

El estudio de Martínez Contreras, Ysrael titulado “*El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*” guarda estrecha relación con el presente trabajo de investigación ya que brinda un enfoque claro y directo sobre la influencia del estilo de liderazgo transformacional en los trabajadores de una institución educativa, en vista que estos siempre están a la expectativa de cómo funcionan las relaciones personales en sus centros laborales y cómo son las relaciones interpersonales de tipo cognitivo y emocional, es decir, se refiere a las subdimensiones de estimulación intelectual y consideración individualizada. También aporta a nuestro estudio, la vivencia del líder como elemento integrador con sus seguidores a fin de tener una cultura organizacional sana.

Adicionalmente, este estudio relaciona ambos estilos de liderazgo, el transaccional y el transformacional, considerando que ambos son complementarios; ya que el liderazgo transaccional según Burns citado por Yukl (1989 a: 2013), permitió un intercambio de reconocimiento desde el seguidor hacia el líder. El liderazgo transaccional, según Bernard Bass citado por Yukl (1989a: 213), necesitaba de incentivos influyentes en la motivación, pero clarificado en el trabajo en el reconocimiento hacer sentir bien al seguidor.

Calvacante Siva, Jerónimo Jorge (2004) *Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región Jacobina (Brasil- Bahía), tesis para optar el grado de doctor.*

- **Objetivo general:**

Conocer el nivel de satisfacción o insatisfacción de los directores, en cada una de las dimensiones que configuran su actividad en los centros de enseñanza de escuelas secundarias de la región Jacobina (Brasil- Bahía), para poder presentar contribuciones de intervención.

- **Objetivos específicos:**

Conocer la satisfacción o insatisfacción en el trabajo de los directores de los centros de enseñanza de escuelas secundarias de la región Jacobina (Brasil- Bahía), con las siguientes dimensiones: realización profesional, interacción del director con los alumnos, relaciones con los compañeros, relaciones con los padres, los profesores, el consejo escolar, los equipos y departamentos y relaciones con la Administración Educativa y Municipal.

Conocer la satisfacción o insatisfacción en el trabajo, de los directores de los centros de enseñanza de escuelas secundarias de la región Jacobina (Brasil- Bahía), con los siguientes factores: la supervisión, el ambiente laboral, las prestaciones recibidas, la satisfacción intrínseca con el trabajo, la participación.

Verificar si existen diferencias significativas e importantes en el grado de satisfacción del trabajo según variables intervinientes (sexo, edad, estado civil, titulación académica, cursos de formación, años de enseñanza, años de cargo en la dirección).

Conocer a través de una entrevista las percepciones y perspectivas de los directores con relación a la satisfacción e insatisfacción en su trabajo.

Comparar el nivel de satisfacción en el trabajo con el perfil de la personalidad de los directores investigados.

Contribuir a la mejora de satisfacción en el trabajo de gestión de la escuela pública secundaria.

- **Metodología:**

La metodología cualitativa utilizada es fundamentalmente descriptiva. Se limita a observar y a describir los fenómenos. En este caso, el investigador no va a comprobar ninguna hipótesis sino que busca información que le ayude a tomar una decisión. El diagnóstico de la satisfacción en el trabajo de los directores y directoras de de escuelas secundarias públicas de la región Jacobina (Brasil- Bahía), se encuadra dentro de los presupuestos del método descriptivo, ya que pretendió tener, a través de las voces de los gestores, sus percepciones respecto a qué tipo de gestión proporcionaría un mejor ambiente de trabajo. Las respuestas de los cuestionarios empleados ofrecen cuantitativamente mucha información sobre qué las variables independientes influyen en la satisfacción en el trabajo de los directores y directoras de de escuelas secundarias públicas de la región Jacobina (Brasil- Bahía). De allí que, los estudios analíticos a través de recursos estadísticos, como análisis descriptivos, correlación de Rho de Spearman, pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y duna, nos permite un análisis minucioso de la medición del grado de satisfacción o insatisfacción en el trabajo del gestor escolar.

- **Resultados de la investigación:**

Este estudio desde el contexto de una creciente flexibilidad organizacional y laboral concluye que los directores deben ser capaces de desarrollar un vasto programa de actividades que va desde la planificación a la coordinación y colaboración pasando por la capacidad de decidir, implicando competencias prácticas a través de una creciente autonomía, en una cultura de colaboración y de espíritu de trabajo.

Además, profundiza los conceptos de autonomía y participación, ya que dentro de los directores encuestados, halla como resultado que, estos piden autonomía administrativa, financiera, pedagógica; pero no ofrece ni sensibilizan a su colectivo (alumnos, profesores y padres) para que sea autónomo en su hacer pedagógico y político en la escuela.

Los directores exigen una participación en el proceso de la gestión pero no tienen una estrategia práctica de cómo lograr este objetivo.

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación:**

El aporte a nuestra investigación es que como antecedente señala que la autonomía y participación, en la gestión de una escuela debe ser construido dentro de una concepción ganar-ganar; es decir que para que todos ganen es necesario que todos, en algún momento, hagan ciertas concesiones.

De igual manera es importante la conclusión, en relación con esta investigación, porque destaca que la investigación acción es importante por todos los segmentos de la comunidad educativa como un ejercicio constante para la construcción de la autonomía, de la formación y de la participación.

Marín García, José Antonio (2001) “*La gestión participativa en las grandes empresas industriales españolas: grado de uso, resultados y comparación internacional.*” Tesis doctoral (Tesis virtual). Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Organización de Empresas Economía Financiera y Contabilidad. Valencia. España.

- **Objetivo general:**

Analizar el concepto de participación desde el punto de vista teórico y precisar la tipología y características de la participación de los trabajadores en las empresas.

- **Objetivos específicos:**

Estimar el grado de uso de los programas de participación (*involvement*) en l grandes empresas industriales españolas.

Estimar los resultados que logran las empresas con la participación.

Conocer cómo actúa la participación formal.

Determinar qué tipo de participación desearán las empresas españolas en el futuro.

Identificar las situaciones en la que es más probable que la empresa sea participativa.

- **Metodología:**

El carácter básico de la investigación es “no experimental” ya que no modifican ni controlan la variación de las variables predictoras (independientes). Por otra parte se trata de un estudio transversal, ya que toman datos de muchas empresas se da en un mismo momento. Las variables incluidas permiten realizar un análisis descriptivo y correlacional. Para la toma de datos utilizan cuestionarios con respuestas cerradas dirigidas a un gran número de empresas. Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico a la atención del director de recursos humanos o gerente de la empresa.

- **Resultados de la investigación:**

Esta investigación arriba a que la correlación entre la satisfacción percibida y el grado de gestión participativa debería ser elevada. También lo deberían ser las correspondientes a las percepciones sobre la productividad, la calidad, los resultados de la empresa y otros indicadores del clima laboral. Por el contrario la participación económica no ha sido relacionada con la mejora de los resultados percibidos. Resalta que, no son habituales los estudios que contemplen diferentes programas de participación simultáneamente y mucho menos los que intenten descubrir si los efectos de los programas en conjunto, son los suficientemente fuertes como para influir en las variables financieras. Hemos de tener en cuenta que la empresa normal sólo utiliza algunos de los procedimientos de participación y cuando los emplea, afectan como mucho al 40% de la plantilla. Por otra parte, para muchas de las empresas, los programas de participación son relativamente recientes y están todavía descubriendo cual es la mejor forma de gestionarlos para que sean productivos. Finalmente, los resultados financieros están muy influenciados por otras variables que pueden enmascarar o anular los efectos de la participación.

- **Relación de la tesis con el trabajo de investigación:**

Brinda información relevante que ha sido tomada como referencia del marco teórico de nuestra investigación en lo concerniente al constructo de participación. Particularmente en lo concerniente al concepto de participación, así como la diferente tipología y caricaturización de la misma. De igual forma, proporciona fuentes bibliográficas que permiten enriquecer las fuentes de investigación de este constructo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Fundamentos teóricos sobre el liderazgo

2.1.1. Concepto de liderazgo

Con la palabra liderazgo denominamos al proceso de dirigir e influir en las actividades laborales de los demás miembros de un grupo. Centrándonos en el significado de la raíz lingüística de la palabra inglesa *lead* or *leader*, encontramos múltiples acepciones tales como conducir, guiar, dirigir, etc. En el lenguaje coloquial el concepto de liderazgo se asocia a carisma, vocablo procedente del griego y cuya equivalencia significa “gracia”, esto implica cierto atractivo y una imagen de confianza y respeto, a raíz de la energía que transmiten determinadas personas.

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

Ramos (2013) define al líder como aquella persona que además de tener cualidades estratégicas y ejecutivas, se preocupa por que su gente desarrolle el sentido del deber y aprenda a valorar sus acciones en tanto

que estas afectan a otros. Al líder le interesa lo que las personas hacen, pero particularmente, el tipo de motivo que tiene, que los impulsa (motivación trascendente). Dan confianza y las personas pueden confiar en ellos. Los líderes construyen la unidad de la organización y son el fundamento de la identificación de sus miembros con ella. En otras palabras, son el fundamento de la continuación de las organizaciones.

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

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

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

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

Una definición amplia del liderazgo, que puede abarcar todos los enfoques actuales sobre el tema. De esta manera define el liderazgo como “la habilidad de influir en un grupo y lograr la realización de metas.” El origen de esta influencia puede ser formal, como la que proporciona el desempeñar un puesto de administrador en una organización.[...] Pero no todos los líderes son administradores; y tampoco, es preciso decirlo, no

todos los administradores son líderes. [...] Encontramos que el liderazgo no autorizado – esto es, la habilidad para influir que surge fuera de la estructura formal de la organización- es tan importante o más que la influencia formal. En otras palabras, los líderes pueden surgir naturalmente dentro de un grupo, lo mismo que mediante el nombramiento formal para dirigirlo” Robbins (2011: 365)

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

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

- Liderazgo institucional,: unido a la estructura formal de las organizaciones y que es ejercido por quienes han sido elegidos y/o designados para representar a la organización y dirigir formalmente a sus miembros.
- Liderazgo profesional: que es otorgado por los miembros de la institución a quien demuestra los suficientes conocimientos, experiencia y capacidad profesional para dirigir los procesos de la organización.

Finalmente existe un liderazgo que se ejerce en el espacio de la influencia que es donde se manifiesta el liderazgo genuino sobre el que se están centrando las investigaciones más recientes.

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

- El líder o líderes del grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.

- La situación o contexto, pues como señala Crosby (1996: 3), “los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas”.

Drucher (1996), después de varios estudios sobre liderazgo de las organizaciones concluye que: no existe personalidad definida de líder, el liderazgo puede aprenderse, no existe un estilo de liderazgo definido y no existen rasgos de liderazgo.

Basándose en las conclusiones de dicho autor, Álvarez (2001) propone el siguiente gráfico sobre la definición del nuevo liderazgo:

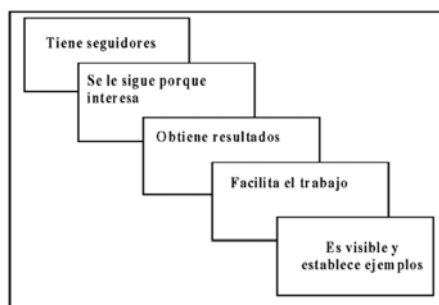


Ilustración 2: El nuevo liderazgo de Álvarez (2001)

2.1.2 Evolución de las teorías de liderazgo

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

2.1.2.1 Teoría de los rasgos

Se trata de “teorías que buscan las características de personalidad, sociales, físicas o intelectuales que diferencian a los líderes de los no líderes” Robbins (2011: 366).

Esta teoría fue muy utilizada por los medios de comunicación, quienes en base a ilustres personalidades identificaron rasgos que los describen como carismáticos, entusiastas y valerosos. La búsqueda de atributos de personalidad, sociales, físicos o intelectuales que describan a los líderes se remonta a los años treinta y se fundamenta en investigaciones efectuadas por psicólogos. Esta teoría tuvo varias contradicciones ya que identificaron en algunos estudios hasta 80 rasgos de liderazgo, pero sólo cinco de ellos eran comunes a cuatro o más investigaciones. Por consiguiente, la búsqueda de identificar un conjunto de rasgos comunes que diferenciara a los líderes de los seguidores, y a los líderes de eficaces de los ineficaces, fracasó.

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

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

2.1.2.2 Teorías del comportamiento

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

2.1.2.2.1. Estudios de Ohio State

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

En segundo lugar, el mismo autor – Robbins (2011) describe la consideración como el grado en el cual es probable que una persona tenga relaciones de trabajo que se caracterizan por una confianza mutua, un respeto para las ideas de los subordinados y una preocupación por sus sentimientos. El líder muestra preocupación por la comodidad, bienestar, estatus y satisfacción de sus seguidores mostrando consideración cuando ayuda a sus subordinados en sus problemas personales, siendo amigable y se le puede abordar, tratando a todos como a iguales. Una extensa investigación, con base en estas definiciones encontró que los líderes con alta calificación en estructura inicial y consideración tendían a alcanzar un elevado desempeño y satisfacción de sus subordinados. Sin embargo, esta teoría identifica que no siempre el estilo alto – alto originaba consecuencias positivas; ya que llevaba a mayores porcentajes de quejas, ausentismo y rotación del personal.

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

2.1.2.2.2. Estudios de la Universidad de Michigan

Los estudios de liderazgo realizados en el *Survey Research Center* de la Universidad de Michigan, tenía por objetivo el localizar las características de comportamiento de los líderes que parecían tener relación con las medidas de eficacia en el desempeño. Este grupo de

investigadores encontró también dos dimensiones: el orientado al empleado y el orientado a la producción, según refiere Robbins (2011) haciendo alusión a la investigación de Kahn y Katz en su obra *Leadership and practice in relation to productivity and moral* quienes describían a los líderes orientados a los empleados como sujetos que ponían énfasis en las relaciones interpersonales; tenían interés personal en las necesidades de sus subordinados y aceptaban las diferencias individuales entre los miembros. En contraste, con el líder orientado hacia la producción tendía a enfatizar los aspectos técnicos o de área de trabajo: su preocupación principal se centraba en el desarrollo de las tareas del grupo, y sus miembros eran un medio para ese fin. Las conclusiones a las que llegaron los investigadores de Michigan favorecían a los líderes orientados en su comportamiento hacia los empleados. Se asoció a los líderes orientados a los empleados con mayor productividad del grupo y mayor productividad del grupo y una mayor satisfacción en el puesto. Sin embargo, se tendía a asociar a los líderes orientados a la producción con una baja producción del grupo y con menor satisfacción con el puesto.

2.1.2.2.3. Estudios escandinavos

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

2.1.3 Estilos de liderazgo

2.1.3.1 Liderazgo transaccional

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

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

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

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

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

2.1.3.1.1 Dirección por contingencia

Este factor se entiende como el grado en que se refuerza la conducta apropiada de los subordinados. El líder dice qué se tiene que hacer para obtener recompensas, castiga acciones no deseadas y recompensa la realización de satisfactoria del trabajo asignado. La

respuesta contingente representa transacción positiva y constructiva del líder y el subordinado al que se le reconoce el logro adecuado de sus objetivos, pero también participa en las relaciones bidireccionales de calidad.

2.1.3.1.2. Dirección por excepción

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

En la dirección por excepción activa, los líderes realizan una supervisión activa de las desviaciones de los estándares, intentan anticiparse a los fallos y errores de las tareas para realizar las acciones correctivas necesarias. En la dirección por excepción pasiva, el líder, espera a que se produzcan errores y entonces es cuando se producen acciones coercitivas. (Bass, 1998).

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

2.1.3.2 Liderazgo transformacional

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

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

transmitiendo al personal subordinado la importancia y el valor de los resultados de las tareas, motivándolos a trascender sus propios intereses por el bien de la organización o del equipo, y activar sus necesidades superiores.

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

2.1.3.2.1 Características del líder transformacional

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

a) **Creatividad.**

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

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

Bass y Riggio (2006), agregan que el líder creativo debe demostrar competencias para asumir la responsabilidad de dirigir hacia el libre logro de los objetivos. Dicho líder debe tener una visión orientada al futuro, dirigiendo sus energías para enfrentar problemas complejos, ante los cuales no se muestra atemorizado. Un líder creativo no utiliza el

pensamiento convencional, emplea de manera eficaz su inteligencia y asume la sabiduría como un medio para alcanzar el éxito.

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

b) **Interactividad.**

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

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

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

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

c) **Visión.**

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

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

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

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

d) **Conocer el *empowerment*.**

Es una necesidad de las organizaciones modernas, no en vano, se considera una herramienta de gestión indispensable para lograr los altos niveles de implicación y de satisfacción. Pues, en definitiva, consiste en

liberar al personal de los controles rígidos establecidos en una organización, dándole la libertad para asumir responsabilidades de sus propias ideas, acciones y para dejarse guiar por su propio juicio y así obtener los beneficios para la organización y los clientes (internos y/o externos). Si no existiesen líderes que formasen la responsabilidad y el poder entre sus colaboradores, está claro que nunca se podría dar un desarrollo pleno del potencial de nuestros colaboradores.

e) **Pasión.**

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

f) **Ética.**

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

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

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

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

g) **Prestigio.**

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

h) **Formación y asesoramiento de los colaboradores.**

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

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

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

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

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

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

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

Al mismo tiempo, Leithwood, Mascal y Strauss (2009), agregan que los líderes transformacionales muestran elevada capacidad para adaptarse así como reorientar su acción directiva en función de un entorno cambiante, logrando la coherencia necesaria para crear sinergia entre los grupos de personas a su cargo. Ello supone mantener la coherencia entre sus actuaciones con los lineamientos estratégicos de las organizaciones, tales como la misión, la visión incluso los valores de la organización. Dicha coherencia les conlleva a ejercer una actitud positiva a la colaboración así como a la participación de los grupos para alcanzar el éxito en la estrategia empresarial; por lo cual este líder mantiene la armonía entre lo que piensa, dice y hace; es decir, entre el pensamiento, la palabra y la acción.

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

demonstrando así una orientación ética, manifestando coherencia entre el decir y el hacer, siendo todo esto esencial en las organizaciones de la postmodernidad.

j) Actitud de colaboración y participación.

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

2.1.3.2.2 Dimensiones del liderazgo transformacional

2.1.3.2.2. 1 Carisma

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

Bracho (2013) citando a Bass y Avolio (2006), indican que los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, siendo pertinente que se comporten como modelo a seguir. Para ello, es necesario poseer ciertos atributos los cuales les permitan ser admirados, respetados y convertirse en personas de confianza, al demostrar una conducta ética y moral. Para los mismos autores, cuando el líder es carismático, los seguidores demuestran lealtad así como respeto hacia él, siendo motivados por el carisma, la excitación intelectual y consideración individual. Cuando un líder es carismático diseña formas novedosas de trabajo, mientras identifica nuevas oportunidades frente a las amenazas

que se le presentan, también trata de salir del statu quo, así como modificar el medio ambiente. Los seguidores se identifican con las aspiraciones de los líderes carismáticos, quieren emularlos porque les transmite seguridad y con elevados de estándares de actuación.

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3.2.2 Inspiración o Motivación:

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

Bass y Avolio (2006), plantean que este tipo de líder tiene la habilidad de motivar a la gente para alcanzar un desempeño superior, inspirando el logro de los esfuerzos extras para lograr los objetivos planteados. Este líder convence a sus seguidores, alienta un amplio rango de intereses y se interesa en iniciar objetivos comunes.

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

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

2.1.3.2.2.3 Estimulación Intelectual:

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

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

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

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

2.1.3.2.2.4 Consideración individualizada

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

Se refiere a la relación directa entre el directivo y los profesores, prestando atención personal a cada miembro, tratando individualmente a cada uno, aconsejando. Este concepto desarrolla fuertemente el concepto de empatía. Se trata de que los profesores perciban que se les tiene en cuenta, que no son unos números en la organización, que sus propuestas pueden ser interesantes. Por tanto, *“apoyar las propuestas, estar accesible, tener en cuenta a las personas, ser sensible a las necesidades e intereses son conductas claves de esta dimensión”*. (Bernal, 1997: 14)

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

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

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

Nuevamente, Bracho (2013) acota citando a Leithwood, Mascal y Strauss (2009) opinan que el líder transformador es individualista al abordar a sus seguidores, buscando alcanzar logros y crecimiento en cada uno de ellos, dentro de sus posibilidades. En este contexto la consideración individual se enfoca como colegas tanto el líder como el seguidor. El líder transformacional crea oportunidades de aprendizaje,

establece un clima de apoyo, demuestra aceptación de las diferencias individuales y propicia una comunicación bidireccional.

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

2.1.3. 2.2. 5 Tolerancia psicológica

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

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

Siguiendo en esta temática, Bass y Riggio (2006), agregan que coherentemente con el modelo, el líder transformacional debe tener la capacidad de tolerar los errores de los demás, utilizando los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser tolerante, en fin, estimular el sentido del humor para generar ambientes agradables facilitadores del abordaje efectivo de innumerables problemas y conflictos.

2.1.3.2.3 Comportamiento característico del líder carismático:

- Anima e ilusiona a la gente, destacando los aspectos positivos y motivantes de los problemas.
- Fomenta el sentido de la responsabilidad y profesionalidad en el trabajo.
- Va por delante a la hora de poner el esfuerzo para sacar adelante la misión encomendada.
- Basa la relación con sus colaboradores en la confianza, generando lealtad y compromiso al comportarse de una forma honesta.
- Exige cuidar los detalles con la autoridad basada en su prestigio y ejemplaridad,
- Ayuda a sus colaboradores a comprender el valor y el sentido del trabajo, produciendo satisfacción en sus colaboradores.

2.1.3.2.4 Liderazgo transformacional en la educación

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

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

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

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

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

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

- a. Cambio Cultural: Sosik & Dionne (1997) definen el cambio cultural como la habilidad de los líderes de estimular el cambio en la organización. El líder lo hace analizando las necesidades del cambio de una organización, aislando y eliminando estructuras y rutinas que van en contra del cambio, creando una visión compartida y sentido de prioridad, implementando planes y estructuras que permiten el cambio y adoptando una comunicación abierta.
- b. Trabajo en equipo: Una de las características distintivas de la Gestión de Calidad Total (TQM) es la importancia de equipos en la organización. Sosik & Dionne (1997) definen los equipos de la siguiente forma: “*Los equipos consisten en dos o más individuos con habilidades complementarias quienes interactúan entre ellos con miras a la realización de una meta común*” Los miembros del equipo se consideran asimismo colectivamente responsables para la consecución de sus metas. Los equipos son formados para el servicio de los intereses organizacionales entre departamentos y a través de los departamentos y divisiones. El líder efectivo no está únicamente involucrado en el establecimiento de los equipos, sino que también vela por la viabilidad prodigando el soporte y recursos necesarios.
- c. Mejora continua: Este concepto deriva del término japonés “*kaisen*” que significa *rudeza*. De acuerdo con Deming (1986), el líder debe invitar a la mejora continua de la organización y mantenerla viva sosteniendo las metas en la mente de los trabajadores y juzgando la efectividad de la organización en términos de metas, es decir, debe darse la mejora continua y progresiva de los aspectos críticos de la organización por todos los miembros de la misma. (Masaka, 1986).
- d. Fomento de la confianza: Con este término involucra la construcción o creación de un clima en el cual el empleador y el empleado perciben la organización como un ambiente mutuamente ventajoso – *win- win environment*- (Covey, 1991). Sosik & Dionne (1997) describen el fomento de la confianza como el proceso de establecimiento de respeto y fe de los seguidores basados en la

integridad, honestidad y transparencia del líder. Los líderes establecen una atmósfera de confianza con sus acciones diarias. Entre las medidas específicas con que los líderes deben contar están el saber las preocupaciones e intereses de sus empleados, conocer qué motivó y saber cuáles son las condiciones requeridas para que los empleados trabajen en los niveles de máxima eficacia.

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

Por consiguiente, la función del líder en las organizaciones, incluyendo las educativas, consiste en diseñar de manera creativa los procesos con los cuales los actores pueden abordar de manera solidaria y productivamente las situaciones críticas y conflictivas. Es su responsabilidad la integración de la misión, la visión los valores y principios de la institución con una visión sistémica, reconociendo a la organización en sus totalidad y en sus interacciones y relaciones.

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

En las palabras de Agudo (2001), el liderazgo transformacional implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes

problemas y la toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa.

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

2.1. 3.3 Estilo *laissez-faire*

Bass (1995) habla de un tercer estilo de liderazgo denominado *laissez-faire*. Es un estilo pasivo que representa la ausencia de liderazgo por lo que se llama también estilo de no liderazgo. Bajo este comportamiento directivo, el líder evita proporcionar dirección o apoyo, no presta atención al personal subordinado, no se produce ninguna transacción, no se toman las decisiones necesarias, se retrasan las acciones a realizar, las responsabilidades son ignoradas y no existe autoridad.

El liderazgo *laissez-faire* correlaciona negativamente con los estilos de liderazgo activos y con el desempeño de los subordinados, el esfuerzo y los indicadores actitudinales, lo que implica que es un modo inapropiado de dirigir.

2.2. Fundamentos teóricos de la participación

2.2.1. Concepto de participación

Se utilizan numerosos términos para referirse a la participación de los trabajadores de una empresa, los más comunes son: cooperación, democracia industrial y gestión participativa. (Wilpert, 1984). Cada una de ellas se centra en una característica determinada. Nuestro enfoque se va a ocupar primordialmente de la gestión participativa dándole una orientación a la educación.

Uno de los principales problemas que se presenta al tratar de investigar aspectos relacionados con *la participación*, es que las personas emplean este término pueden estar entendiendo por participación cosas muy diferentes. (Locke, E.A. y Schweiger, D.M., 1979). Para aclarar éste concepto, acudiremos a diversos diccionarios con la finalidad de precisar su significado. Iniciaremos por reflejar las definiciones de

lengua inglesa, que es el idioma en que se han realizado las principales investigaciones sobre el tema.

En la edición de Cambridge Dictionary Online, de Collins English Dictionary y Western se definen los términos de la siguiente forma:

“Participative management: A way of managing an organization that involves all employees in making decisions // Involves the participation of all people engaged in an activity affected by certain decisions.”

“Participate: take part in an activity// a sharing as in benefit or profits”

Esta misma palabra es definida en la lengua castellana según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como:

“Participar: Tomar parte en algo// Recibir una parte de algo// Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. // Acción de intervenir en un asunto o hecho.”

Si adaptamos las definiciones anteriores al contexto educacional, en su sentido más radical, Isaacs (2004) señala que la participación alude a los deberes y derechos que se asume al pertenecer a una comunidad, en donde cada miembro asume la responsabilidad de velar ella, aportando todo lo que se pueda a ese bien común. *La participación [...] permite tomar decisiones más acertadas porque las personas implicadas habrán podido aportar su información, experiencia, sus conocimientos, etc.* (Isaacs, 2004:237).

Marín (2002) cita a Ford, R.C. y Fottler, M.D. (1996) afirma que la participación implica transferencia de autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones desde los mandos hacia los operarios. Dicho de otro modo citando a Mc. Gregor. D. (1969) un aumento de participación significa que los operarios intervienen en asuntos que antes incumbían a sus jefes, afirma Marín (2002).

Palomera (2007) cita a Romero, Laña Y Fernández (2002) para mencionar que la participación es una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos que se orientan a la toma de decisiones, dentro de un contexto, sobre la base de propósitos socialmente compartidos. Por ello, la participación requiere una comunicación abierta, lo cual, es el ámbito de la existencia humana, de sus diversas conexiones con la realidad circundante donde dicha actividad se da en forma interactiva y flexible.

Esteves (2003) define la gestión participativa tomando como referencia los aportes de Hermel (1988), Sekiou (1993) y Lawlew (1996) de la siguiente forma:

“Gestión participativa: Una forma de administrar que reorganiza el trabajo reunificando el decidir con un hacer y desarrolla relaciones sociales de colaboración, confianza, responsabilidad, lealtad y compromiso con las metas de la organización. Para ello utiliza un conjunto de tecnologías y prácticas que buscan compartir información, el poder de decisión y las recompensas con el fin de involucrar al conjunto de trabajadores en el éxito de la organización y de optimizar conjuntamente el logro de las metas personales y de los objetivos organizacionales”.

En conclusión, la gestión participativa es un proceso de coordinación de los actores y articulación de todas las acciones que hacen posible que se logre la finalidad de la institución educativa que es el educar. Mediante la participación, se encauzan las inquietudes de las personas hacia fines comunes y esto permite alcanzar objetivos comunes.

2.2.2 Participación en la toma de decisiones.

A continuación, profundizaremos a través del estudio de la participación en el proceso de toma de decisiones. En este enfoque, podemos distinguir las siguientes características: etapas en las que se interviene, la amplitud, forma e intensidad de la participación, indica Marín (2002) tomando como referencia las investigaciones de Dachler, H. P. y Wilpert, B. (1978); Hermel, P. (1990), entre otros.

2.2.2.1 Etapas del proceso de decisión

Una decisión es un conjunto de acciones relacionadas con la elección de una alternativa en lugar de otras, afirma Marín (2002) citando a Bacharach, S. B.; Bamberger, P. y Mundell, B., (1995). Se trata, por tanto, de un proceso que, se compone de las fases *de investigación, diseño y elección*.

Marín (2002) siguiendo a otros autores como Rubinstein y Haberstroh, (1965), Mintzberg, H., (1984), Ford, R. C. y Fottler, M. D., (1996) Black, J. y Gregersem, H., (1997) presentan un modelo más detallado, en el que el proceso está formado por las actividades que describimos a continuación:

En la fase de investigación se buscan datos que ayuden a definir los problemas u oportunidades, al mismo tiempo se procesan estos datos para establecer las variables relacionadas y determinar su estado actual. Posteriormente, en la fase de diseño, se generan, desarrollan y evalúan las posibles alternativas de solución. A continuación, se pasa a la fase de selección. En ésta se elige una de las alternativas y durante la fase de planificación, se pasa a programar las actividades que se desarrollarán durante la siguiente etapa, la fase de implantación o puesta en marcha de la decisión.

Durante este proceso es recomendable realizar controles para evaluar los resultados que se están obteniendo (fase de seguimiento), así como proporcionar información a las personas implicadas para que puedan conocer la evolución de las acciones (fase de retroinformación).

El proceso se cierra volviendo a una nueva fase de investigación que abordará los problemas u oportunidades nuevas a las que tenga que enfrentarse la empresa, en nuestro caso, la institución educativa, en un ciclo continuo de decisiones y acciones.

2.2.2.2 Amplitud de la participación

Marín (2002) considera la amplitud de la participación es otra de las dimensiones básicas para matizar la aplicación de la participación en la empresa y la podríamos subdividir en tres aspectos:

- Los componentes, es decir, el grupo de colaboradores que toman parte en los programas de participación (Dachler, H. P. y Wilpert, B., 1978). Puede estar constituido por varias personas seleccionadas, [...]o personas ajenas a la empresa pero que resulten afectadas por las decisiones (clientes, proveedores, asesores, etc.).
- Las acciones, su duración; si se pretenden mantener durante tiempo o si, por el contrario, son hechos temporales (Benner, A. y Jones, D. C., 1995). En el caso de acciones permanentes, podríamos considerar la puesta en marcha de la participación como un proceso gradual y en función de su éxito o fracaso, se mantiene, se amplía a otras áreas o desaparece.

- El nivel de mando en que llegan determinados programas participativos. Sabemos que las empresas tradicionales suelen tener estructuras en forma de pirámide, apareciendo varios niveles de mandos o jefes y otro de empleados sin mando. Estos niveles son los de alta dirección, mandos intermedios, mandos operativos y operarios (o trabajadores de base) según Miguel Fernández, E., (1993b) y Livian, Y., (1997). Normalmente los dos primeros niveles se caracterizan por recibir información y tomar decisiones. Los dos últimos, que constituyen el núcleo operativo (mandos operativos y operarios), suelen encargarse de recoger datos que luego serán transformados en información para el nivel directivo.

2.2.2.3 La forma de participación

Diferenciamos varios factores que nos conducen a diferentes formas de participación: el origen, la forma de representación y el modo de incorporación.

El origen puede variar desde un conjunto de reglas o acuerdos explícitos y documentados acerca de quién participa, qué decisiones se tratarán y cómo se llevará a cabo la participación (participación formal) según Marín (2002) en palabras de Black, J. y Gregersem, H. (1997), hasta el consenso que surge de las personas que interactúan sin estar reflejado en las normas de la empresa. Con este último se establece un modo particular de ejercer el mando por el superior que comparte su autoridad con los subordinados (participación informal).

Marín (2002) aludiendo a las palabras de Locke y Schweiger (1979) define la participación formal e informal de la siguiente manera:

«La participación es formal cuando tiene lugar dentro de organismos creados y reconocidos oficialmente para la toma de decisiones o la negociación [...], mientras que es informal cuando está fundada en la relación personal entre el mando y los subordinados».

Dentro de la forma de representación, consideramos la contribución del trabajador como directa cuando él mismo interviene en la toma de decisiones, mientras que la participación derivada de las acciones de representantes elegidos por los operarios es considerada indirecta. En la participación directa, el empleado tiene la oportunidad de exponer sus puntos de vista, mientras que en la indirecta se pasa por la elección de

representantes que hablan en nombre de los trabajadores, como miembros de comités u órganos de decisión superiores. (Dachler, H. P. y Wilpert, B., 1978; Koch, J. y Fox, C., 1978; Locke, E. A. y Schweiger, D. M., 1979; Long, R. J., 1988; Macy, B. A.; Peterson, M. F. y Norton, L. W., 1989; Evans, B. K. y Fischer, D. G., 1992; Knudsen, H., 1995; Alvarez de Mon, S., 1998).

Por último, la participación directa puede llevarse a cabo de tres maneras acota Marín (2002) empleando los aportes de Sashkin, M., (1982):

- *Delegación individual: cuando el mando delega diferentes áreas de decisión en los trabajadores.*
- *Relación mando-subordinado: la influencia se desarrolla a través de la interacción entre ambos.*
- *En grupo: la influencia es ejercida en el seno de un grupo, que dispone de diferentes grados de autonomía relacionados con el papel del mando, si lo hay, como responsable del grupo.*

2.2.2.4 La intensidad de la participación

Con este concepto nos referimos al grado en el que el poder de decisión está repartido entre las diferentes personas de la empresa. En especial, nos interesará ver la intensidad asociada a la participación de los operarios.

Knudsen (1995) considera suficiente trabajar con dos variables para identificar la intensidad de la participación: grado de influencia y tipos de decisiones. Sin embargo, Black y Gregersen (1997), señalan que también debe tenerse en cuenta la cantidad de etapas del proceso de decisión en las que se puede influir.

Weber (1969) define el poder como «la probabilidad de que un agente dentro de una relación social, esté en situación de llevar a cabo su voluntad a pesar de la resistencia, con independencia de la base en la que se apoye dicha probabilidad». Poole (1995) matiza esta definición diferenciando cuatro términos relacionados con el poder:

- **Autoridad:** legitimación, poder o dominación aceptada de forma incuestionable.

- Dominación: La probabilidad de que ciertas órdenes específicas sean obedecidas por un determinado grupo de personas.
- Influencia: capacidad de lograr fines relacionados con los propósitos u objetivos personales, sin tener en cuenta la posición jerárquica que se ocupe dentro de la empresa.
- Control: capacidad de ajustar los resultados obtenidos a los objetivos planteados.

Al hablar de participación nos referimos al grado de influencia y control que pueden ejercer los trabajadores. Esta influencia puede tener varios niveles.

El más bajo de ellos se produce cuando los trabajadores proporcionan la información que les solicitan para que los mandos puedan tomar las decisiones. El siguiente consiste en que los trabajadores reciban información. Cuando los trabajadores son consultados se consigue un grado más de influencia, se trata del hecho de ser oídos, lo cual no compromete a quien consulta a hacer caso de las opiniones recibidas. Por este motivo, en la consulta se suele diferenciar entre la posibilidad de expresar las opiniones y conseguir que las opiniones sean tenidas en cuenta. Por encima de la consulta se encuentra el derecho a vetar las decisiones tomadas por otros. En los niveles más altos de influencia, en lo que a participación se refiere, se sitúa la decisión conjunta (el mando y los subordinados ejercen la misma influencia). El máximo grado de influencia se dará con la delegación, refiere Marín (2002) citando a diversos autores como Dachler, H. P. y Wilpert, B., (1978); Locke, E. A. y Schweiger, D. M., (1990); Vroom, V. H. y Jago, A.G., (1990).

2.2.3 Procedimientos para participar

En una comunidad suelen haber bienes materiales e inmateriales. Por lo tanto, la participación se refiere asimismo la posibilidad de recibir bienes materiales (un sueldo justo en el caso de los profesores) y a aportar bienes materiales (libros para biblioteca, fondos para la construcción de un edificio). Sin embargo, en nuestra investigación nos interesa más sobre la participación en los valores inmateriales utilizando los procedimientos adecuados, ya que se trata de lograr la mejora integral a través de un proyecto en común, que es esencialmente una institución educativa.

Según Isaacs (2004), en este sentido los principales procedimientos se pueden agrupar en tres: participación decisoria, participación consultiva y participación activa u operativa.

2.2.3.1 La participación decisoria

Se refiere a la posibilidad de que algunos miembros del centro educativo estén presentes en el momento de una toma de decisión, circunstancia que se logra mediante una reunión. Estará bien orientada si se basa en la competencia técnica en el asunto a tratar, en el conocimiento y en la vivencia del ideario, y en la responsabilidad del personal. En este caso la eficacia humana produce resultados de alto rendimiento, es decir, trata de lograr mejores resultados produciendo satisfacción laboral en las personas, así como su desarrollo personal. Como consecuencia de haber participado en el trabajo, cada persona debe haber desarrollado alguna cualidad o capacidad. Únicamente así se sentirán motivados para seguir esforzándose en el futuro y participar en la toma de decisiones.

a) Procedimientos para la toma de decisiones

Es evidente que un directivo tendrá que utilizar diversos procedimientos para lograr la participación del personal aplicando estrategias de acuerdo al tema correspondiente y en el momento oportuno. Para tal efecto, existen por lo menos seis maneras para tomar una decisión según señala Isaacs(2004: 246-247):

1. El directivo toma la decisión por su cuenta sin consultar con nadie más, es decir, informa a los afectados de la decisión que ha tomado para que puedan ejecutar las acciones necesarias. Utilizará este sistema cuando el tema en cuestión pertenezca a su área de responsabilidad o en casos de emergencia.
2. El directivo escucha a los afectados antes de tomar una decisión, pero sigue tomando la decisión personalmente. Esto se da en razón que ha descubierto que no existe una mínima zona de acuerdo entre los afectados y no sería sensato buscar un consenso. En conclusión, prefiere evitar los enfrentamientos entre los miembros del grupo.
3. El directivo escucha a los afectados y luego toma la decisión teniendo en cuenta sus opiniones, de tal modo que la decisión

recoge el sentir de la mayoría de los afectados. Esto lo hará como consecuencia de una serie de consultas informales, en donde la gran mayoría opina lo mismo. Por consiguiente, no hará falta gastar tiempo reuniéndoles para tomar una decisión.

4. El directivo discute con los afectados para llegar a una decisión. Esto lo hará cuando el tema es importante y conviene contar con el apoyo y compromiso de algunos colaboradores para realizar lo decidido. En dicha reunión algunas personas tendrán que ceder en su postura inicial para llegar a un acuerdo.
5. El directivo llega a un acuerdo contando con las aportaciones de todos sin tener que llegar a consensuar o ceder. Esta debe ser la situación más común del grupo decisorio, ya que si los componentes comparten los mismos criterios y prioridades; y disponen de la misma información, es lógico que al estudiar las alternativas, todos lleguen a la mejor de ellas.
6. Se toma la decisión por sistema de votación. Este es el peor de todos los sistemas porque es el único que divide al grupo en ganadores y perdedores. En consecuencia, las personas que han votado en contra deben asumir la decisión final de la mayoría como suya.

La modalidad de participación por la que opte el directivo o el grupo decisorio, dependerá de los temas a discutir, de la cultura participativa del personal, de las condiciones; etc. Absolutamente necesario es que sea previsible que los participantes se desarrollen profesionalmente, ya que tampoco se puede justificar el esfuerzo que supone el proceso del acto participativo, sino hay un enriquecimiento o desarrollo personal de sus miembros.

b) Tipos de estructuras participativas:

Isaacs (2004) afirma que existe una clasificación sencilla de tipos de estructura participativa refiriéndose a:

1. **Estructuras autocráticas y estructuras colegiadas.** En la primera clase no existen grupos decisivos formales. El director puede reunirse con las personas que considera oportuno para consultarlas o tomar una decisión, pero la estructura se basa en el valor de la autoridad individual de cada persona en su puesto de trabajo, no en el grupo. En cambio, las estructuras colegiadas, permiten a las distintas personas

participar en la toma de decisiones en zonas de autonomía concretas. El hecho de preferir una estructura colegiada dependerá de contar con los mandos medios competentes. Si no existen, será mejor reservar la autoridad a la superioridad.

2. Estructuras que cuentan con responsables de niveles y estructuras que cuentan con personas que se ocupen de determinada área de la actividad. En el primer caso, se basa en directivos que se ocupen de todas las actividades de un nivel del colegio. Por ejemplo, un coordinador de primaria velará por la docencia, el monitoreo del personal, etc. Sin embargo, una estructura que cuenta con personas que se responsabilizan en una determinada área, destacará más la especialidad. En ambos casos se puede tratar de una estructura autocrática, colegiada o mixta.

3. Estructuras formadas por personas que se ocupan de sacar los objetivos prioritarios en cada momento. La organización y el control de la vida habitual del centro queda en manos de los mandos medios (Subdirectores), mientras que las decisiones trascendentales se son tomadas por un grupo selecto.

Nuevamente, la estructura puede ser autocrática, colegiada o mixta. En el último caso, de una estructura mixta, se cuentan con las personas mencionadas y alguna más que ocupa una zona de responsabilidad permanente, como por ejemplo un coordinador de padres.

En el primer planteamiento, esta estructura permite a cada profesor responder ante una única persona y este mando único de estabilidad a las relaciones y al trabajo. Con la estructura que cuenta con personas que se responsabilizan de determinadas áreas de actividad, puede existir una cierta confusión entre los profesores sobre las líneas de dependencia. La experiencia indica que el segundo planteamiento, tiende a producir resultados más eficaces. Sin embargo, la estructura que parece más oportuna para que se puedan conseguir resultados relacionados con los objetivos institucionales es la tercera, ya que contamos con las personas previstas para sacar adelante proyectos de mejora, asegurando la atención de lo habitual por vía de mandos medios. De esta forma, existe armonía entre los dos.

Isaacs (2004) en su obra Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos de señala que la diferencia fundamental entre las

estructuras está en el modo de repartir las tareas y las zonas de autonomía entre los colaboradores, [...] pudiéndose dar el caso de estimular mucho la participación sin contar con una estructura participativa o estimular poca la participación pese a utilizar una estructura participativa. En gran parte dependerá de la actitud del directivo correspondiente.

2.2.3.2 La participación consultiva

La persona o personas que van a tomar decisiones necesitan contar con la información adecuada, completa y real respecto al tema que está en estudio. La participación consultiva permite contar adicionalmente con las *opiniones* de los colaboradores respecto a posibles soluciones a problemas planteados.

Además, si los colaboradores han tenido la oportunidad de expresar su opinión, es probable que acepten las decisiones que tomen los directivos con mayor interés.

Isaacs (2004) afirma que los procedimientos consultivos permiten a los colaboradores conocer mejor las necesidades del centro, opinar sobre su desarrollo y por tanto, hace que los colaboradores se sientan más integrados en la organización. Es decir, la participación consultiva aumenta *el grado de lealtad* de los colaboradores con los valores institucionales.

a) Procedimientos consultivos

La modalidad consultiva requiere que exista un clima de confianza en la institución educativa. Es decir, sentiré con la libertad de intercambiar información y puntos de vista sobre asuntos laborales. También requiere sentirse escuchado, aceptado, aunque no se apruebe lo que el colaborador propone. Este clima de confianza es creado e influenciado por la actitud del directivo, quedando reflejada en su capacidad de escucha, de atender a sus colaboradores con auténtico interés y en no fiscalizar innecesariamente.

Los procedimientos consultivos están directamente relacionados con el *delegaren* sus colaboradores, de recoger sus iniciativas y prever un futuro mejor para cada uno de ellos. Se trata de evitar muestras de desconfianza que queden plasmadas en el encasillamiento y en el despotismo. Isaacs (2004).

“Los directivos que usan procedimientos consultivos tienen mucha confianza en los subordinados (pero no total) e

intentan utilizar las ideas y opiniones de éstos, existiendo comunicación tanto ascendente como descendente; la dirección marca las líneas generales y deja que los subordinados las vayan concretando” (Chiavenato, 2000:331).

Existen cinco formas diferentes de realizar una consulta:

- **Consulta formal, individual y por escrito:** el directivo que consulta debe dar la información e indicaciones necesarias para que la persona consultada se encuentre en condiciones de dar una opinión bien fundamentada, caso contrario el consultado estaría en condiciones de inferioridad. Debe quedar en claro que la persona consultada sólo se le pide su opinión mas no que tome una decisión.
- **Consulta formal, por escrito, a un grupo:** se organiza una reunión para debatir el tema y llegar a un acuerdo respecto a las recomendaciones del grupo. Nuevamente, queda en claro que no se les está invitando a tomar una decisión.
- **Consulta formal, oral e individual:** se solicita la opinión de un colaborador en una entrevista sin pedirle que ponga nada por escrito. La persona consultada debe tener la oportunidad de pensar en el tema e informarse, antes de dar su opinión. Este tipo de consulta es útil en temas concretos que no requieren de mucho estudio.
- **Consulta formal, oral, en grupo:** el directivo solicita la opinión a fin de saber si existe un acuerdo de la mayoría respecto a un tema. Esta clase de consulta se debe emplear con prudencia porque puede causar enfrentamientos entre los miembros del grupo. Es útil si utilizamos este procedimiento como una lluvia de ideas.
- **Consulta informal:** generalmente, no suele ser considerada como una auténtica forma de participar por parte de los colaboradores. En algunos colegios, al preguntar a los directivos si suelen consultar a los demás, contestan positivamente. En cambio, al preguntar a los colaboradores opinan lo contrario. La causa de discrepancia suelen ser que los directores han consultado informalmente.

Por tanto, conviene promover la participación consultiva a fin de lograr una mayor participación de los colaboradores y para poder tomar mejores decisiones a nivel directivo. Lo que si es necesario es capacitar a los profesores en la presentación sistemática de la información y de opiniones justificadas.

2.2.3.3 La participación activa eficaz

La participación activa se refiere a que los profesores actúen dentro de sus propias zonas de autonomía con iniciativa, teniendo en cuenta las prioridades de la institución.

Este tipo de participación resulta esencial después de la toma de decisiones a cualquier nivel. Su incremento y calidad origina que los colaboradores se comprometan más en el proceso de la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta que los recursos humanos y materiales son casi siempre escasos, la eficacia de la participación activa se dará en la medida que el directivo marque con claridad los objetivos y las prioridades del colegio y, por tanto, la zona de autonomía e iniciativa de los docentes se ve reducida.

Se hace necesario que los colaboradores tengan claro cuando una iniciativa puede apoyar los objetivos del centro; cuando probablemente la iniciativa no cabe dentro de las prioridades establecidas o cuando resulta inoportuna.

No se pretende eliminar las iniciativas, por el contrario, se trata de asegurar que las personas que trabajan en el centro conozcan bien las prioridades y así sus iniciativas serán las más atinadas.

2.2.4 Equipos de trabajo y CI del grupo

La consolidación de los buenos equipos constituye una especie de búsqueda moderna del grail empresarial. John Doerr afirma que “en el mundo actual hay tecnología, empresarios, dinero e inversiones suficientes. Lo que faltan son grandes equipos”. Goleman (2011)

El mismo autor citando a Doerr refiere que los equipos requieren una mezcla de de inteligencia y experiencia, lo que Doerr denomina “personas realmente inteligentes”.

La coordinación de un grupo exige un alto nivel de inteligencia social que concluye en la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones.

Goleman (2011) comenta las palabras de John Seely Brown, director científico de Xerox Corporation y teórico cognitivo, afirma que tal vez no haya lugar en el que se haga evidente con tanta facilidad la naturaleza esencial de la coordinación social [...] como la puesta a punto

de los conocimientos que requiere la colaboración eficaz y la armonía de los implicados.

El autor anterior afirma *“todo se hace hoy en equipo; eso es lo corriente en el mundo de hoy. Los genios solitarios no existen [...] las ideas no proceden de una sola cabeza sino que son el fruto de una colaboración en el sentido más profundo del término”* [...] prosigue Brown, *“el arte de servirse de las personas para conseguir resultados, consiste en la capacidad de agruparlas, de saber granjear su colaboración”* Goleman (2011: 278).

2.2.4.1 Fases del proceso de formación de un equipo.

El Manual de Coordinación de Equipos de Trabajo (Vértice, 2008) determina que los equipos de trabajo atraviesan por 5 etapas o fases para su formación:

- a) **Formación u orientación:** Los miembros del equipo establecen las conductas y comportamientos para trabajar de acuerdo a la finalidad del trabajo. Por ser la fase inicial, muestran un nivel de bajo de compromiso y emocional; las decisiones son dominadas por los miembros más activos. El nivel de información que se maneja es escaso o distorsionado.
- b) **Conflicto o insatisfacción:** el equipo comienza a tener identidad propia. Cada miembro quiere imponer sus objetivos o manera de trabajar, lo que genera un clima de tensión, por lo que algunos miembros abandonan los equipos. La información es más exacta y sistemática. Se reconoce el término de esta fase cuando el equipo es capaz de definir roles y aceptar las competencias individuales.
- c) **Organización o resolución:** La definición de objetivos es clara, así como son los roles y ámbitos de competencia de cada uno de los miembros, por lo cual se estructuran relaciones más solidas basadas en el reconocimiento mutuo y valoración de los aportes de los miembros. Los métodos de trabajo son acordados por consenso. El clima es óptimo y existe la posibilidad de manifestar las diferencias y superar conflictos. En este momento se considera propiamente que ha surgido el equipo.
- d) **Realización o producción:** Los mecanismos para controlar los avances y contribuciones de los miembros están plenamente definidos.

El clima es de cooperación y cierta satisfacción. Los miembros son capaces de postergar y ceder en sus posiciones e intereses en función de los objetivos del equipo.

e) Finalización: A esta etapa llegan solo aquellos equipos que por su naturaleza han sido formados para un proyecto específico, de forma que terminado éste, debe disolverse.

2.2.4.2 Tipos de equipos de trabajo

La estructura de los equipos de trabajo debe estar en función de los objetivos. Las tres formas más comunes son:

- a) Equipo de solución de problema: Conformado por 5 o 12 personas. Los miembros comparten ideas para mejorar la calidad, la eficiencia y el ambiente de trabajo. Sin embargo, pocas veces tiene autoridad para ejecutar las acciones sugeridas.
- b) Equipo auto-dirigido: Pequeños equipos de un mismo departamento dentro de una empresa, que tienen por objetivo principal buscar el enriquecimiento profesional de los empleados. Cada equipo realiza tareas interdependientes. Todas las decisiones se toman en consenso y tienen plena autoridad para autodirigirse. Estos equipos son altamente capacitados, tienen los objetivos claros y disposición de poder solucionar problemas. Los miembros deben tener claras sus funciones, deberes y obligaciones para con el grupo y la empresa.
- c) Equipos interfuncionales: conocidos como círculos de calidad. Constituye una técnica para motivar a empleados de distintos departamentos a trabajar juntos. Al interrelacionarse se mantienen al tanto de lo que sucede en todo el sistema y pueden generar una amplia variedad de ideas sobre las causas de un problema y sus soluciones.

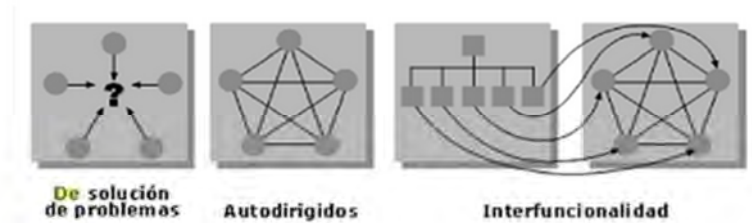


Ilustración 2 Tipos de equipos de trabajo
El Manual de Coordinación de Equipos de Trabajo (Vértice, 2008)

2.2.4.3 Ventajas del trabajo en equipo: La mente del grupo.

Robert Kelly, de la Universidad Carnegie- Mellon recoge la idea que “el mundo laboral de hoy en día se caracteriza por el hecho de que cada uno de nosotros dispone de tan sólo una parte de la información o experiencia que se requiere para llevar a cabo un determinado trabajo. Goleman (2011).

Según se dice el mismo autor, en el último siglo se ha generado más conocimiento que en toda la historia anterior. Así pues, la *red* o *el equipo* de personas a quienes debemos pedir información y experiencia es cada vez mayor y, de ese modo nunca como ahora hemos dependido tanto de la mente del grupo.

Garnerd, H. indica que el concepto de inteligencia actual también incluye nuestras herramientas, nuestra base de datos y nuestra *red de compañeros de oficina y colegas* a quienes podemos telefonar o enviar un e-mail. Por consiguiente, *la mente grupal* puede ser mucho más eficiente que la mente individual.

A través de experimentos conducidos por la Escuela de Gestión de la Universidad de Cambridge se llega a la conclusión que el grupo puede reaccionar de tres formas diferentes. En el peor de los casos, las fricciones entre sus integrantes lo hacen fracasar como equipo y su actuación resulta más pobre que la puntuación promedio individual. En el caso en que el equipo funcione razonablemente bien, la puntuación grupal es mayor que la puntuación promedio individual; pero cuando el equipo genera *sinergia*, su puntuación promedio excede con mucho a la mejor puntuación individual. Goleman (2011).

2.2.4.4 El cociente intelectual del grupo

La actuación de los buenos equipos eleva el coeficiente intelectual del grupo (CI), es decir, la suma total de los mejores talentos de sus integrantes, contribuye a que den lo mejor de sí mismos. Esto se da gracias a que cuando los equipos funcionan bien los resultados son *multiplicativos*, y los talentos de una persona contribuyen a catalizar los de los demás y terminan produciendo resultados que trascienden con el logro de cualquiera de sus integrantes. Goleman (2011).

El mismo autor comenta sobre las investigaciones de Williams y Sternberg de Yale University, quienes descubrieron que los factores claves del rendimiento residen en las habilidades sociales y la compatibilidad existente entre los distintos miembros del grupo.

“Los grupos funcionan mejor cuando son capaces de generar un estado de armonía interna que aliente el máximo aprovechamiento del talento de los implicados. Muchos son los factores que determinan la eficacia de los equipos, pero la dimensión más importante reside en el elemento humano, en la forma como los distintos miembros se relacionan entre sí.” Goleman (2011: 282)

2.2.5 Delegación de autoridad: proceso de participación.

La delegación es el traslado de deberes y/o autoridad de una persona a otras. Gil (2010).

“Delegar es permitir, pedir, solicitar, encargar, etc, que alguien realice una tarea que básicamente le corresponde a otro.”(Harf, R. y Azzarboni, D.,2010:50)

Para los autores citados anteriormente, el proceso de delegación implica un verdadero compromiso de los directivos con el manejo democrático y participativo de su institución.

Este proceso responde a la imagen que tiene el directivo acerca de cuál es la mejor forma de conducir la institución; y a la medida en que él estimula la participación y el compromiso de los demás miembros de la misma. Por parte del directivo, requiere una toma de conciencia acerca de sus propios conceptos cognitivos, para que sus acciones resulten lo más pertinentes posible.

Garzón (2005) afirma que la delegación como dinámica de grupo funciona para vencer la resistencia al cambio, incrementa el compromiso con la organización, reduce los niveles de tensión, y en general hace que las personas se sientan mejor acerca de sí mismas y de sus mundos. La *participación* es un poderoso elixir, es buena para las personas y mejora de forma dramática el desempeño del organismo u de la organización.

Las intervenciones del desarrollo organizacional están diseñadas para incrementar deliberadamente el interés y la participación de los líderes y los miembros de la organización. Las intervenciones son básicamente métodos para incrementar la participación. Todo este campo trata de la delegación de autoridad.

En palabra de Gil, M. (2010) hay delegación de autoridad cuando una persona (el delegante) confía a otro (el delegado) la realización de una actividad que es responsabilidad del primero.

El mismo autor, explicita que la delegación es una autoridad condicionada, por lo que habrá que definirse los límites de toda delegación de autoridad y de los deberes que asumen los delegados.

Un modelo sencillo para describir el proceso de delegación de la autoridad es: preparación, crear un mañana, visión y cambio. Entendiendo visión como una perspectiva coherente y creíble del futuro deseado.

Gil, M. (2010) propone que la delegación se lleva a cabo según el siguiente proceso:

1. Asignación a una persona, por parte de otra, de un cometido propio de ésta última, tanto en cuanto a tareas como respecto al resultado a alcanzar (objetivos).
2. El otorgamiento o concesión de autoridad para alcanzar los cometidos delegados que se efectúa mediante contratos, etc.
3. Crear la obligación del delegado hacia el delegante de realizar el encargo a satisfacción según las normas recibidas (responsabilidad).

Mapcal (2005) en La Guía de Gestión de Pequeños Empresarios: Gestión y motivación del personal recoge las condiciones conceptuales

en los que debe basarse la delegación, señalando los aportes que hacen Woodcock y Fracis (1994); de igual forma lo hace Soriano, C (2013):

1. Evaluar y minimizar riesgos. Debe analizarse, pondera y reducir los riesgos que implica la delegación en sí.
2. Delegar en gente capaz. No sirve delegar en una persona que no posee las capacidades y habilidades necesarias. En ese caso, es preferible primero formar a la persona y, luego proceder a la delegación.
3. Controlar el nivel de delegación. Lograr que el subordinado sea capaz de aceptar y cumplir todas las tareas puede requerir tiempo. Elevar el nivel de delegación por encima de las capacidades reales del subalterno es improductivo, traumático y produce frustración.
4. Establecer objetivos claros y precisos. Fijar cuáles son los resultados específicos de la tarea delegada.
5. Establecer criterios de medición. En base a objetivos, definir los parámetros en los que se medirán los resultados de la tarea.
6. Controlar el progreso de la tarea entregada. Medir progresivamente los avances de los subordinados.
7. Asesorar continuamente. Preste apoyo al subordinado, de esta da más tranquilidad a quine delega.
8. Buscar oportunidades para delegar. Un buen mando trata en todo momento de delegar. El directivo debe hacer el 10% y el 90% hacer que otros hagan.
9. Ser consciente de los límites de la propia autoridad. Se delega el poder que realmente se posee.

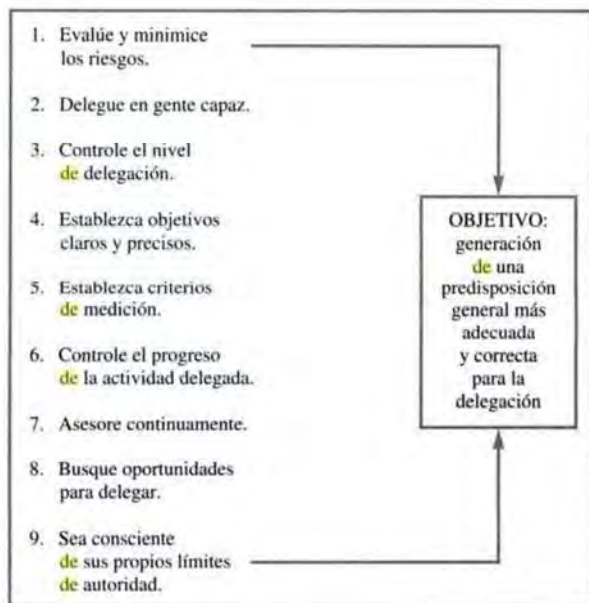


Ilustración 3 Condiciones conceptuales de la delegación. Woodcock y Fracis (1994).

En consecuencia, la delegación de autoridad implica desarrollar una visión clara y esto se fundamenta en la participación de los miembros de la organización y en las diferentes modalidades de liderazgo y definición de roles. A mayor participación mayores resultados. Existe la creciente necesidad, por parte de las organizaciones, de involucrar a los empleados y de alcanzar la productividad a través de las personas.

Harf, R. y Azzerboni, D., (2010) señalan que el directivo, en los procesos de delegación, debe considerar la necesidad que ésta se verifique a partir de los acuerdos comunes ente los intervinientes, definiendo los alcances temporales, espaciales, vinculares y funcionales de la misma. Cuando se delega en quien no está dispuesto a aceptar esa delegación, con seguridad los resultados no serán los esperados.

El proceso de delegación también debe tomar en consideración las instancias de seguimiento, implementar estrategias para efectuarlo evitará el tan temido “lavado de manos” y permitirá prever obstáculos y ayudar a que la delegación llegue a buen puerto. Una de las condiciones más importantes para que este seguimiento pueda hacerse es estar informado: puede ser un informe oral o escrito, o reuniones de intercambio, ida y

vuelta de sugerencias. Se trata de equilibrar el seguimiento para no caer ni en el controlar y vigilar ni en el mirar para otro lado. De este modo, el directivo podrá garantizar su apoyo brindando lo requerido para la continuidad de las acciones.

En la delegación, al igual que otro proceso, se hace necesario evaluar cuáles fueron los éxitos, los fracasos, a qué los atribuimos, de qué modo pudieron ser resueltos los obstáculos, cómo se adecuaron las acciones en tiempo y recursos, etc.

Garzón (2005) afirma que “las compañías excelentes prestan atención a cuatro aspectos: clientes, innovación, personas y liderazgo”. Es importante que se entienda que la tendencia actual dista mucho de las organizaciones jerárquicas y burocratizadas. Para que una organización este en capacidad de adaptarse a las exigencias del medio es imprescindible que dé respuestas rápidas. La mejor manera de conseguir esto es por medio de la participación de los empleados, haciendo que la toma de decisiones no sea postergada por razones burocráticas, y que la comunicación y los procesos fluyan de manera rápida y eficiente.

En líneas generales, hablar de delegación de funciones resulta incompleto sino se aborda conjuntamente el tema de la participación; la delegación que el personal directivo decida realizar deberá ser una opción que apunta paulatinamente a la democratización en la marcha de la institución educativa. Harf, R y Harf, R. y Azzarboni, D., (2010)

2.2.6. *Coaching*: Proceso facilitador de la participación.

Gorrochotegui (2010) El directivo escolar necesita recibir, además de formación académica, un asesoramiento personalizado que le permita desarrollar competencias para poder comprender a las personas con quienes trabaja y, de esta manera, lograr que participen en las actividades y decisiones institucionales. En la medida que quienes forman parte de la comunidad escolar se apropien del colegio, mejoran las relaciones entre las personas y, a la vez, el desempeño de la institución.

Palomo (2010) señala que el *coaching* promueve la participación directa del individuo en el desarrollo de sus habilidades. Busca el compromiso y la confianza entre una alianza de colaboración por ambas partes (*coach* y *coachee*). En consecuencia, tiene como finalidad, favorecer que el capital humano (nuestros directivos, mandos y

colaboradores) consigan hacer más de lo que nunca hubieran imaginado. Persigue el desarrollo de su potencial y talento, y apoya para que la persona haga más de lo que hubiera hecho sólo.

Bou- Pérez (2007) afirma que el *coaching* como proceso sistémico de aprendizaje guiado por un *coach* les permitiría a los directivos escolares desarrollar competencias de liderazgo directivo y de esta manera incidir favorablemente en el trabajo de otros.

Vilallonga (2003) ha definido al *coaching* como un proceso que lleva a poner en práctica el despliegue de potencialidades y el desarrollo del potencial de las personas para alcanzar objetivos importantes y significativos. Por su parte, Hall y Duval (2010) lo entiende como la capacidad de refinar y perfeccionar las mejores habilidades o como una actividad que trabaja jugando con las fortalezas personales y elimina aquellas cosas que están en el camino y sabotean la excelencia.

“El *coaching* es una herramienta clave de gestión de personas que permite promover el desarrollo de los profesionales y de su competencia y su talento”. Palomo (2010: 70)

Asimismo, el *coaching* en ambientes profesionales es un procedimiento de acompañamiento a una persona o a un grupo de personas en el trabajo con el objetivo de la optimización del potencial de los individuos. La intervención del *coaching* crea un espacio en que el individuo puede desprenderse de lo que obstaculiza su desarrollo, adquirir nuevas competencias y conocimientos. (Angel & Amar, 2007).

Sánchez- Teruel (2013) cita a Ravier (2005) estableciendo que el *coaching* se ha convertido en una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por lo tanto, puede entenderse como un proceso integral que busca a ayudar a las personas, en las organizaciones. Profundiza en el autoconocimiento y mejora la calidad de vida, proporcionando un aprendizaje que genera transformación de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas, indica el mismo Sánchez-Teruel (2013) en las palabras de Carrera y Luz (2008).

Su finalidad, continúa el autor, tomando los aportes de Whitmore (2003) coincide con en mejorar el rendimiento de las personas mediante los factores que pueden potenciarlo y el estímulo de su capacidad de aprender a aprender.

Diversos autores han indicado han indicado que el término *coach* es de origen húngaro y designaba un vehículo tirado por animales para transportar personas. Con éste planteamiento, se entiende el verdadero sentido del *coaching*, en tanto que transporta a las personas desde donde están hasta donde quieren estas; desde lo que están siendo hasta lo que desean ser o hacer. Gorrochotegui (2011).

Palomo (2010) indica que el *coaching* está dirigido a invertir en: directivos reconocidos por su valía, personas clave o con futuro dentro de la organización, personas de bajo rendimiento, directivos, mandos y colaboradores que se resisten a un cambio. En el primer caso para desarrollar talento, sin embargo en el segundo pretende modificar o cambiar algunos comportamientos. Citando a Payeras y Castella (2004) afirma que también es una metodología orientada a resultados en un determinado entorno organizacional que se centra en la mejora profesional. Palomo (2010) tomando las palabras de Cubeiros (2004) define el *coaching* de la siguiente forma:

“Es un modo de actuar orientado al desarrollo, al crecimiento personal y profesional de los integrantes de la empresa”. (Cubeiros, 2004: 16).

Según Cardona (2005) un buen directivo debe estar orientado a los resultados pero debe procurar el desarrollo de sus colaboradores, pues considera que los buenos directivos son conscientes de los objetivos se alcanzan a través de personas, y deben trabajar para conocer sus competencias y su potencial. El *directivo coach* sabe que no depende únicamente de sus competencias, también depende de las competencias de los colaboradores, y el proceso de mejora de estos comienza cuando pueden mejorar las personas que trabajan para él.

Es necesario, pasar de una dirección por objetivos a una dirección por competencias pues la consecuencia es la obtención de mejores resultados, [...] y produce grandes satisfacciones en comprobar cómo los colaboradores mejoran como consecuencia de la actuación profesional de los directivos.

Oltra Comorera, M. (2005) indican que toda acción de *coaching* que se desarrolle en una organización debe considerar y respetar un conjunto de principios que lo validan. Estos son:

- Respeto a la persona a la que se aplica el *coaching*. Se trata de no imponer modelos, conocimientos técnicos o

comportamientos. El coaching da la oportunidad de tomar perspectiva.

- Desarrollo de la autonomía de la persona acompañada. Dentro de lo posible, el *coaching* debe evitar crear dependencia. Pone en funcionamiento una práctica que permite al acompañado desarrollar su autonomía.
- Fuerte dimensión individual. Está orientado hacia el desarrollo potencial del individuo y debe ayudar a tomar conciencia de sus dificultades u obstáculos personales (autolimitación).
- Consideración de las emociones que manifiesta el individuo. Consiste en proporcionar la posibilidad de abordar una tarea de aclaración en relación con lo que la persona sienten íntimamente, para que por sí misma, pueda tomar conciencia y perspectiva del problema.
- Deseo de cambio. Las expectativas de aquellos que inician un *coaching*, son en primer lugar, demandas de cambio de comportamiento.

Por otra parte, Sánchez-Teruel (2013) manifiesta que la sociedad del siglo XXI se caracteriza por numerosos cambios estructurales, de lo cual no está exenta la educación. La investigación científica, según Killion (2002), Medina y Perrichon (2008) ha podido demostrar la efectividad del *coaching* como filosofía reflejada, tanto en su forma de gestionar el desarrollo de las personas, como en el proceso del cambio organizacional. De hecho, se empieza a contemplar que podría ser una herramienta clave para formar docentes líderes transformacionales, capaces de explorar y detectar las reales motivaciones de sus estudiantes. (Anderson, 2010; Leithwood, 2009). También, se logra un nivel más alto de motivación y una mejora de habilidades organizativas, acota Sánchez - Teruel (2013) citando a Ward (2012).

Al promover el *coaching* en el profesorado, se estimula la experimentación de nuevas estrategias en el aula. Gorrochotegui (2011). *Se empiezan a ver los problemas no como variables negativas, sino como oportunidades para explorar estrategias nuevas en vez de indicadores de trabajo. Los docentes se sienten animados [...] tienen más confianza para experimentar ideas creativas y empiezan una gama más amplia de técnicas innovadoras de enseñanza.* (Wise y Jacobo, 2010).

Asimismo, el *coaching* académico, se considera un proceso de ayuda a una persona o un equipo de trabajo, que ayuda a buscar el desarrollo de sus máximas capacidades. Mediante el *coaching*, logran hacerse manifiestas las fortalezas y los recursos de los miembros de la organización, y se les ayuda a sobreponerse a resistencias e interferencias internas y a integrarse de manera eficiente como parte del equipo de trabajo. Robbins y Judge (2009).

La utilidad que reporta el *coaching* para los directivos se sustenta en cinco características esenciales que son, según Malagón (2011): la concreción, pues el *coach* se enfoca en las conductas que pueden ser mejoradas, utilizando un lenguaje directo; el dialogo, porque el *coaching* se realiza a través de conversaciones en las que se formulan preguntas y respuestas y se intercambian ideas; la flexibilidad, dado que el *coach* intenta adaptarse al máximo a las característica de la persona que aprende o *coachee*, evitando recomendar recetas ajenas a la creatividad y voluntad de este; la responsabilidad compartida, ya que en un clima de respeto mutuo todos los participantes deben contribuir a que la conversación sea lo más útil posible, y la especificidad de las acciones, atendiendo a objetivos claramente definidos y evaluables.

En conclusión, la gran ventaja competitiva de las empresas – de lo cual los colegios no son excepción- radica en su personal, ya que mientras cualquier tecnología es copiable, patentable y exportable, las personas son únicas. Por tanto, los superiores en las empresas, es decir, los directivos, son las personas que han de liderar a su gente y deben tener diferentes dotes. Como aptitudes de comunicación y de toma de decisiones, sensibilidad cultural, capacidad de resolución de conflictos y de superación., además debe tener sólidos conocimientos técnicos, haciendo así que su equipo humano sea mejor.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación.

En éste tercer capítulo se pretende dar una aproximación acerca de la metodología de investigación utilizada, indicando uno de los aspectos más importantes de estudio del mismo, pues contiene consideraciones metodológicas y una descripción de las fases que se desarrollarán en el transcurso del mismo. Se detalla el tipo de investigación, población y/o muestra, instrumento de recolección empleado para la recolección de datos, así como la fiabilidad y confiabilidad del mismo.

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

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

Blaxter (2008) señala que según este paradigma, *los procedimientos de las ciencias sociales deberían reflejar lo más fielmente posible, los de las ciencias naturales*. El investigador debe ser objetivo e independiente de los objetos de investigación. Es posible captar la realidad mediante el uso de instrumentos de investigación, como son los experimentos y los cuestionarios ya que la finalidad de la investigación positivista es ofrecer explicaciones que lleven al control y previsibilidad

Guba y Lincoln (2005) son tomados como referencia por Blaxter (2010) al afirmar que el positivismo ha dominado la forma de conocer el mundo social, denominándola visión recibida. Esto puede verse por el modo en que muchas personas todavía perciben el positivismo como una forma de investigar de sentido común.

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

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

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

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

La metodología empleada en este estudio es *cuantitativa* porque a manera de control referencial la medición se realizada en función a las

frecuencias recogidas de las respuestas y estudios estadísticos realizados a través de las encuestas aplicada.

3.2. Sujetos de investigación.

Consideramos como sujetos de investigación a 54 docentes de la institución educativa Coronel José Joaquín Inclán, tanto a los docentes que conforman el órgano de dirección y los docentes de los niveles de inicial, primaria, secundaria; salvo aquellos que colaboraron con la aplicación del cuestionario en la fase de validación y aplicación del cuestionario piloto.

La población materia de estudio son 54 docentes, 2 de ellos desempeñan cargo directivo, de la Institución Educativa Coronel José Joaquín Inclán.

Esta demarcación se realizó teniendo en cuenta las siguientes razones de acceso:

- Institucional: La responsable de esta investigación forma parte del órgano de dirección y ha estado en este entorno por 3 años consecutivos, así como quince años como docente de aula, por lo tanto conoce de la forma de participación que tienen los docentes de la institución educativa.
- Viabilidad: Por contar con facilidad de acceso para encuestar a todos los implicados en la materia de estudio.

3.3. Diseño de investigación.

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

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

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

1. Selección de objetivos: a fin de determinar el objeto a estudiar se definen el objetivo general y los objetivos específicos, para lo cual se observa la problemática de la I.E. Coronel. José Joaquín Inclán, en lo concerniente al estilo de liderazgo del director y el impacto que este tiene en la participación de los docentes. Finalmente también se intenta determinar los procesos que emplea el director para promover la participación, analizado desde la perspectiva de los docentes.
2. Concretar la información: se recurre a bibliografía variada como son el análisis de tesis similares para establecer antecedentes, organizar y sustentar el marco teórico, así como definir el diseño de la investigación. De igual forma se analizan cuestionarios aplicados en diversas tesis doctorales relacionadas con los temas de participación, estilos y factores de liderazgo, así como bibliografía alusiva a dicha temática.
3. Definir la población objeto: La población objeto de estudio son los docentes de la institución educativa Coronel. José Joaquín Inclán.
4. Disponer recursos: Para la aplicación de los cuestionarios tipo encuesta se requieren únicamente a los sujetos de estudio, los cuestionarios de para determinar el Estilo de Liderazgo del Director y la Participación de los docentes de la IE.
5. Elegir el tipo de encuesta: La encuesta elegida es de tipo auto administrado. Como señala Alvira, F (2011) *el cuestionario se proporciona directamente a los respondientes, quienes los contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos.* Se parte inicialmente del análisis de la encuesta planteada en la investigación de José Luis Bernal Agudo (1997) denominada *Liderazgo escolar: eficacia de la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. También se analiza el cuestionario de la Dra. Chamorro Miranda, Diana Judith (2005) quien realizó la investigación sobre *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director* Tesis doctoral (Tesis digital). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación. Respecto al cuestionario que recoge

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

6. Diseñar el cuestionario: Se emplean cuestionarios que han sido aplicados los investigadores mencionados anteriormente y que tienen validez en otros contextos, pero que guardan relación en la temática de estudio de caso de la presente investigación. El lenguaje es adaptado a los encuestados de forma que les resulte familiar, evitando utilizar palabras que resulten ambiguas. De esa misma forma se cuida la redacción para que esta sea lo más simple posible y con los matices necesarios, procurando que tengan sentido lógico. Las puntuaciones empleadas corresponden a la escala de Likert tanto para el cuestionario A de liderazgo del director, así como el cuestionario B correspondiente a la participación de los docentes en el funcionamiento y organización de la institución educativa. En lo que corresponde a la elaboración de los ítems utilizados estos son preguntas cerradas del tipo concerniente a respuestas de alternativa múltiple, ya que presentan varias alternativas de posible respuesta.
7. Método de análisis de datos: La unidad de análisis básica de esta investigación es el ítem puede definirse como la unidad total empleada por los productores de material simbólico afirma Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (1991) citando a Berelson (1952). Luego los datos serán procesados empleando el programa SPSS por ser un paquete estadístico-informático utilizado en investigaciones de ciencias sociales.
8. Revisión de encuesta: Se solicita la ayuda de varios expertos para revisar y dar validez a los cuestionarios que han sido contextualizados. Los expertos que tuvieron a bien revisar y validar el cuestionario son la Ing. Diana Campos Chiyong (Directora del Centro de Idiomas de la UDEP), el Ing° Juan Segundo Mejía Sojo (Ex – Secretario y Ex-Decano de la Universidad Nacional de Piura). De igual forma se contó con la valiosa apreciación dos psicólogos organizacionales Pa. Yoli Galecio de la UCV y el Psicólogo

Organizacional César Pera (Gerente de Recursos Humanos de Seguros RIMAC- Lima), así como del estadista, quienes realizarán los reajustes pertinentes y sugieren la aplicación de una prueba piloto a docentes. Todos los expertos recomendaron la aplicación de una prueba piloto para verificar si los ítems eran comprendidos por los docentes, realizaron las correcciones y reformulaciones convenientes.

9. Aplicación de la encuesta piloto: Se aplica a docentes de la institución educativa a fin de verificar el nivel de comprensión de la misma y realizar los ajustes convenientes, es decir, verificar si es que la encuesta es funcional. En la aplicación de la prueba piloto participan 02 profesoras de cursos especiales del nivel inicial, 03 profesoras tutoras con antigüedad mayor a 5 años en la IE del nivel primaria, 02 profesores del nivel secundaria. A los docentes mencionados se les solicita que analicen los cuestionarios e indiquen qué les falta o sobra, que comprueben si los enunciados son comprensibles y si se adecúan a la realidad de la IE. Dichos docentes son excluidos de la muestra por haber participado en esta fase del proceso.
10. Selección de la muestra: Los sujetos seleccionados son todos los docentes pertenecientes a la institución educativa: 6 profesoras tutoras y 6 profesoras auxiliares del nivel inicial, 20 profesores del nivel primaria entre tutores y docentes de cursos especiales; así como 21 profesores del nivel secundaria y 02 profesoras que laboran en el órgano de dirección, excluyendo a la investigadora a fin de no sesgar el estudio.
11. Aplicación de la encuesta: La encuesta se aplica en distintos momentos y días, de acuerdo a la disponibilidad de los horarios de los docentes. En los niveles de inicial y primaria se aplican los cuestionarios al término de la jornada de los estudiantes, mientras que en el nivel secundario, la coordinadora de nivel colaboró reuniendo a los docentes de acuerdo a las horas de libre disponibilidad de los mismos, es decir, en pequeños grupos.
12. Codificación de datos: es esta fase se asigna valores numéricos a las variables registradas con las cuales se construyen la base de datos, a

través del uso del programa estadístico SPSS versión 22 para entorno Windows y EXCEL.

13. Análisis de resultados: En esta fase se define con precisión el universo que viene a ser la muestra de los docentes. Se establece y define las unidades de análisis siendo el ítem la unidad de análisis más usada. Asimismo, se definen las categorías y subcategorías que representan las variables de la investigación. Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (1991). De la misma forma se selecciona a un experto analista para el procesamiento de la información quien aplica el programa estadístico SPSS 22 para entorno Windows y EXCEL (Programa estadístico para las ciencias sociales). La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se estimará con el Alfa de Cronbach, asume que los ítems medidos en la escala tipo Likert miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Finalmente, para establecer si el estilo de liderazgo predominante en el director influyen en la participación de los docentes se aplicará la Correlación de Spearman donde $p \leq 0.05$.
14. La aplicación de la encuesta se realizará de forma manual, entregándole a cada docente un cuestionario para que lo respondan durante las horas libres de permanencia en el colegio.
15. Realización del informe: La comunicación de los resultados se efectúa a un contexto académico por ser el estudio realizado una tesis. Se hace hincapié explicitando el proceso seguido desde el inicio de la investigación hasta la obtención de los datos; diseño de estudio, variables contempladas de Liderazgo y Participación, población, metodología, aplicación de encuesta, tratamiento estadístico, explicando los problemas encontrados; así como las conclusiones a las que se arriban en el estudio.

3.4. Variables de la investigación.

En el siguiente apartado se presentan las variables en cuestión con sus respectivas definiciones operacionales, tanto del cuestionario A referido a los estilos de liderazgo del directivo y los procesos participativos que emplea; así como el cuestionario B que mide la participación de los docentes en la institución educativa. A continuación

se presentan los cuestionarios A y B (este último es parte de la investigación Clima de trabajo y participación en la Institución Educativa Crl. José Joaquín Inclán, conducida por la Lic. Sandra Albán).

CUESTIONARIO A: Estilos de liderazgo del director

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

Cuadro N°1: Definición operacional de la variable Liderazgo

PARTICIPACIÓN:

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

Cuadro N° 2: Definición de variable Participación
Procesos empleados por el director.

CUESTIONARIO B: PARTICIPACION

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

Cuadro N° 3: Participación en la organización y funcionamiento de la institución educativa.(Extraído del Cuestionario Clima de Trabajo y Participación de la tesis de la Lic. Sandra Albán Miranda).

3.5. Técnicas e instrumentos de la recolección de información

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

VARIABLE	SUB-VARIABLE	Ítems
Liderazgo Transformacional	Carisma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace que me entusiasme con mi trabajo. 2. Desarrolla en mí un fuerte sentido de lealtad hacia la institución. 3. Me siento orgulloso(a) de trabajar con él(ella) 4. Demuestra una autoconfianza digna de resaltar. 5. Es decidido(a) cuando el asunto lo requiere. 6. Es respetado por su cordura y buen criterio. 7. Ha demostrado competencia en su trabajo como director(a).
	Estimulación intelectual	<ol style="list-style-type: none"> 8. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opinar sin ninguna base. 9. Me anima a reflexionar sobre cómo puedo mejorar mi trabajo. 10. Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución. 11. Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades. 12. Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para mí. 13. Articula con claridad los objetivos que tengo que conseguir. 14. Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación y de sus ideas.

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

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

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

Cuadro N° 4. Cuestionario A: Estilo de liderazgo del director y procesos de participación promovidos en los docentes.

CUESTIONARIO B: PARTICIPACION

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

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

Cuadro N°5: Ítems del cuestionario de Participación extraídos de la tesis Clima de Trabajo y Participación de la Lic. Sandra Albán Miranda

3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados

En el capítulo IV presentaremos los resultados mediante tablas de contingencia, gráficas de barras, circulares y lineales. Estos elementos estáticos se obtienen mediante el uso de del programa estadístico SPSS en su versión 22 para el entorno Windows y EXCEL.

En el estudio se realizan análisis descriptivos a través de tablas de contingencia y las gráficas descritos anteriormente para la descripción conjunta de dos variables así como análisis multivariado.

A continuación se presentan algunos ejemplos:

Ej. 1

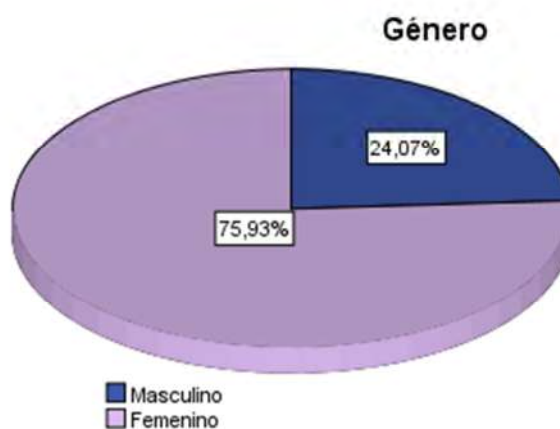


Gráfico N° 1: Distribución de los docentes de acuerdo a género

Los resultados nos muestran una predominancia del género femenino en la plana docente del colegio, pues el 75,93% de los profesores son mujeres frente a un 24,07% para los hombres.

En este contexto específico estudiado y por experiencia propia del investigador, podemos indicar que aquí se reflejan las formas que tiene el sistema educativo, donde la figura de ser profesor en escuelas de educación básica no es una de las profesiones con mayor demanda, sobre todo de la población masculina.

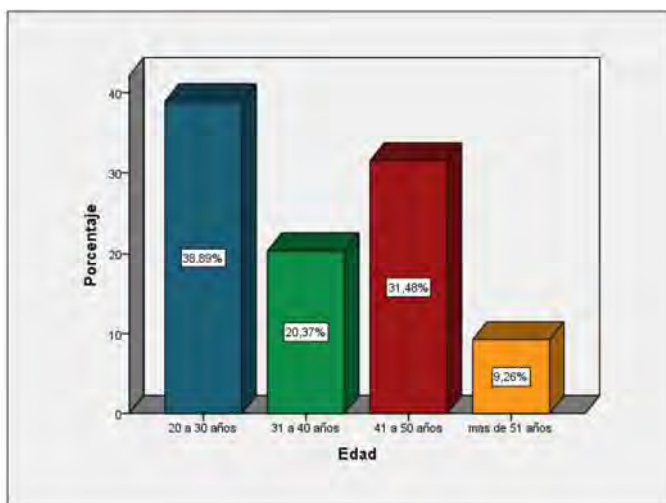


Tabla N°1: Distribución de docentes de acuerdo a la edad.

Con respecto a la distribución de la edad de los profesores encuestados se verifica un perfil joven en el colegio Crl. José Joaquín Inclán, pues el 38,89% de los profesores tiene una edad entre 20 y 30 años. Asimismo, se tiene el 31,48% (17) de docentes con una edad de 41 a 50 años, siendo este grupo el segundo mayor.

Finalmente, se tiene cinco profesores que representan el 9,26%, con una edad que sobrepasa los 50 años de edad.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Marco referencial. .

La presente investigación se realizó en la ciudad de Piura, en la IE Crl. José Joaquín Inclán, del distrito de Piura, colegio que tiene como promotor a la I División de Ejército, miembro del Consorcio de Instituciones Educativas del Ejército Peruano.

La I.E. “Crl. José Joaquín Inclán” se creó mediante convenio entre el Ministerio de Defensa y el Ministerio de Educación; está inspirado en los principios filosóficos y morales religiosos, cívicos - patrióticos éticos y sociales, teniendo como lema: Dios Patria y Cultura. (Anexo 4)

En cuanto a las unidades de análisis de nuestra investigación participan 54 profesores. Los análisis estadísticos llevados a cabo, en un primer momento, buscan determinar la distribución de las principales variables socio- demográfico de la investigación. Por la naturaleza descriptiva de nuestra investigación, se recogió información mediante encuestas, aplicación de un cuestionario estructurado. Después de realizar un estudio teórico del tema se procedió a aplicar un cuestionario para recoger información referida a nuestras variables de interés como son: sexo; edad, años de ejercicio en la docencia, y si ha ejercido función directiva.

Para el estudio de la principal variable de la investigación, Liderazgo, se ha dividido esta en dos escenarios: Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional. Para un correcto estudio del Liderazgo, que es una variable no observable, se han planteado 39 preguntas o reactivos, cuyas respuestas están operativizadas en una escala de Likert donde:

1	Nunca
2	Pocas Veces
3	A veces
4	Casi Siempre
5	Siempre

Cuadro N° 6: Escala de Likert. Cuestionario de Liderazgo.

Asimismo, el liderazgo Transformacional se estudia en cinco dimensiones o factores, mientras que el Transaccional en dos dimensiones:

Liderazgo Transformacional	Carisma
	Estimulación Intelectual
	Consideración individual
	Inspiración
	Tolerancia Psicológica

Cuadro N° 7: Dimensiones del Liderazgo Transformacional.

Liderazgo Transaccional	Dirección por Excepción
	Dirección por Contingencia

Cuadro N° 8: Dimensiones de Liderazgo Transaccional.

El cuestionario también recoge información sobre las estrategias de participación que promueve el director entre los docentes de la institución educativa. Para el correcto análisis de las estrategias de participación promovidas por el director, que es nuevamente una variable

no observable, se han planteado 15 preguntas o reactivos, manteniendo la escala de Likert empleadas anteriormente.

Participación	Delegación
	Coaching
	Trabajo en equipo

Cuadro N° 9: Procesos de Participación.

Asimismo, para el estudio de dicha variable de investigación, Participación, orientada a determinar si el estilo de liderazgo impacta en la participación de los docentes, se solicita dicha base de datos al Lic. Sandra Lucia Albán Miranda, quien había aplicado en cuestionario formulado en la Investigación: “Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria” dirigida por Mario Martín Bris; en la misma institución educativa y exactamente a los mismos sujetos encuestados, por lo que se procede a extraer únicamente la sección referida a participación.

Con los resultados y análisis de las respuestas que los profesores ofrecen, se logra determinar el estilo de liderazgo del director de la institución educativa Crl. José Joaquín Inclán de la ciudad de Piura. Pero sobre todo verificar la hipótesis planteada “El estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes en la institución educativa”.

Para proceder al análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 22 para el entorno Windows. En el estudio se realizaron análisis descriptivos tablas de frecuencias y tablas de contingencia para la descripción conjunta de dos variables así como análisis multivariado.

4.2. Resultados de la investigación.

4.2.1. Presentación los resultados del cuestionario.

Habiendo recogido, procesado y analizado los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, los resultados nos dan a conocer la percepción concreta manifestada por los docentes encuestados.

La información es presentada a través de tablas de contingencia y gráficos de barra, lineales o circulares que detallan los resultados de la investigación. A continuación, se presenta la interpretación y análisis de los mismos, Finalmente, se presenta la relación entre las variables Liderazgo y Participación. De esta manera se identifica la percepción que tienen los docentes respecto al estilo de liderazgo predominante del director y su impacto en la participación de los docentes en la institución educativa.

Inicialmente, se brinda información relevante acerca de la población encuestada para conocer los años de experiencia docente, si ha ejercido cargo directivo en alguna oportunidad, sexo y edad. Luego se presenta el análisis de cada uno de los constructos.

a) Sexo y edad

El siguiente análisis nos detalla la distribución de los docentes de acuerdo a género y edad:

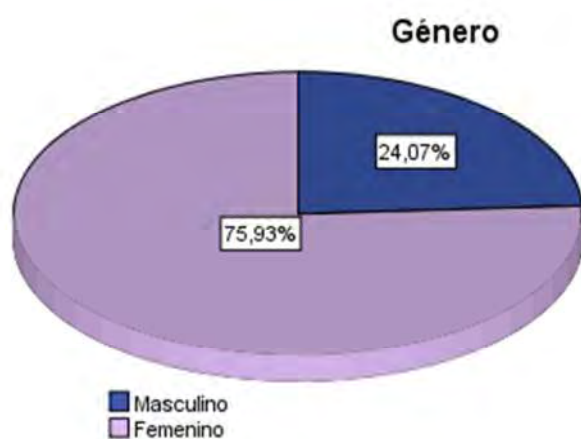


Gráfico N° 2: Población según género.

Los resultados nos muestran una predominancia del género femenino en la plana docente del colegio, pues el 74,07% de los profesores son mujeres frente a un 25,93% para los hombres. En este contexto específico estudiado y por experiencia propia del investigador, podemos indicar que aquí se reflejan las formas que tiene el sistema educativo, donde la figura de ser profesor en escuelas de educación básica resulta más atractiva para el género femenino. En este caso concreto se evidencia que por cada 3 profesoras hay 1 profesor.

Respecto a la edad, los resultados encontrados se detallan en el siguiente gráfico:

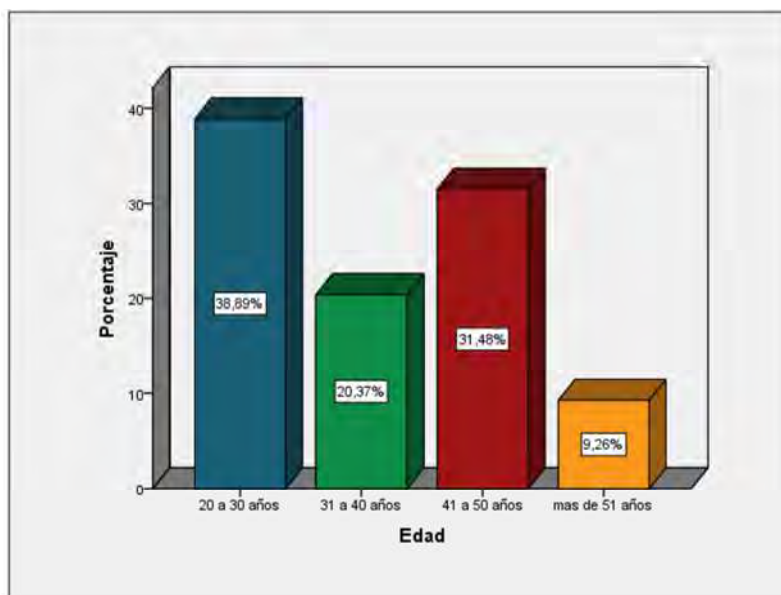


Gráfico N° 3: Población según la edad.

Con respecto a la distribución de la edad de los profesores encuestados se verifica un perfil joven en el colegio Coronel. José Joaquín Inclán, pues el 38,89% de los profesores tiene una edad entre 20 y 30 años. Asimismo, se tiene el 31,48% (17) de docentes con una edad de 41 a 50 años, siendo este grupo el segundo mayor. Finalmente, se tiene cinco profesores que representan el 9,26%, con una edad que sobrepasa los 50 años de edad.

b) Años de enseñanza y experiencia en cargo directivo

Con respecto a los años de enseñanza en el colegio, 22 profesores que representan el 40,7% tienen menos de 3 años de experiencia docente. El segundo mayor porcentaje está para el grupo de docentes cuyos años de experiencia es de más de 13 años con un 35,2%. Estos resultados nos indica que el cuerpo docente está dividido, de acuerdo a edad y experiencia, en dos grupo mayoritario los jóvenes, 22, y los mayores 19 docentes.

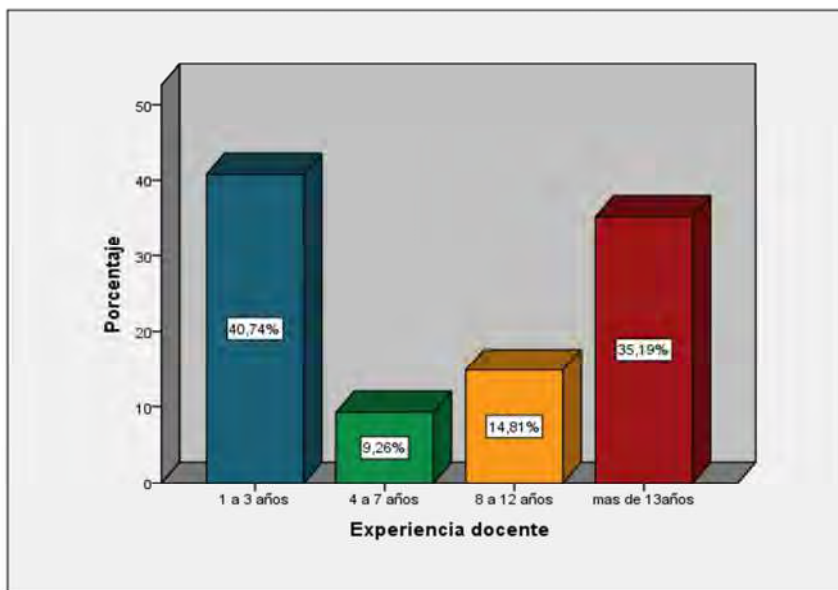


Gráfico N° 4: Población según años de experiencia.

La distribución para los años de ejercicio docente, nos muestra que la mayor parte de los docentes que participan en la investigación están en el grupo de 1 a 3 años y representa el 40,74% del total de profesores.

Respecto a si el docente ha ejercido cargo directivo, los resultados se detallan a continuación:



Gráfico N° 5: Población según el desempeño laboral.

A la luz de estos resultados podemos indicar que el ejercicio directivo, no prevalece en el cuerpo docente del colegio, pues el 85,19% no ha desempeñado esta función. Este hecho puede contribuir a una mejor comprensión y gestión del liderazgo en la institución.

c) Presentación e interpretación de los resultados sobre las dimensiones del liderazgo

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

Asimismo, se detallan contratos sobre la valoración en las respuestas del cuestionario y comprobando con referencias de bibliografía y con observaciones personales del investigador, en el colegio Coronel José Joaquín Inclán.

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

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

	Carisma
	Estimulación Intelectual
Liderazgo Transformacional	Consideración individual
	Inspiración
	Tolerancia Psicológica

Cuadro N° 7: Dimensiones de Liderazgo Transformacional.

Consistencia interna

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

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

CARISMA

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

- P1: Hace que me entusiasme con mi trabajo.
- P2: Desarrolla en mí un fuerte sentido de lealtad hacia la institución.
- P3: Me siento orgulloso(a) de trabajar con él (ella)
- P4: Demuestra una autoconfianza digna de resaltar.
- P5: Es decidido(a) cuando el asunto lo requiere.
- P6: Es respetado por su cordura y buen criterio.
- P7: Ha demostrado competencia en su trabajo como director(a).

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,865 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 2)

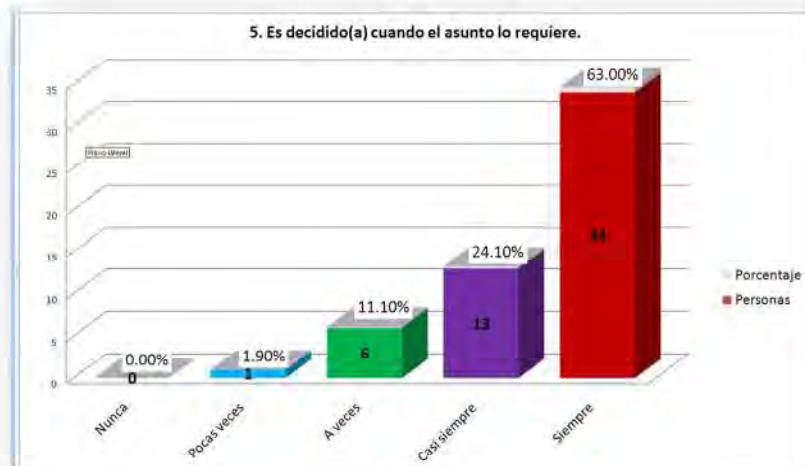


Gráfico N° 6: Ítem 5: “Es decidido cuando el asunto lo requiere.”

El 63% de los docentes encuestados manifiesta que el director siempre es decidido cuando el asunto lo requiere, de la misma forma lo califica el 24.10% de ellos, al indicar que casi siempre es decidido. Si sumamos las calificaciones de *siempre* y *casi siempre*, observamos que más del 80% considera que tiene un alto poder de decisión cuando las circunstancias lo ameritan. Por otra parte, sólo el 12.9% de docentes lo califican como indeciso. Se destaca que nadie considera la falta de decisión un rasgo característico.

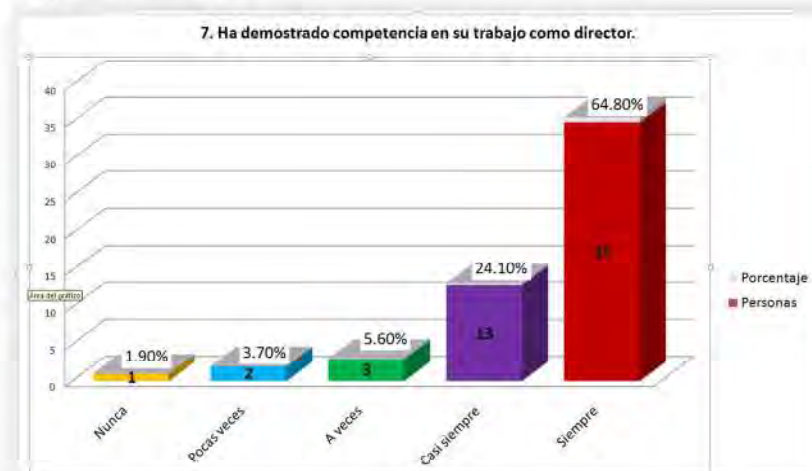


Gráfico N° 7: Ítem 7: Ha demostrado competencia en su trabajo como director.

El 64.80% de los encuestados, reconoce que el director siempre ha demostrado competencia en su trabajo como director y del 24.10% considera que casi siempre lo ha hecho. En consecuencia, el 88.90% considera que ha realizado una buena gestión como director. El 5.60% considera que sólo a veces ha demostrado competencia en su labor directiva, mientras que el 3.70 % considera que lo ha hecho pocas veces

INSPIRACIÓN

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

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

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

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

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

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,833 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 3)

Los encuestados manifiestan sobre la dimensión de inspiración lo siguiente:

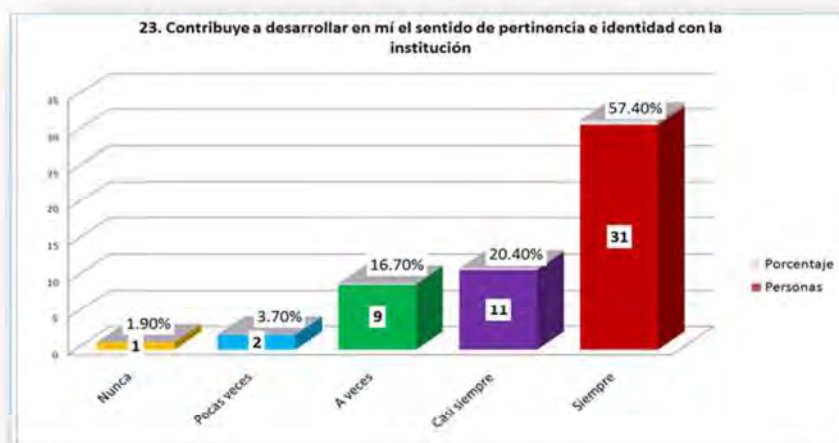


Gráfico N° 8: Ítem 23: “Contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertinencia e identidad con la institución.”

El 57.40% de docentes señala que el director contribuye a desarrollar en ellos el sentido de pertenencia e identidad con la institución; mientras que 20.40% indica que esto se da casi siempre. Las calificaciones de siempre y casi siempre unidas constituyen el 77.80%, lo que significa que el personal docente tiene una fuerte percepción sobre el desarrollo de sentido de pertenencia e identidad que desarrolla el director en ellos.

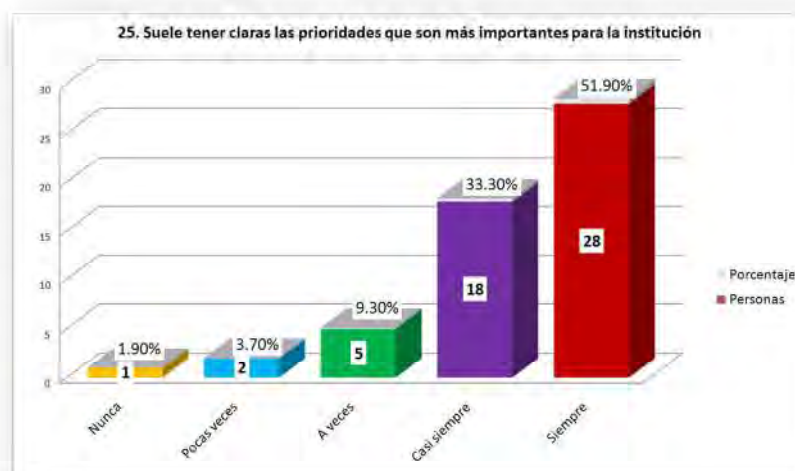


Gráfico N° 9: Ítem 25: “Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución”.

El 51.90% de docentes considera que siempre el director suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución. El 33.30% indica que casi siempre se tiene claras las prioridades. La suma de ambos calificativos constituyen en 85.20 %, porcentaje significativo que demuestra la claridad en las metas que deben conseguirse en la institución. Sin embargo, existe un porcentaje del 14.8% que califica este ítem entre a veces, pocas veces y nunca.

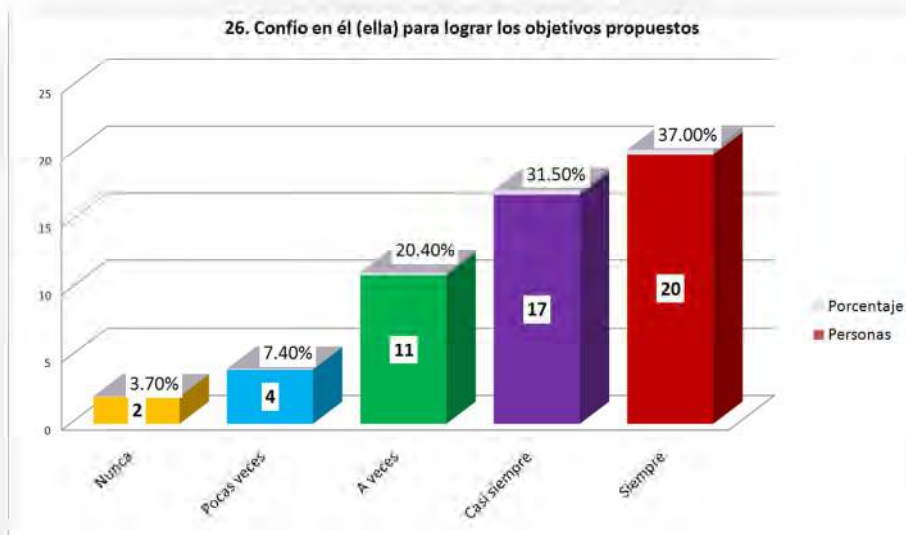


Gráfico de N° 10: Ítem 26: “Confío en él para lograr los objetivos propuestos.

El 37% de los docentes manifiesta que siempre confían en el director para lograr los objetivos propuestos. El 31.50% manifiesta que casi siempre muestra confianza en este aspecto. La suma de ambas calificaciones representan al 68.50%. Sin embargo, existe un alto porcentaje que considera que puede confiar en él. Si observamos la media, la cual equivale a 3.91 se deduce que la tendencia a la confianza puesta en él para el logro de los objetivos se encuentra entre a veces y casi siempre, con mayor tendencia a casi siempre.

TOLERANCIA PSICOLOGICA

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

Las preguntas utilizadas en el instrumento para esta dimensión son:

P27: Afronta y trata los conflictos de forma profesional.

P29: Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.

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

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

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,799 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 4)

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

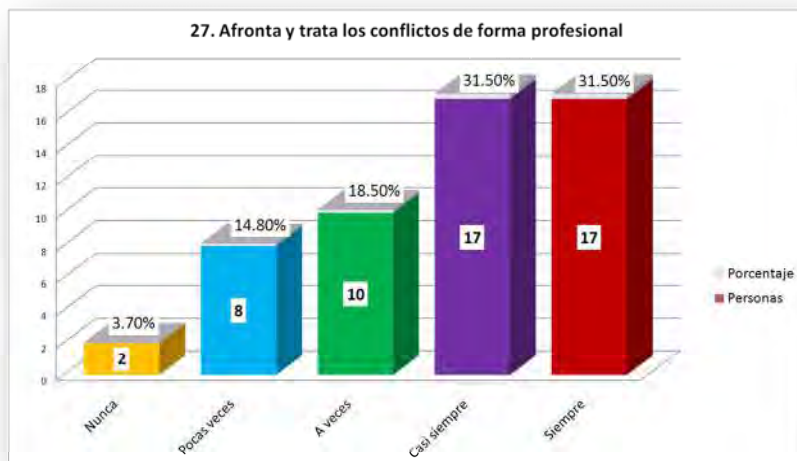


Gráfico N° 11: Ítem 27: Afronta y trata los conflictos de forma profesional.

El 31.50 % de docentes opina que el director siempre afronta y trata los conflictos de forma profesional; otro porcentaje igual considera que este rasgo de tolerancia psicológica se da casi siempre. El 18.50% considera que esto se da a veces, el 14.80% opina que es pocas veces y sólo el 3.70% lo califica como que nunca se da de esta forma.

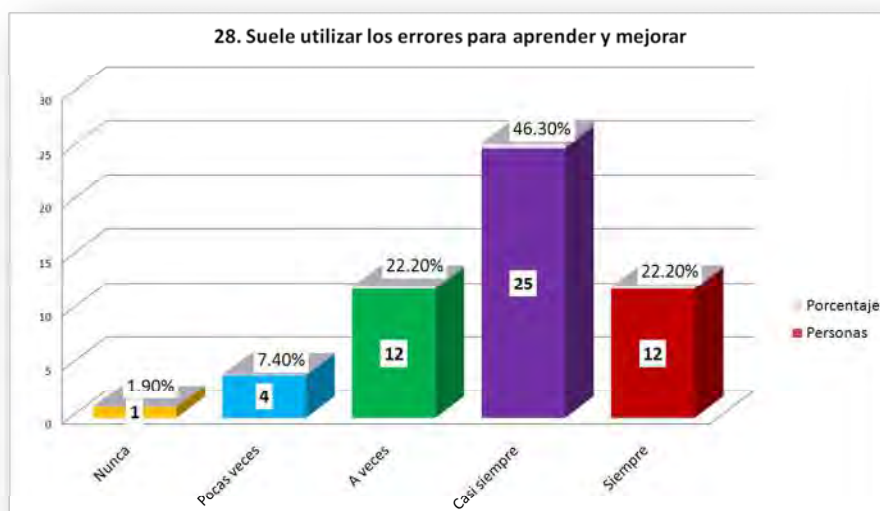


Gráfico N° 12: Ítems 28: Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.

El 46.30% de docentes indica que el director casi siempre suele utilizar los errores para mejorar y aprender, mientras que un 22.20 % en igual proporción opinan que eso ocurre a veces o siempre. El 7.40% de encuestados señala que pocas veces aparece este rasgo; mientras que el 1.90% indica que es nunca ocurre.

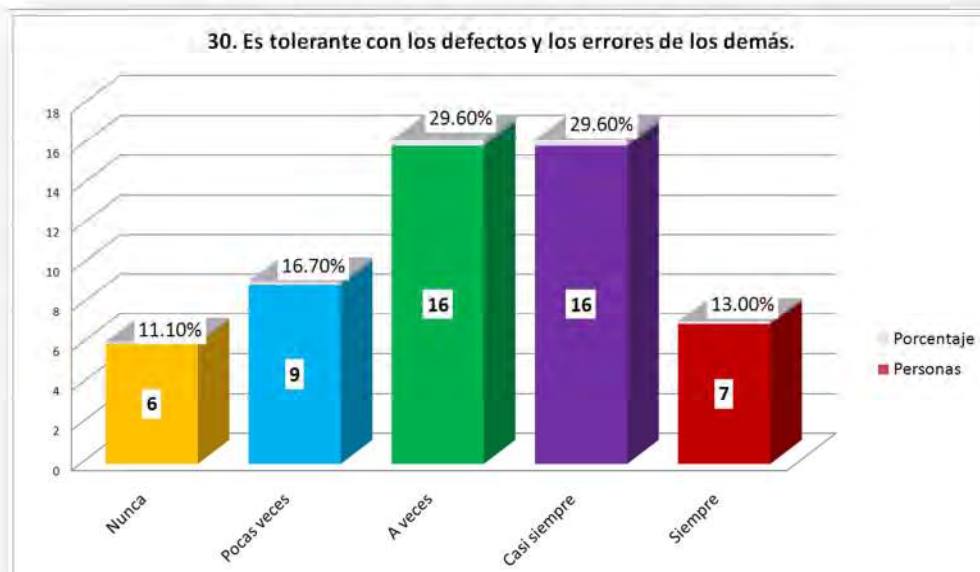


Gráfico N° 13: Ítem 30: “Es tolerante con los defectos y errores de los demás”

Con respecto a si el director es tolerante con los defectos y errores de los demás, 29.60% califican esta característica con la escala de a veces y casi siempre. El 13.00% semana que siempre es tolerante. Sin embargo, el 16.70% considera que este rasgo se presenta a veces, mientras que el 11.10% califica como que no se da nunca este rasgo.

ESTIMULACIÓN INTELECTUAL

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

nuevos retos y fomenta romper con los esquemas anteriores de enfocar el problema.

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

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

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

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

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

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

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

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

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,887 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 5)



Gráfico N° 14: Resumen Dimensión Estimulación Intelectual

El 33.10 % de docentes opina que el director casi siempre fomenta respuestas creativas frente a las contingencias laborales que tienen en la institución a diario; el 27.80% considera que esta dimensión Estimulación Intelectual se presenta siempre. Sin embargo, el 23.30% considera que esto se da a veces, el 11.10% opina que es pocas veces y sólo el 4.80% lo califica como que nunca se da esta dimensión. Es significativo el porcentaje de docentes que opina que esta dimensión no es rasgo característico en su estilo de liderazgo.

CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA

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

Las preguntas utilizadas en el instrumento para esta dimensión son:

P15: Me informa sobre decisiones que afectan mi trabajo.

P16: Ayuda a los profesores recién llegados.

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

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

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

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

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

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

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,9101 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 6)

Consideracion Individual



Gráfico N° 15: Resumen Dimensión Consideración Individual

El 31.70 % de docentes señalan que el director siempre los apoya prestando importancia a sus necesidades de desarrollo personal. el 30.40% considera que esta dimensión de Consideración Individual se presenta casi siempre. Sin embargo, el 24.30% considera que esto se da a veces, el 10.10% opina que es pocas veces y sólo el 3.40% lo califica como que nunca se da esta dimensión. Es significativo el porcentaje de docentes que opina que esta dimensión no es rasgo característico en su estilo de liderazgo.

Media para cada dimensión del Liderazgo Transformacional

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

	Media
Carisma	4,13
Estimulación intelectual	3,68
Consideración individual	3,73
Inspiración	4,16
Tolerancia Psicológica	3,56

Cuadro N° 10: Media Dimensiones L. Transformacional

A la luz de los resultados podemos indicar que son las dimensiones Inspiración y Carisma las que predominan, según percepción del docente, con una media de 4,17 y 4,12 respectivamente, en el director del colegio Coronel José Joaquín Inclán. Esto significa que el director motiva e inspira a sus profesores, fomentan el espíritu de grupo y genera expectativas de futuro. Asimismo, el director se comporta de tal manera que es tomado como modelo por sus docentes, éstos quieren imitarlo. Es admirado, respetado y se confía en él. Asimismo, se infiere que las dimensiones Estimulación Intelectual y Consideración Individual son percibidas los docentes de forma eventual, o al menos no la mayoría las considera.

Por otra parte, la que menos predomina es Tolerancia Psicológica. Esto significa que el director no utiliza el sentido del humor para resolver situaciones conflictivas en aspectos de la relación humana y laboral. Asimismo, no suele resolver conflictos, incluso para manejar momentos difíciles. También, a opinión de sus docentes, el director no sabe usar el buen sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos y para manejar momentos duros.

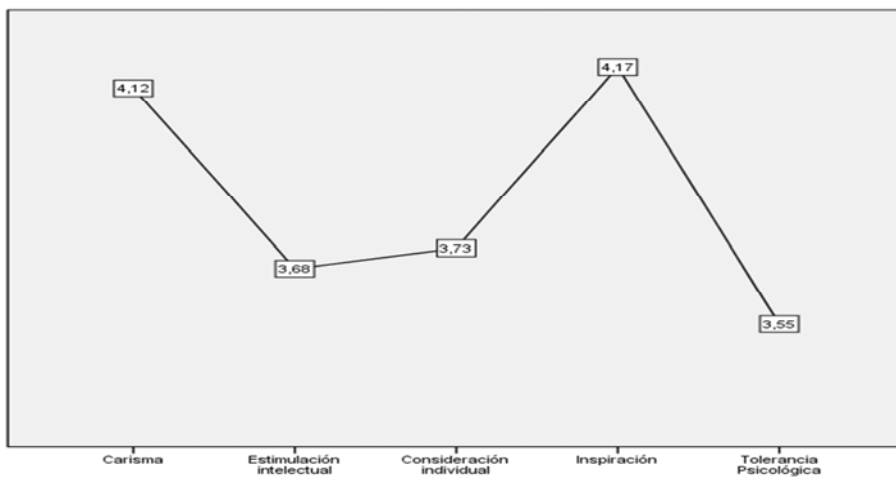


Gráfico N° 16: Dimensión L. Transformacional según variables socio demográficas

Género y edad del docente

Los siguientes análisis buscan determinar las percepciones del liderazgo transformacional según género y edad del docente:

	Masculino	Femenino
	Media	Media
Carisma	3,87	4,23
Estimulación intelectual	3,24	3,83
Consideración individual	3,21	3,92
Inspiración	3,67	4,33
Tolerancia Psicológica	2,95	3,77

Cuadro N° 11: Media Dimesiones L. Transformacional según variable género.

Los resultados nos muestran que son las profesoras las que mejor califican las dimensiones del liderazgo transformacional del director, esto puede deberse, en parte, por la gran proporción de mujeres, 75.93% del total de docentes. Observando las medias de cada dimensión, son ellas las que opinan que en el director inspira (4.33) a sus profesoras así como creen que se puede seguir como modelo por su carisma (4.23). Si bien la tolerancia Psicológica es la dimensión que califican con menor promedio (2.95), son los varones donde se presenta con mucho más fuerza. Esto significa que son los profesores varones los que opinan que el director pocas veces usa el buen sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos y para manejar momentos duros

Según edad del docente.

En la siguiente tabla se detalla las dimensiones:

	Edad			
	20 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	mas de 51 años
	Media	Media	Media	Media
Carisma	4,23	4,38	3,83	4,23
Estimulación intelectual	3,78	3,92	3,45	3,54
Consideración individual	3,94	3,90	3,44	3,50
Inspiración	4,24	4,58	3,90	3,80
Tolerancia Psicológica	3,67	3,97	3,37	2,87

Cuadro N° 12: Media Dimesiones L. Transformacional según variable edad.

A la luz de los resultados podemos decir que de manera general son los docentes con una edad de 31 a 40 años los que mejor califican las dimensiones del Liderazgo Transformacional. Asimismo, es importante mencionar que los docentes con una edad mayor a 50 años los que califican en menor medida las dimensiones, le siguen los docentes con edades de 41 a 50 años.

Experiencia docente y cargo directivo

Los siguientes resultados nos detallan los resultados según años de experiencia docente y si ha tenido en algún momento cargo directivo:

Son los docentes con una experiencia de 4 a 7 años los que mejor califican las dimensiones. Sin embargo, los docentes con una experiencia de más de 13 años lo que opinan que pocas veces se presentan las características del liderazgo transformacional en el director.

	Experiencia docente			
	1 a 3 años	4 a 7 años	8 a 12 años	mas de 13 años
	Media	Media	Media	Media
Carisma	4,27	4,63	4,21	3,82
Estimulación intelectual	3,86	4,03	3,50	3,45
Consideración individual	3,93	4,08	3,68	3,43
Inspiración	4,36	4,67	3,96	3,88
Tolerancia Psicológica	3,80	4,07	3,46	3,19

Cuadro N° 13: Media Dimesiones L. Transformacional según variable experiencia docente.

Respecto al ejercicio del cargo directivo.

Los resultados se muestran a continuación:

	Ha desempeñado cargo directivo	
	SI	NO
	Media	Media
Carisma	3,54	4,24
Estimulación intelectual	2,68	3,85
Consideración individual	2,86	3,89
Inspiración	3,13	4,34
Tolerancia Psicológica	2,46	3,75

Cuadro N° 14: Media Dimesiones L. Transformacional según variable ejercicio del cargo directivo.

Los resultados encontrados nos dice que son los docentes que si han tenido cargo, como era de esperarse, los que califican con valores bajos estas dimensiones. Es decir estos docentes opinan que a veces o pocas veces se presentan las características del liderazgo transformacional en el director

LIDERAZGO TRANSACCIONAL

DIRECCION POR EXCEPCION

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

Las preguntas planteadas para esta dimensión son:

P31: Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.

P32: Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.

P33: Centra su atención principalmente en las irregularidades.

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



Gráfico N° 17: Ítem 31: Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.

El 37.00% de encuestados manifiesta que el director permite que el personal docente haga su trabajo como siempre lo hace. El 29.60% manifiesta que esto ocurre siempre, mientras que el 25.90% señala que esto sucede a veces.

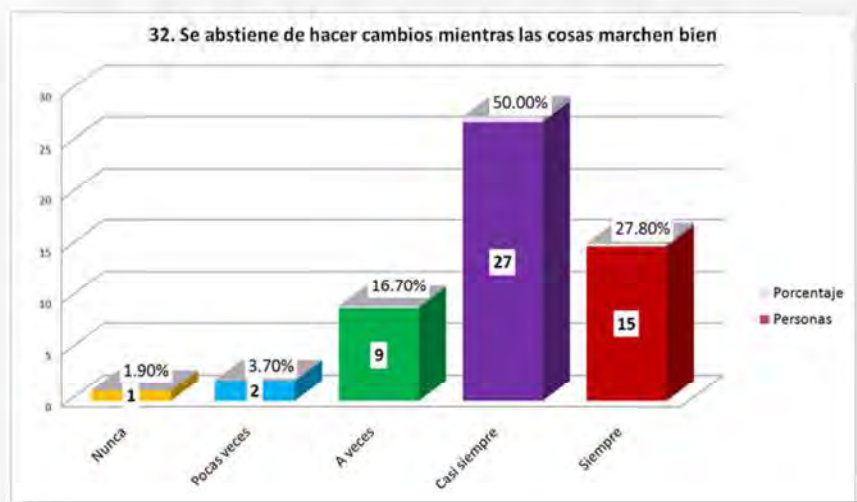


Gráfico N° 18: Ítem 32: Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.

El 50.00% de la población encuestada opina que casi siempre el director se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien. El 27.80% señala que siempre se abstiene a realizar cambios si las cosas marchan bien. Esto indica que el 77.80% de los docentes lo califican de manera positiva.

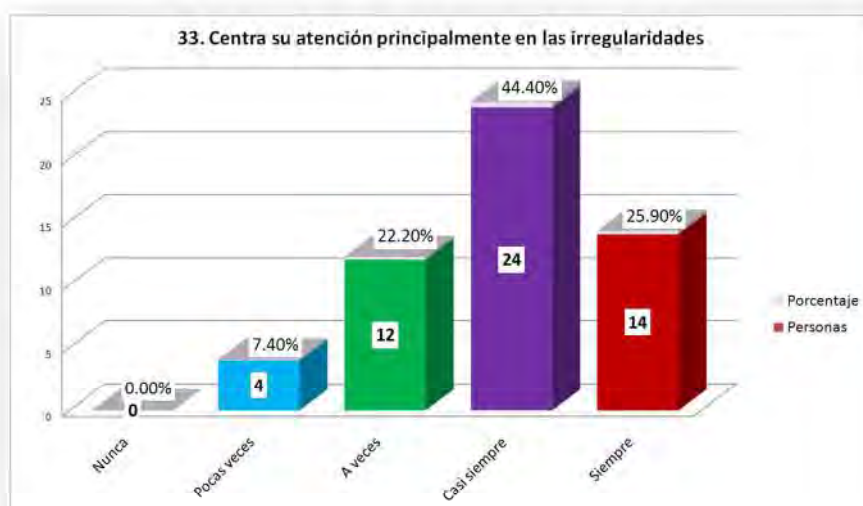


Gráfico N° 19: Ítem 33: Centra su atención principalmente en las irregularidades.

El 44.40% de docentes opina que el directivo casi siempre centra su atención principalmente en las irregularidades. El 25.90% consigna que esto ocurre siempre. Sin embargo el 22.20% opina que esto sucede a veces.

DIRECCION POR CONTINGENCIA

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

Las preguntas planteadas para esta dimensión son:

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

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

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

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,771 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 8).

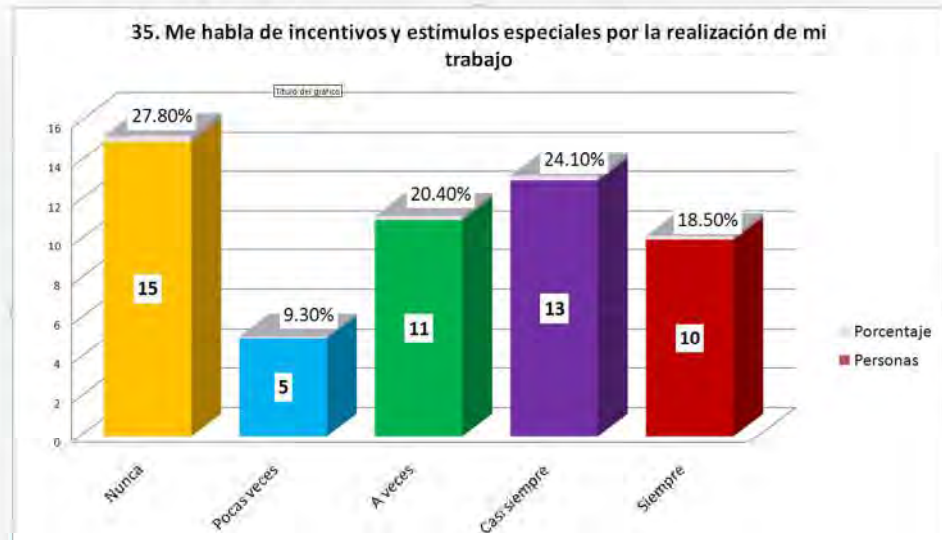


Gráfico N° 20: Ítem 35: Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo.

El 27.80% de docentes señala que el director nunca habla de incentivos y estímulos especiales por la realización del trabajo. Un 20.40% consigna que los hace a veces; mientras que 9.30% considera que pocas veces lo hace. Sin embargo, el 18.50% indica que siempre habla de los incentivos y estímulos y el 24.10% precisa que eso ocurre casi siempre.

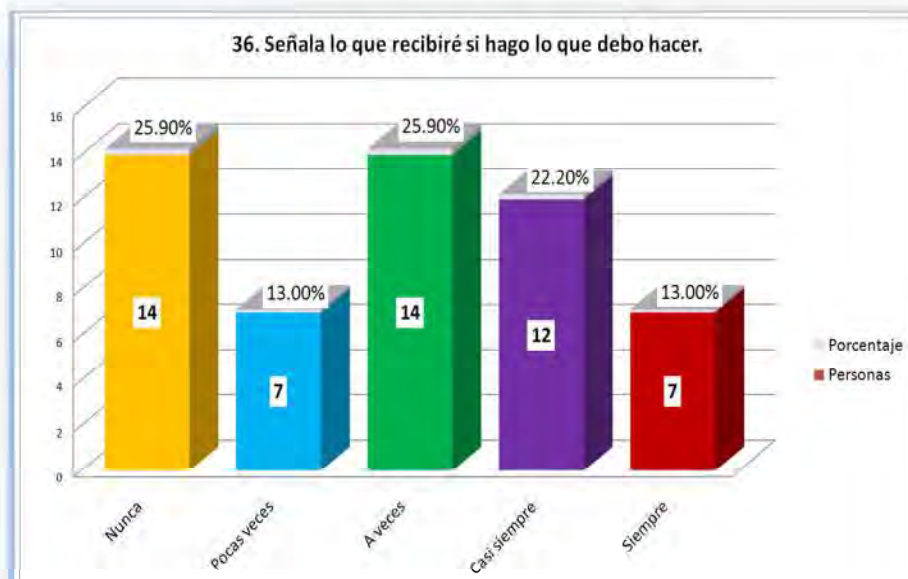


Gráfico N° 21: Ítem 36: Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer.

El 25.90% califican que el director nunca y a veces respectivamente, señala lo que recibirá el docente si hace lo que tiene que hacer. El 13% precisa que esto sucede siempre. La tendencia en la calificación de este ítem es entre pocas veces y a veces.

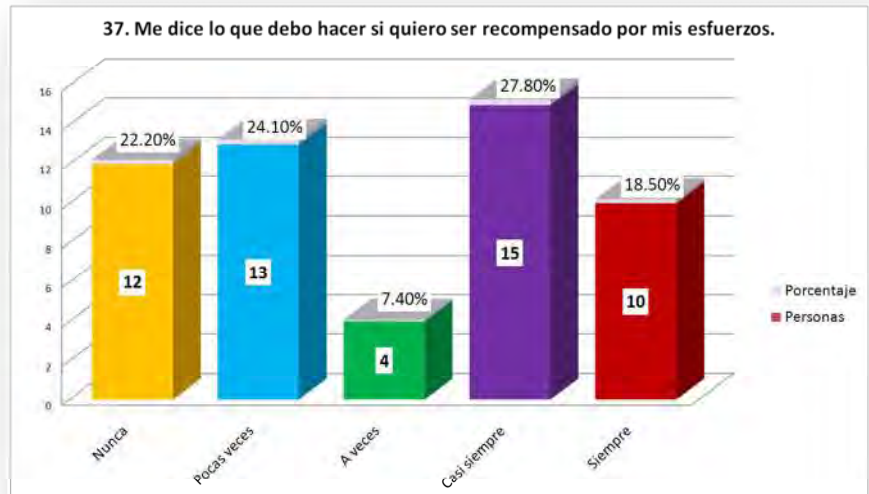


Gráfico N° 22: Ítem 37: Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.

El 18.50% de docentes manifiesta que el director siempre indica lo que se debe de hacer si quiere ser recompensado por sus esfuerzos. El 27.80% opina que casi siempre se manifiesta esta conducta, mientras que sólo el 7.40% manifiesta que esto ocurre a veces. Significativamente, el 24.10%precisa que esto se da pocas veces. Finalmente, el 22.20% opina que esto nunca ocurre,

Media para cada dimensión del Liderazgo Transaccional

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

	Media
Dirección por excepción	3,92
Dirección por Contingencia	2,92

Cuadro N° 15: Media Dimesion Liderazgo Transaccional.

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

Dimensión del Liderazgo Transaccional según variables socio demográficas

Género y edad del docente

Los siguientes análisis buscan determinar las percepciones del liderazgo Transaccional según género y edad del docente:

	Masculino	Femenino
	Media	Media
Dirección por excepción	3,62	4,03
Dirección por Contingencia	2,62	3,03

Cuadro N° 16: Media Dimensiones L. Transaccional

Los resultados nos muestran que son los profesores los que califican de peor manera estas dimensiones del liderazgo transaccional del director. Estos docentes opinan que el director casi nunca proporciona recompensas como consecuencia de la consecución de los objetivos previstos en la institución.

Según edad del docente: la siguiente tabla nos detalla las dimensiones.

	Edad			
	20 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	mas de 51 años
	Media	Media	Media	Media
Dirección por excepción	3,97	4,03	4,02	3,13
Dirección por Contingencia	3,11	2,67	2,90	2,73

Cuadro N° 17: Media Dimensiones L. Transaccional según variable edad.

Definitivamente, de acuerdo a los resultados, lo que menos prevalece en el director es la Dirección por Contingencia y son los docentes con más de 51 años los que se lo hacen saber.

Experiencia docente y cargo directivo

Los siguientes resultados nos detallan los resultados según años de experiencia docente y si ha tenido en algún momento cargo directivo.

	Experiencia docente			
	1 a 3 años	4 a 7 años	8 a 12 años	mas de 13 años
	Media	Media	Media	Media
Dirección por excepción	4,00	4,27	3,79	3,79
Dirección por Contingencia	3,00	3,67	2,92	2,63

Cuadro N° 18: Media Dimensiones L. Transaccional según variable experiencia docente.

Nuevamente como en el apartado anterior, lo que menos prevalece en el director es la Dirección por Contingencia y son los docentes con más de 13 años los que califican con valores muy bajos esta dimensión.

Respecto a si ha tenido cargo directivo:

	Ha desempeñado cargo directivo	
	SI	NO
	Media	Media
Dirección por excepción	3,42	4,01
Dirección por Contingencia	2,58	2,98

Cuadro N° 19: Media Dimensiones L. Transaccional según variable cargo directivo.

Los resultados encontrados nos dice que son los docentes que no han tenido cargo son los que mejor califican estas dimensiones. Es decir estos docentes opinan que casi siempre el director interviene para dar retroalimentación o acciones que impliquen mejorar el logro de los objetivos establecidos.

En conclusión, en cuanto a la dimensión Dirección por Contingencia, los docentes destacan del director “Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien”

Esta es la dimensión con menor calificación. Los docentes califican con el promedio el ítem “Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer” con una media de 2,83. Esto quiere decir que el director casi nunca indica a sus docentes los que recibirán si cumple con sus encargos.

Del análisis sobre los dos tipos de Liderazgo, podemos indicar que el que prevalece en el Director es el liderazgo transformacional, destacando las dimensiones Inspiración y Carisma. Asimismo, son las profesoras jóvenes los que mejor califican al Director, no sucede lo mismo con los profesores de mayor edad y experiencia docente.

PARTICIPACION

Resultados del análisis de la variable Participación.

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

En primer lugar, se efectúa un análisis con la base de datos del cuestionario Clima Laboral, realizado por la Lic. Sandra Lucia Albán Miranda, quien tuvo a bien compartirla con el investigador, en vista que se trata de la misma Institución Educativa y la misma población de docentes encuestados.

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

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

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

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

Cuadro N° 20: Escala de Likert. Cuestionario B

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

Los reactivos analizados son 15 y han sido organizados en las dimensiones o factores que señalan los procesos empleados por el

director entre los docentes: delegación, *coaching* y trabajo en equipo. se indican a continuación:

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

PARTICIPACION DOCENTE: I FASE

Esta dimensión se evalúa con las siguientes preguntas o reactivos:

Valore el nivel de participación en las actividades del centro.

P1 Por parte del profesorado

P2 Por parte de los miembros del equipo directivo

Valore la participación en la toma de decisiones del Centro Educativo

P3 Asistencia de los profesores a las reuniones.

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

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

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

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

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

P4.8 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P4.16 Entre el profesorado.

P4.17 Entre el profesorado y el equipo directivo

P4.18 Entre el equipo directivo y el profesorado

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,918 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos. (Ver Anexos Tabla N° 9).

A continuación se brinda la información de forma más detallada:



Gráfico N° 23: Nivel de participación en las actividades del centro.

El 58,30% de los docentes encuestados señala que es buena la participación y el 18,50 % afirman que es muy buena. Sin embargo, el 21.30% precisa que la participación en la institución educativa tiende a ser regular.



Gráfico N° 24: La participación en la toma de decisiones del centro.

El 47.70 % de los docentes encuestados percibe la participación en la toma de decisiones en el centro educativo como buena y el 17.10 % como muy buena.



Gráfico N° 25: La participación en los grupos formales e informales.

Con respecto a la participación de los docentes encuestados en grupos formales e informales, el 55,20 % opina que existe una buena participación y el 4,80 % señala que esta es muy buena.

Valore la Participacion del Profesorado en los equipos y reuniones de trabajo

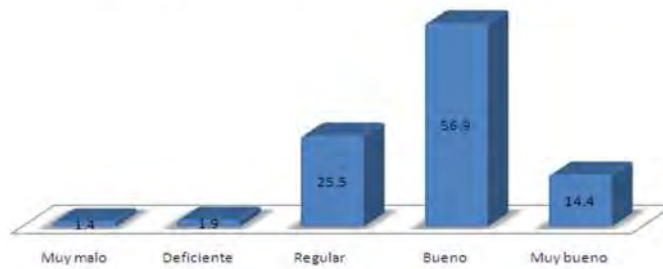


Gráfico N° 26: Participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.

El 56,90 % de docentes considera que es buena la participación del profesorado en reuniones y equipos de trabajo y el 14.40% señala que es muy buena.



Gráfico N° 27: La coordinación en el centro.

El 53,70% de docente opina que la coordinación en el centro educativo es buena y 6,20% la considera como muy buena.



Gráfico N° 28: Consolidado participación

Habiendo obtenido el promedio o la media de las respuestas en cada dimensión se aprecia que el 54% opina que la participación es buena y el 11,40% la considera como muy buena.

Análisis para determinar la asociación de las variables socios demográficos con la Participación.

Género y nivel educativo

	Masculino	Femenino
	Media	Media
Participación	3,77	3,69

Cuadro N° 21: Participacion según género.

Son los docentes varones los que opinan que hay una participación que propicia un buen clima de trabajo. Las mujeres no piensan lo mismo.

Respecto al nivel educativo

	Nivel educativo			
	Técnico	Bachiller	Licenciado	Máster
	Media	Media	Media	Media
Participación	3,74	3,79	3,62	3,91

Cuadro N° 22: Participacion según nivel educativo.

Los docentes licenciados opinan que no se propicia una buena participación. Mientras que los docentes con grado de máster opinan lo contrario.

Años de servicio y cargo

	Años de servicio en esta I.E		
	Menos de 5	Entre 6 y 10	Entre 11 y 20
	Media	Media	Media
Participación	3,66	3,83	3,74

Cuadro N° 23: Participacion según años de servicio.

Son los docentes que llevan entre 6 y 10 años en el colegio los que opinan que hay una buena participación en la institución.

Respecto al cargo tenemos:

	Cargo que desempeña en la institucion educativa		
	Directivo	Docente	Auxiliar
	Media	Media	Media
Participación	3,61	3,76	3,62

Cuadro N° 24: Participacion según el cargo.

Son los docentes con título de licenciado los que opinan que hay un clima de trabajo que permite una buena participación.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y PARTICIPACIÓN DOCENTE (I FASE)

El siguiente cuadro precisa las correlaciones entre las dimensiones del estilo de liderazgo predominante en la figura del director de la I.E. Crl. José Joaquín Inclán y su impacto en la participación de los docentes, para lo cual se emplea la correlación de Spearman.

Correlaciones de Spearman

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

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

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

Correlaciones

		Liderazgo	participación
Rho de Spearman	Liderazgo	1.000	.302(*)
		.	.013
		54	54
	participación	.302(*)	1.000
		.013	.
		54	54

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

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

PARTICIPACIÓN: PROCESOS PROMOVIDOS POR EL DIRECTOR (II FASE)

Análisis de los procesos de participación promovidas por el director entre los docentes.

DELEGACION

Esta dimensión de la Participación se evalúa con las siguientes preguntas.

P40: Busca ampliar el grado de responsabilidad de sus colaboradores.

P41: Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas.

P42: Implica a los colaboradores en la generación de y análisis de alternativas.

P43: Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionando ayuda cuando lo solicitan.

P44: Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles.

Los resultados nos indican un correcto Alfa de Cronbach, 0,757, que nos asegura que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todas las preguntas son correctas y están midiendo un constructo que es de acuerdo al marco teórico, Delegación. (Ver Anexo Tabla 10)

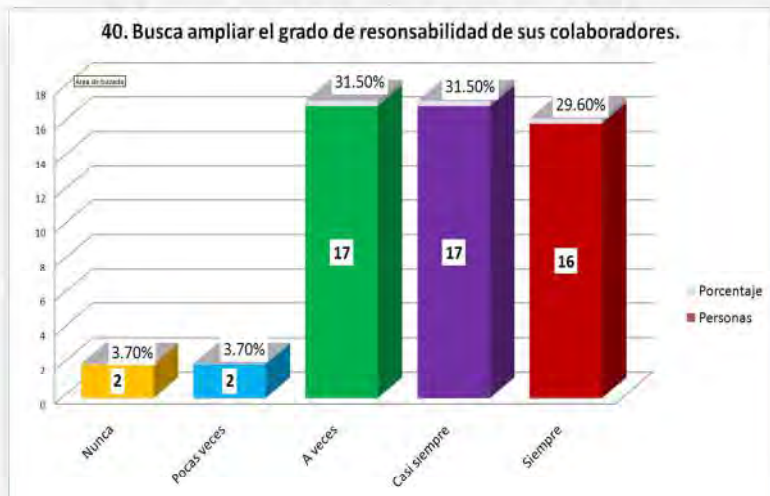


Gráfico N° 29: Ítem 40: Busca ampliar el grado de responsabilidad de los sus colaboradores.

El 29.60% de los docentes encuestados responde que el director siempre busca ampliar el grado de responsabilidad de sus colaboradores. El 31.50% considera que esto ocurre casi siempre y el 31.50% de profesores afirma que la búsqueda del grado de ampliación de responsabilidad se da a veces.

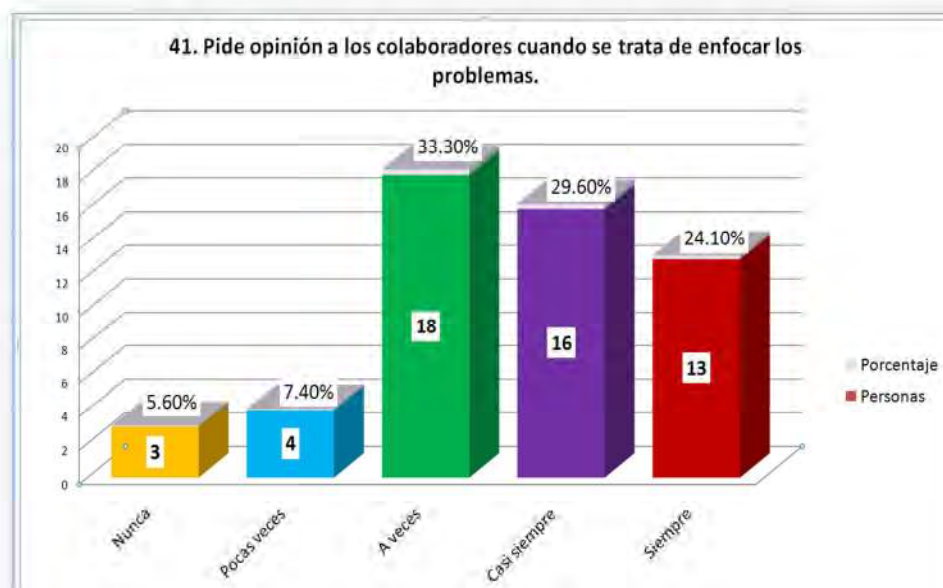


Gráfico N° 30: Ítem 41: Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas.

El 33.30% de docentes considera que el director pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas en la institución educativa. El 29.60% señala que esto se da casi siempre, mientras que el 24.10% indica que es una ocurrencia que se da siempre.

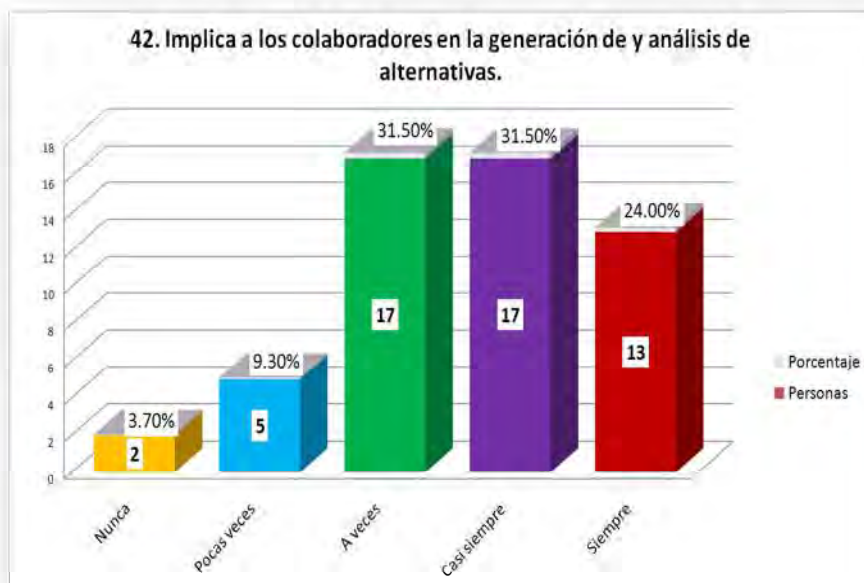


Gráfico N° 31: Ítem 42: Implica a los colaboradores en la generación y análisis de alternativas.

Con respecto a la implicación de los colaboradores en la generación y análisis de alternativas por parte de la figura del director, el 24% de docentes afirma que esto siempre se da, el 31.50% señala que esto ocurre a veces y casi siempre.

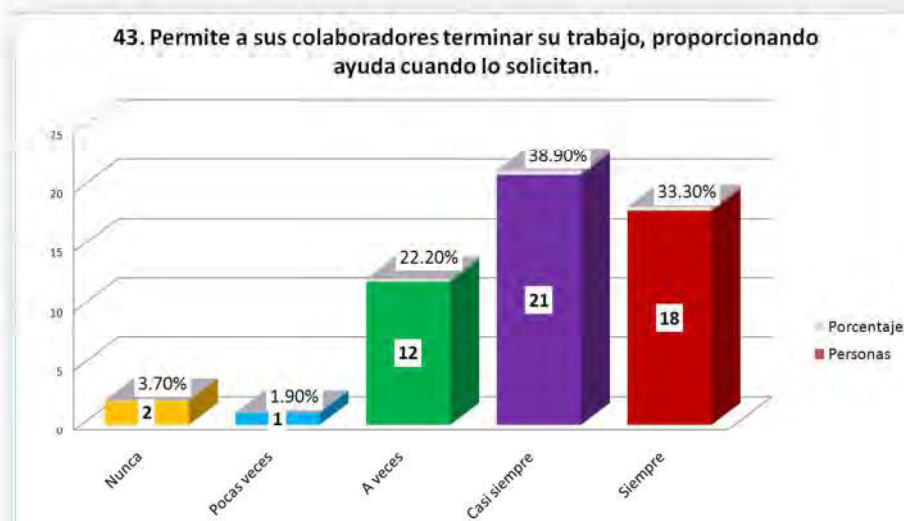


Gráfico N° 32: Ítem 43: Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionado ayuda cuando lo solicitan.

El 38.90% de docentes percibe que la figura del director permite a sus colaboradores terminar con su trabajo y que proporciona ayuda cuando lo solicitan. El 33.30% afirma que esto se da siempre y el 22.20% señala que esto se da a veces.

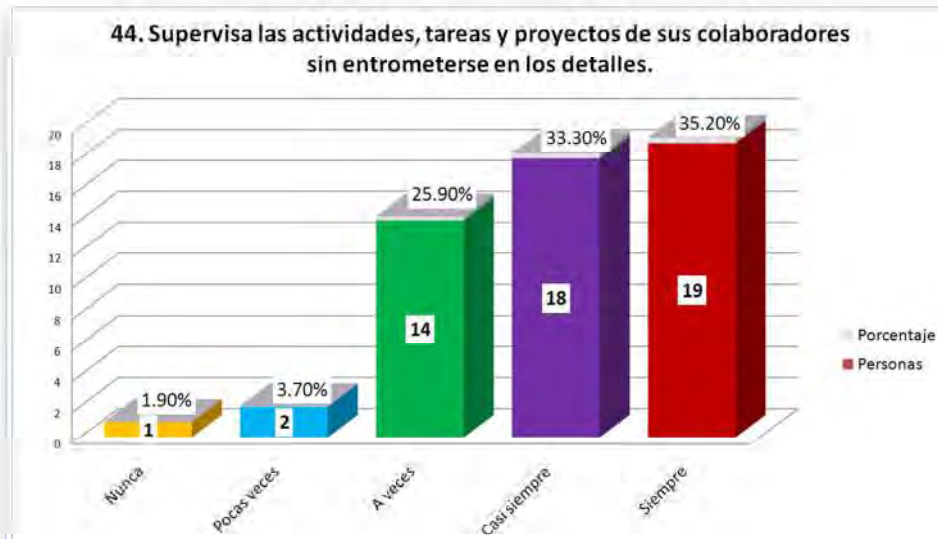


Gráfico N° 33: Ítem 44: Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles.

El 35.20% de los docentes afirma que el director sí supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles. El 33.30% señala esto se da casi siempre y el 25.90% afirma que esto ocurre a veces. La media indica que este reactivo se da casi siempre.

COACHING

Proceso de acompañamiento a una persona o grupo de personas en el trabajo con el objetivo de la optimización potencial de los individuos. Esta dimensión de la Participación se evalúa con las siguientes preguntas.

P45. Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores.

P46: Saber dar feedback (retroalimentación) en el momento oportuno y basado en hechos concretos.

P47: Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros.

P48: Corrige constructivamente, aportando soluciones.

Los resultados nos indican un correcto Alfa de Cronbach, 0,897, que nos asegura que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todas las preguntas son correctas y están midiendo un constructo que es, de acuerdo al marco teórico, *Coaching*. (Ver Anexos Tabla 11).

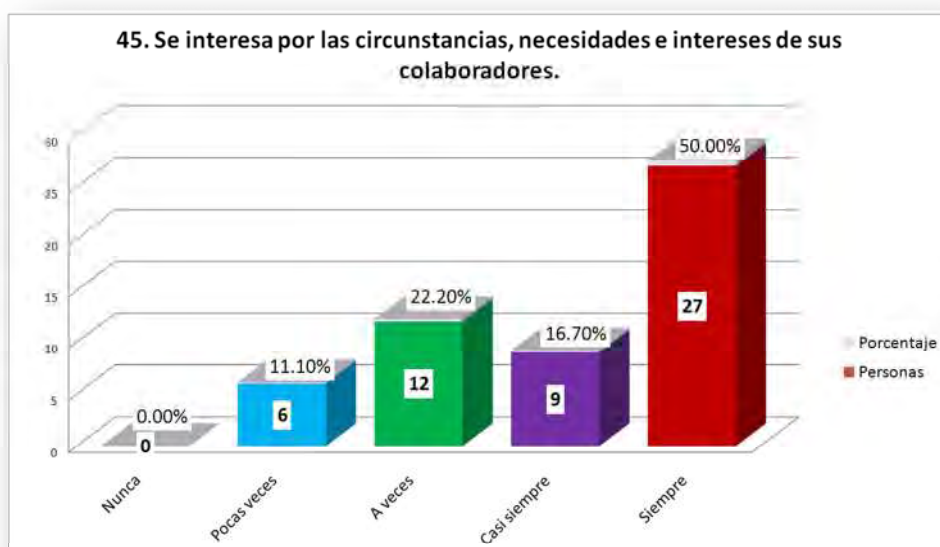


Gráfico N° 34: Ítem 45: Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores.

El 50.00% de docentes percibe que el director se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores. Un 22.20% señala que esto ocurre a veces, mientras que el 16.70% indica que esto se da casi siempre. La tendencia señala que este rasgo se da casi siempre (4.06).

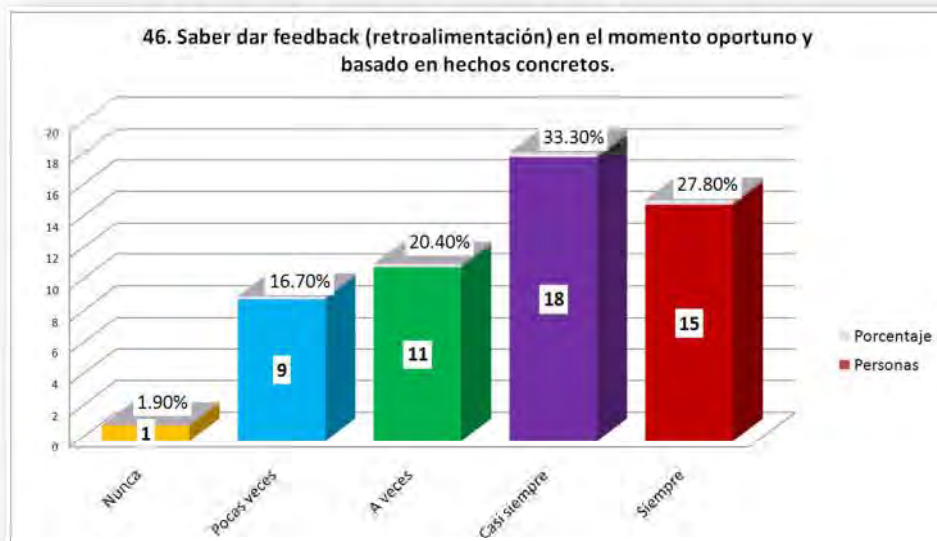


Gráfico N° 35: Ítem 46: Sabe dar *feedback* (retroalimentación) en el momento oportuno y basado en hechos concretos.

El 33.30% señala que el director sabe dar feedback en el momento oportuno. El 27.80% opina que esto lo realiza siempre. Sin embargo el 20.40% de docentes señala que esto se da a veces. Si observamos la media (3.69), podemos inferir que es ítem se encuentra entre la calificación de a veces y casi siempre, con tendencia a casi siempre.

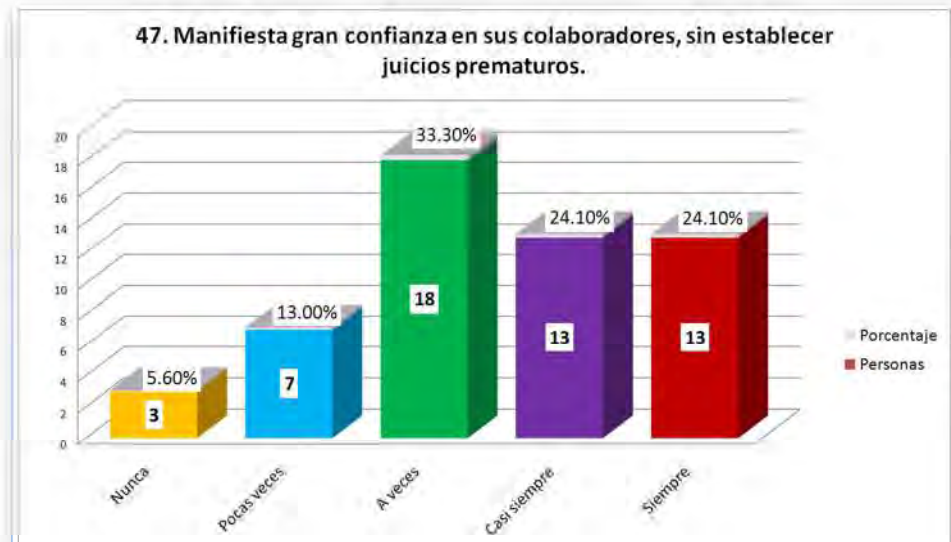


Gráfico N° 36: Ítem 47: Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros.

El 33.30% de docentes encuestados manifiesta que el director tiene gran confianza en sus colaboradores y que no establece juicios prematuros. El 24.10% de docentes califica este ítem con la escala de casi siempre y siempre. Sin embargo, la media de 3.48, indica que la tendencia se inclina a la escala de a veces.

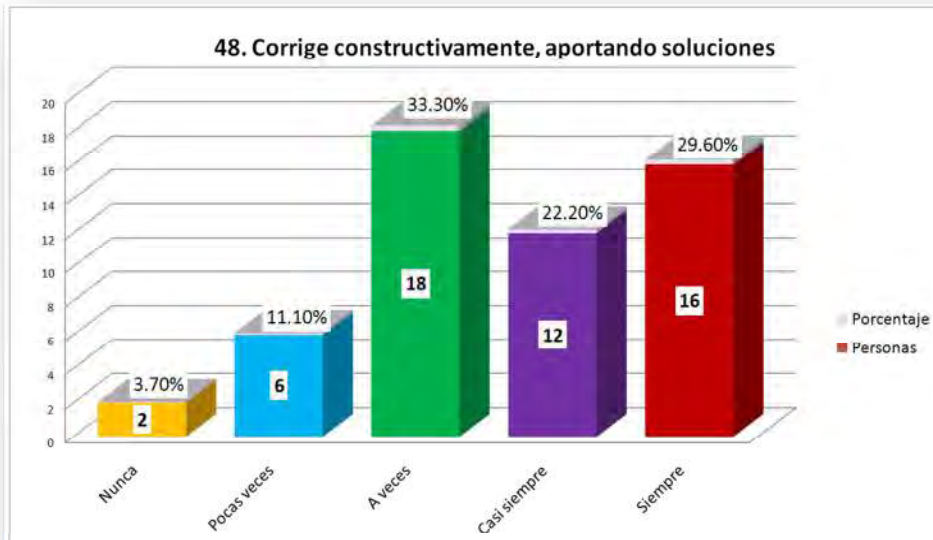


Gráfico N° 37: Ítem 48: Corrige constructivamente, aportando soluciones.

El 33.30% de docentes señala que el director a veces corrige constructivamente aportando soluciones, mientras que el 29.60% opina que esto ocurre siempre. El 22.20% consigna que la corrección constructiva con aporte de soluciones se da casi siempre.

TRABAJO EN EQUIPO

Mutua colaboración de personas a fin de alcanzar la consecución de un resultado determinado.

Esta dimensión de la Participación se evalúa con las siguientes preguntas.

P49: Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo.

P50: Promueve el diálogo constructivo entre los miembros del equipo.

P51: Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo.

P52: Solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución.

P53: Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución

Los resultados nos indican un excelente Alfa de Cronbach, 0,898, que nos asegura que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todas las preguntas son correctas y están midiendo un constructo que es, de acuerdo al marco teórico, Trabajo en equipo.

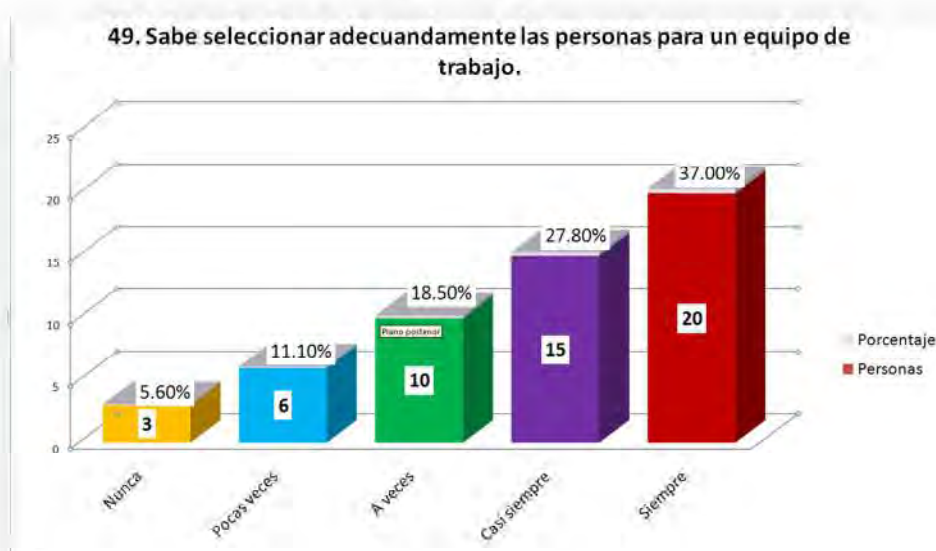


Gráfico N°38: Ítem 49: Sabe seleccionar adecuadamente a las personas para un equipo de trabajo.

El 37.00% de profesores afirma que el director sabe seleccionar adecuadamente a las personas para un equipo de trabajo. El 27.80% opina que esto ocurre casi siempre. Sin embargo, el 18.50% precisa que es ocurre a veces. El promedio (3.80) indica que la tendencia es a la calificación de a veces.

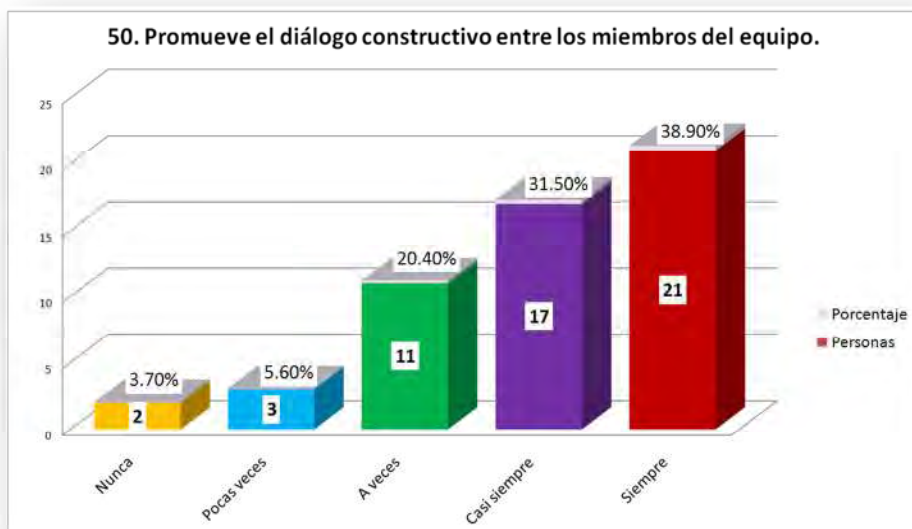


Gráfico N° 39: Ítem 50: Promueve el diálogo constructivo entre los miembros del equipo.

El 38.90% de docentes afirma que el director promueve el dialogo constructivo entre los miembros del equipo. El 31.50% señala que este rasgo es distintivo del director ya que se da casi siempre. Sin embargo, el 20.40% del personal consigna que esto ocurre a veces. La tendencia se inclina a en la escala al calificativo de casi siempre (3.96).

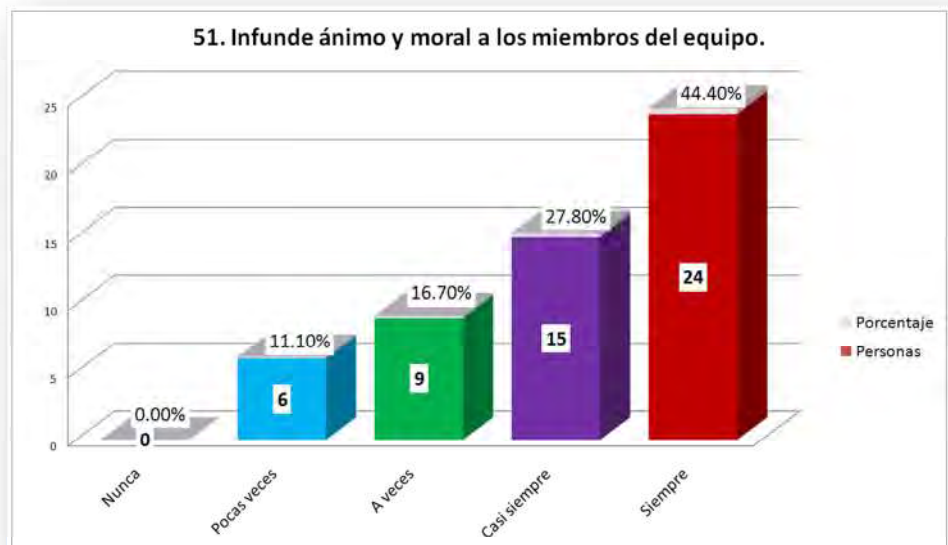


Gráfico N° 40: Ítem 51: Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo.

El 44.40% de docentes consigna que la figura del director siempre infunda ánimo y moral a los miembros del equipo. Un 27.80% considera que este rasgo es característico de su persona y que se da casi siempre; mientras un 16.70% califica que esto se da a veces. La media (4.06) indica que la tendencia de este ítem es de casi siempre.

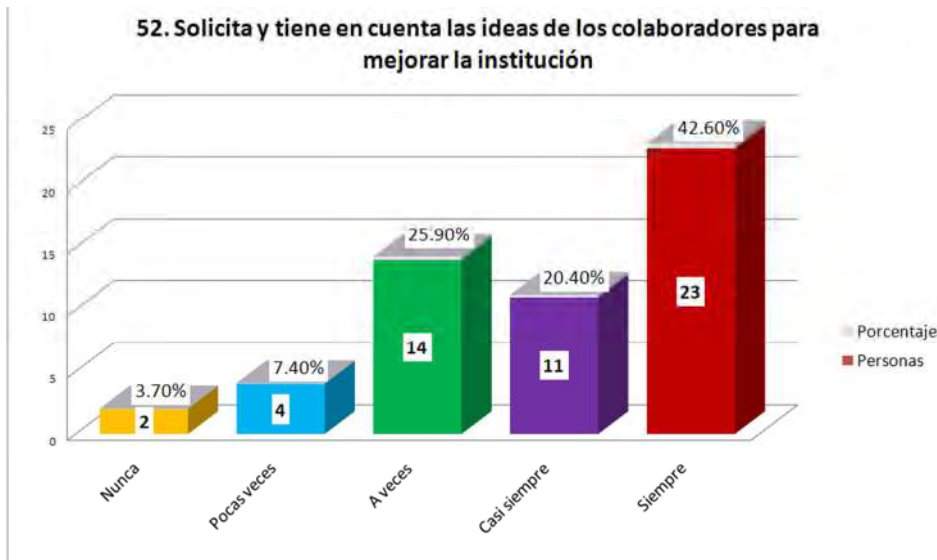


Gráfico N° 41: Ítem 52: Solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución.

El 42.60% de docentes considera que el director solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución. El 20.40% consigna que esto se da casi siempre y el 25.90% señala que esto se da a veces. La media de 3.91 indica que este reactivo tiene la calificación próxima a casi siempre.

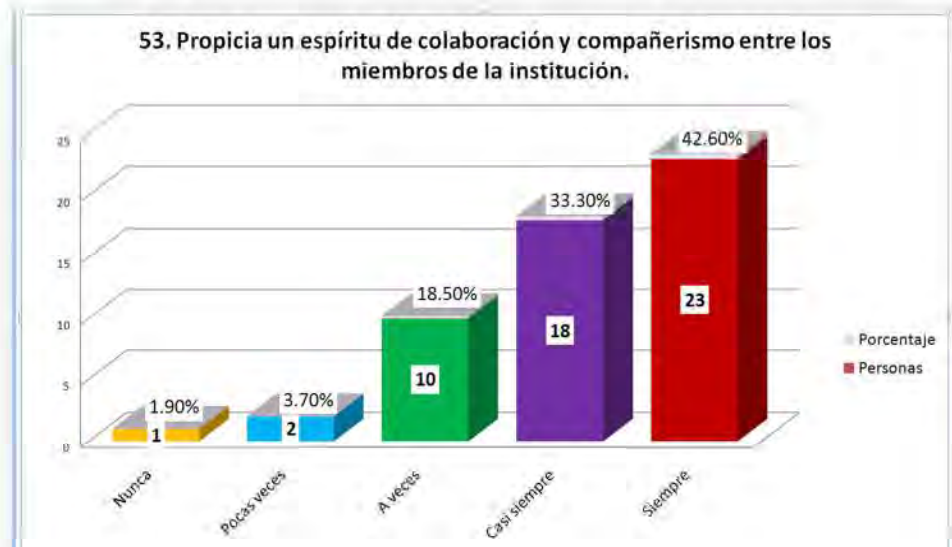


Gráfico N° 42: Ítem 53: Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución.

El 42.60% señala que el director propicia el espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución. El 33.30% percibe que esto se da casi siempre. El 18.50% señala que esto ocurre a veces. La media indica que es rasgo se da casi siempre por parte del director.

Análisis de media para los procesos de participación.

El siguiente análisis busca determinar qué procesos de Participación, son las que más promueve el director, según la percepción de los docentes.

A la luz de los resultados podemos indicar que, en promedio, los profesores califican en buena medida el trabajo en equipo.

	Media
Participación por Delegación	3,79
Participación por Coaching	3,71
Trabajo en equipo	3,97

Cuadro 25: Media. Procesos de participación.

Esto quiere decir que el director, a opinión de los docentes, facilita el dialogo constructivo entre los miembros de la institución a través del trabajo en equipo. Asimismo, la que menos predomina es la participación por *Coaching*.

Procesos de Participación según variables socio demográficas Género y edad del docente.

Los siguientes análisis buscan determinar las percepciones de la participación según las estrategias empleadas por el director según género y edad del docente:

	Masculino	Femenino
	Media	Media
Participación por Delegación	3,51	3,89
Participación por Coaching	3,09	3,93
Trabajo en equipo	3,54	4,12

Cuadro 26: Media. Procesos de participación según género.

Son las docentes mujeres los que mejor califican esta dimensión

Respecto a la edad tenemos:

	Edad			
	20 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	mas de 51 años
	Media	Media	Media	Media
Participación por Delegación	4,01	3,80	3,64	3,36
Participación por Coaching	3,96	3,93	3,49	2,95
Trabajo en equipo	4,31	4,09	3,67	3,24

Cuadro 27: Media. Procesos de Participación según la variable edad.

Nuevamente son los profesores con mayor edad los que piensan que no siempre hay una participación por *coaching*.

Respecto a la experiencia docente

Los siguientes resultados nos detallan los resultados según años de experiencia docente y si ha tenido en algún momento cargo directivo

	Experiencia docente			
	1 a 3 años	4 a 7 años	8 a 12 años	mas de 13 años
	Media	Media	Media	Media
Participación por Delegación	4,00	4,28	3,50	3,54
Participación por Coaching	3,99	4,35	3,41	3,36
Trabajo en equipo	4,26	4,40	4,10	3,45

Cuadro 28: Media. Procesos de Participación según experiencia docente.

Son docentes que tienen entre 4 a 7 años quienes afirman que aplica estrategias de delegación, trabajo en equipo y *coaching*. Mientras que los docentes con más de 13 años de experiencia docente dan las calificaciones más bajas en todos los factores.

Respecto al cargo directivo

	Ha desempeñado cargo directivo	
	SI	NO
	Media	Media
Participación por Delegación	3,18	3,90
Participación por Coaching	2,69	3,89
Trabajo en equipo	2,80	4,17

Cuadro 29: Media Procesos de Participación según el cargo directivo.

Nuevamente, son los docentes que no han desempeñado cargos directivos quienes dan calificaciones más altas. Sin embargo, los docentes que han tenido dicha experiencia directiva lo evalúan con puntuaciones bastantes bajas, con tendencia a pocas veces.

En conclusión, se puede determinar en qué reactivos de las proceso de delegación de la participación, los docentes califican en mayor y menor medida son los dos últimos ítems, esto el director “Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionando ayuda cuando lo solicitan. Así como, “Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles”. El que menos prevalece es “Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas”.

En lo que respecta al *coaching*, lo que más destaca de este proceso es que el Director “Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus profesores”. En lado opuesto tenemos, “Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros”.

Finalmente, en el proceso de trabajo en equipo, se deduce que es el que tiene el mejor promedio, 3,97. Los reactivos que mejor calificación promedio alcanza es que el director “Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución”, le sigue “Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo”.

4.2.2. Análisis y discusión de los resultados.

Los resultados obtenidos nos permiten identificar que el estilo de liderazgo transformacional predomina en el director de la institución educativa.

Los factores o dimensiones que destacan son inspiración y carisma. Sin embargo, la dimensión tolerancia psicológica es la que presenta menor puntuación de acuerdo a la opinión de los docentes.

Los docentes participantes en esta investigación manifiestan que el director de esta institución educativa “es una persona decidida” (Ítem 5) y que “ha demostrado competencia en su trabajo como director” (ítem 7). Ambos rasgos constituyen aspectos relevantes de la dimensión carisma; como señala Bracho (2013) citando a Conger y Riggio (2007) el ser decidido o salir adelante ante los retos y exigir con una fuerza basada en la ejemplaridad, la transmisión de poder, orgullo y respeto; así como centrarse en el logro de los propósitos de la organización constituyen una competencia básica del líder carismático. El ítem 7, referido a que ha demostrado competencia en su trabajo como director; es percibida por los docentes con una alta calificación, por lo que refuerza de forma significativa la dimensión carismática. Bass y Avolio (2006) afirman que el líder transformacional tiene la capacidad de transformar las dificultades en oportunidades, visualizando estos como retos que le permiten salir del status quo. Por lo tanto, predomina la proactividad, el espíritu innovador, capacidad de resolución de conflictos y la facultad de transmitir seguridad y elevados estándares de actuación.

Con respecto a la dimensión de inspiración, los encuestados tienen una percepción de tendencia positiva bastante alta. Las puntuaciones más altas se alcanzan en el ítem 25 en el que destacan que el director “suele tener claras las prioridades que son más importantes en la institución”, el cual se correlaciona fuertemente con el ítem 23: “contribuye a desarrollar en mi el sentido de pertenencia e identidad en la institución”. Al respecto, Bracho (2013) citando a Bass y Avolio (2006) y Bernal (1997) afirman que la dimensión de inspiración se caracteriza porque el líder – en nuestro caso el director- logra el entusiasmo el entusiasmo y una mayor inspiración en el ideario del centro, denotando compromiso. Bernal (1997) señala que esta dimensión desarrolla fuertemente el sentido de identidad con la organización.

Sobre la dimensión de tolerancia psicológica, el análisis indica que esta dimensión es la menos destacada en la figura del director. Los resultados indican que el ítem 27 “Afronta los conflictos de forma profesional” no es un rasgo que lo caracteriza. Bass y Avolio (1994) señalan que esta competencia es de suma importancia ya que es necesario que el líder (el director) resuelva los problemas sin dramas y sin perder la objetividad. Por el contrario, debe mantener una atmósfera adecuada para tratar los innumerables problemas que surgen en el centro. Del mismo modo, el ítem 30: “Es tolerante con los defectos y los errores de los demás”, es percibido por los docentes con la mínima puntuación. En esta línea, se encuentran los estudios realizados por Bracho (2013) citando a Bass y Riggio (2006) quienes agregan que el líder transformacional debe tener la capacidad de tolerar los errores de los demás, inclusive utilizar los propios para mejorar o corregir. Al observar detenidamente el cuadro N° 14, se puede inferir indistintamente que tanto los profesores varones como las mujeres consideran esta dimensión como la más baja, siendo los varones quienes le dan menor puntuación.

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

Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas, cuadro N° 16, los resultados muestran que son las profesoras quienes califican de mejor manera el liderazgo transaccional del director. Por el contrario, los profesores (varones) tienen una percepción y en consecuencia lo califican de peor manera. Estos docentes opinan que el director pocas veces proporciona recompensas como consecuencia de la consecución de objetivos en la institución.

Continuando con el estudio de la variable sociodemográfica correspondiente a la edad, definitivamente de acuerdo a los resultados, lo que menos prevalece en el Director es la Dirección por Contingencia, cuadro N° 17, y son los docentes con más de 51 años los que lo hacen saber, teniendo en cuenta que la media es de 2.90, situándolo en la escala de pocas veces. Bass (1997) señala que el líder transaccional proporciona

recompensas adecuadas, refuerza a los subordinados (profesores) por el cumplimiento de su trabajo de forma simbólica o material. Sin embargo, este rasgo no es característico en la figura del director de acuerdo a la apreciación de los docentes, esto lo da a conocer de forma más pronunciada los docentes entre 31 y 40 años, de quienes se obtiene una media de 2.67, es decir, con tendencia a pocas veces y a veces.

Por otra parte, al tener en cuenta la experiencia docente y el cargo directivo, cuadro N° 18, lo que menos prevalece en el director es nuevamente la Dirección por Contingencia y son los docentes con más de 13 años de servicio los que califican con valores muy bajos esta dimensión. Se infiere, que por el tiempo de permanencia que llevan en la institución educativa tienen expectativas más altas que el personal con menor experiencia. De esta forma, puede decirse que son los docentes con que tienen menos años de experiencia – 4 a 7 años y 1 a 3 años – quienes lo califican con mejor puntuación, quizás porque consideran apropiado que el intercambio coste-beneficio y el cumplimiento de las tareas es lo adecuado, en tanto que ellos también están ganando aprendizajes significativos con la experiencia laboral. Por consiguiente, dichos docentes, no consideran importantes las recompensas o estímulos.

En conclusión, del estudio sobre los dos tipos de liderazgo – transformacional y transaccional- se puede establecer que en el Director prevalece el estilo de liderazgo transformacional destacando las dimensiones de inspiración y carisma, absolviendo de esta forma la pregunta formulada en el problema de investigación. Asimismo, se comprueba que posee rasgos del liderazgo transaccional, destacando la Dirección por Excepción y son las profesoras jóvenes quienes opinan que siempre interviene para dar retroalimentación o acciones que implique el logro de los objetivos. De esta forma, son las profesoras jóvenes las que mejor califican al director, no sucede lo mismo con los profesores de mayor edad y experiencia docente.

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

En cuanto al nivel de participación de los docentes en el centro, el 58,30% de los docentes encuestados señala que es buena la participación y el 18,50 % afirman que es muy buena. Sin embargo, un porcentaje

significativo equivalente al 21.30% precisa que la participación en la institución educativa tiende a ser regular. Analizando detalladamente el rubro correspondiente a las medias de los ítems 1 y 2; referidos al nivel de participación por parte del profesorado y por parte de los miembros del equipo directivo, los docentes lo perciben como regular con tendencia a bueno. Esto se infiere, ya que la media es de 3.92; bastante próxima a la escala bueno. Isaacs (2004) señala que la participación alude a los deberes y derechos que se asume al pertenecer a una comunidad, en donde cada miembro asume la responsabilidad de velar ella, aportando todo lo que se pueda a ese bien común., lo cual bajo la percepción de los docentes es comprendida.

Respecto a la participación en la toma de decisiones, el 47.70 % de los docentes encuestados percibe la participación en la toma de decisiones en el centro educativo como buena y el 17.10 % como muy buena. Sin embargo, un significativo 27,30% lo califica como regular, el 6.50% lo consigna como deficiente e inclusive, el 2.40 lo señala como muy malo. Observando el anexo 6, la calificación respecto a la participación de la toma de decisiones, los docentes señalan que el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes del centro se encuentra en un nivel bajo (media de 3,54). La valoración de la participación a través de la asistencia de los profesores a las reuniones se da en el nivel más alto (3,93). Asimismo, los docentes perciben que son tomados en cuenta en la participación de las deliberaciones en temas importantes, esto se refleja con una media de 3.74. En resumen, los docentes opinan participación en la toma de decisiones es regular (3.73), aproximándose a buena. La participación permite tomar decisiones más acertadas porque las personas implicadas habrán podido aportar su información, experiencia, sus conocimientos, etc. (Isaacs, 2004:237).

Teniendo en cuenta la participación en grupos formales e informales, del profesorado en el centro; los docentes encuestados el 55,20 % opinan que existe una buena participación y el 4,80 % señala que esta es muy buena; un porcentaje significativo equivalente al 33.70% lo consigna como regular; el 4.10% lo cataloga de deficiente, finalmente, el 2.20% lo considera muy malo. Claramente se deduce que la opinión de los encuestados no es unánime al respecto. Esto se puede confrontar con el análisis de las medias. Ya que las medias de los ítems 7, 8, 9, 10 y 11 se ubican en la escala de regular. (3.56).

Acercas de la coordinación en el centro, el 53,30% considera que es buena; mientras que el 38.30% la considera regular. Los docentes encuestados consideran que se produce mejor coordinación entre el profesorado y el equipo directivo que entre el propio profesorado (3.67). La percepción de los profesores se encuentra entre los niveles 3 y 4 de la escala propuesta que corresponde a regular y bueno, en este caso la tendencia es regular. John Doerr afirma que “en el mundo actual hay tecnología, empresarios, dinero e inversiones suficientes. Lo que faltan son grandes equipos”. Goleman (2011). Doerr refiere que los equipos requieren una mezcla de de inteligencia y experiencia, lo que Doerr denomina “personas realmente inteligentes”. Asimismo, Robert Kelly, de la Universidad Carnegie- Mellon recoge la idea que “el mundo laboral de hoy en día se caracteriza por el hecho de que cada uno de nosotros dispone de tan sólo una parte de la información o experiencia que se requiere para llevar a cabo un determinado trabajo. Goleman (2011). La coordinación de un grupo exige un alto nivel de inteligencia social que concluye en la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones.

El 56,90 % de docentes considera que es buena la participación del profesorado en reuniones y equipos de trabajo y el 14.40% señala que es muy buena; mientras que el 25.50% considera que es regular. Conviene promover la participación consultiva a fin de lograr una mayor participación de los colaboradores y para poder tomar mejores decisiones a nivel directivo. Lo que si es necesario es capacitar a los profesores en la presentación sistemática de la información y de opiniones justificadas.

A partir del análisis de la variable Participación, se puede deducir que el Nivel de Participación de los docentes en la Institución Educativa es percibido por los docentes como regular, ya que la media no alcanza la calificación de 4.00 requerida para la escala de bueno.

Respecto a los procesos participativos promovidos el director entre los docentes y que estos perciben destaca el trabajo en equipo, seguido de la delegación y en mínima proporción el *coaching*, lo cual procedemos a sustentar:

El 29.60% de los docentes encuestados responde que el director siempre busca ampliar el grado de responsabilidad de sus colaboradores (Ítem 40). El 31.50% considera que esto ocurre casi siempre y el 31.50% de profesores afirma que la búsqueda del grado de ampliación de responsabilidad se da a veces. La media es de 3.8, lo que lo ubica en la escala de a veces. Según Gil (2010) la delegación es el traslado de los deberes y/o autoridad de una persona a otra. Harf y Azzerboni (2010) consiste en encargar que alguien realice una tarea que básicamente es de otro, por tanto, implica un verdadero compromiso del directivo el manejo democrático y participativo del centro. El director debe tomar conciencia de sus procesos para que sus acciones sean pertinentes, venciendo la resistencia al cambio, disminuyendo los niveles de tensión e incrementando los niveles de participación y en consecuencia la mejora del desempeño de los sujetos (profesores) y de la organización. Por ello, las interrelaciones deben estar diseñadas para incrementar el interés y participación de los seguidores (docentes) según Garzón (2005). El mismo autor indica que en el mundo actual se requieren respuestas rápidas y esto sólo se logra por medio de los empleados, quienes deben tomar decisiones que no deben ser postergadas por razones jerárquicas o burocráticas. Harf y Azzerboni (2010) señalan que la delegación de la autoridad se debe fundamentar en una visión clara y participación de los miembros. La delegación sin participación no se entiende, el directivo deberá apuntar a ampliar el grado de responsabilidad y democratizar la institución.

El 33.30% de docentes considera que el director pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas en la institución educativa (Ítem 41). El 29.60% señala que esto se da casi siempre, mientras que el 24.10% indica que es una ocurrencia que se da siempre. Isaacs (2004) señala que el directivo necesita información clara, real y completa para tomar decisiones. Dentro de los procedimientos de participación, la participación consultiva permite recoger la opinión de los colaboradores y por consiguiente aceptan más fácilmente y con interés las decisiones tomadas, hace que conozcan las necesidades del centro y opinen sobre su desarrollo, se sientan más integrados

incrementando el grado de lealtad. Chiavenato (2000) señala que los directivos que usan procesos consultivos tienen mayor confianza en sus subordinados (pero no total), intentan usar sus ideas y opiniones haciendo que la comunicación sea tanto ascendente como descendente. La dirección marca las normas generales y los subordinados (docentes) las concretan. La modalidad consultiva, requiere de un clima de confianza – creada por la actitud del directivo atendiendo a sus colaboradores con interés y sin fiscalizar innecesariamente- , libertad para intercambiar opiniones, distintos puntos de vista, los docentes deben sentirse escuchados. Por tanto, pedir opinión está directamente ligado a la delegación. Isaacs (2004).

Con respecto a la implicación de los colaboradores en la generación y análisis de alternativas por parte de la figura del director (Ítem 42), el 24% de docentes afirma que esto siempre se da, el 31.50% señala que esto ocurre a veces y casi siempre. Isaacs (2004) afirma que esto dependerá de los temas a discutir, de la cultura participativa del personal (docentes), de las condiciones. Generalmente, el directivo presupone que al dialogar informalmente con sus colaboradores les hace partícipe de alguna forma de la toma de decisiones, sin embargo los docentes tienen una percepción opuesta.

El 38.90% de docentes percibe que la figura del director permite a sus colaboradores terminar con su trabajo y que proporciona ayuda cuando lo solicitan (Ítem 43). El 33.30% afirma que esto se da siempre y el 22.20% señala que esto se da a veces. Al respecto, Gil (2010) afirma que la delegación es sinónimo de confianza, delegación de autoridad que implica confiar al otro la realización de una actividad que es responsabilidad de otro. Ambas partes deben ser conscientes que la delegación es autoridad condicionada, por lo que habrá que poner límites e indicar los deberes que asumen los delegados (docentes). Suma importancia tendrá el minimizar riesgos, delegar en gente capaz, controlar el nivel de delegación – nunca por encima de las capacidades del subordinado-, el tener objetivos claros y definir los parámetros en los que se medirán los resultados de las tareas, por ello requiere de un asesoramiento continuo. Mapcal (2005)

El 35.20% de los docentes afirma que el director siempre supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles (Ítem 44). El 33.30% señala esto se da casi siempre y el

25.90% afirma que esto ocurre a veces. La media indica que este reactivo se da casi siempre. Harf y Azzerboni (2010) señala que el directivo en los procesos de delegación debe considerar la verificación, partiendo de los acuerdos comunes entre los intervinientes (docentes y directivos), definiendo los alcances. Necesita considerar un seguimiento para evitar “el lavado de manos”, prever obstáculos. Por ello, es necesario que esté informado (oral o escrito) equilibrando el seguimiento. De esta forma el directivo garantiza su apoyo y brida lo requerido para la continuidad de las acciones.

En conclusión, se puede determinar en qué reactivos del proceso de delegación de la participación, los docentes califican en mayor y menor medida son los dos últimos ítems (43 y 44), esto es que el director “Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionando ayuda cuando lo solicitan. Así como, “Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles”. El que menos prevalece es “Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas”.

Respecto al proceso del *coaching*, el 50.00% de docentes percibe que el director se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores (Ítem 45). Un 22.20% señala que esto ocurre a veces, mientras que el 16.70% indica que esto se da casi siempre. La tendencia (4.06) señala que este rasgo se da casi siempre. Cardona (2005) indica que un buen directivo debe orientarse a los resultados, pero también deben procurar el desarrollo de sus colaboradores. Los buenos directivos son conscientes que los objetivos se alcanzan a través de las personas y en consecuencia el proceso de mejora cominea cuando las personas que trabajan para él mejoran. Gorrochotegui (2010) señala que el directivo también debe formarse para poder comprender a las personas con quien trabaja y lograr que participen. En consecuencia, el directivo al promover este proceso promueve la participación, genera compromiso y confianza. Los docentes ven que el directivo se interesa por sus necesidades y procura favorecer el capital humano. Bou-Pérez (2007) indica que el *coaching* incide favorablemente en el trabajo de los otros perfeccionado las mejores habilidades. Villalonga (2003) afirma que se trabaja con las fortalezas y elimina las cosas que sabotean la excelencia.

El 33.30% señala que el director casi siempre sabe dar *feedback* en el momento oportuno y basado en hechos concretos (Ítem 46). El 27.80%

opina que esto lo realiza siempre. Sin embargo el 20.40% de docentes señala que esto se da a veces. Si observamos la media (3.69), podemos inferir que es ítem se encuentra entre la calificación de a veces. Sánchez Teruel (2013) citando a Ravier (2005) señala que el *coaching* profundiza el conocimiento proporcionando un aprendizaje, mejorando el rendimiento de las personas y estimulando su capacidad de aprender a aprender. En consecuencia, el *coaching* en ambientes profesionales, señala Ángel y Amar (2007) es un procedimiento de acompañamiento con el objetivo de optimizar el potencial de los individuos. Esto se confirma con la opinión de los encuestados en el ítem 48. El 33.30% de docentes señala que el director a veces corrige constructivamente aportando soluciones, mientras que el 29.60% opina que esto ocurre siempre. El 22.20% consigna que la corrección constructiva con aporte de soluciones se da casi siempre. Sánchez- Teruel (2005) manifiesta que el *coaching* es una herramienta clave para formar docentes líderes capaces de explorar nuevas estrategias, ya que se sienten animados y tienen más confianza para probar ideas creativas. El directivo debe corregir constructivamente generando el desarrollo de las personas como parte del cambio organizacional. Palomo (2010) señala que el *coaching* puede estar dirigido a invertir en personas claves o con futuro dentro de la organización, pero debe prestar mayor atención al personal de bajo rendimiento; orientando el desarrollo personal y profesional de los integrantes de la empresa.

El 33.30% de docentes encuestados manifiesta que el director a veces tiene gran confianza en sus colaboradores y que no establece juicios prematuros (Ítem 47). El 24.10% de docentes califica este ítem con la escala de casi siempre y siempre. Sin embargo, la media de 3.48, indica que la tendencia se inclina a la escala de a veces. Oltra y Comorera (2005) indica que toda acción de *coaching* debe respetar a la persona a la que se le aplica el *coaching*, dándole oportunidad de tomar otra perspectiva, debe desarrollar autonomía (evitar crear dependencia), ayudar a al individuo o grupo a tomar conciencia de sus limitaciones y dificultades, orientarlos a tomar control de sus emociones,. El *coaching* como proceso sistémico según Robbins y Judge (2009) maximiza las capacidades, ayuda al individuo o equipo, logra hacer manifiestas las fortalezas de la organización y ayuda a integrar el equipo e integra ideas con flexibilidad.

El 37.00% de profesores afirma que el director siempre sabe seleccionar adecuadamente a las personas para un equipo de trabajo (Ítem 49). El 27.80% opina que esto ocurre casi siempre. Sin embargo, el 18.50% precisa que es ocurre a veces. El promedio (3.80) indica que la tendencia es a la calificación de a veces. Goleman (2011) afirma que la consolidación de buenos equipos actualmente es considerado como el grial empresarial, indispensable porque en el mundo actual donde abunda la tecnología e inversiones, lo que se necesitan son equipos que combinen experiencia e inteligencia. La coordinación de equipos requiere de un alto nivel de inteligencia social, es decir, capacidad de interpretar y desenvolverse en un mundo de relaciones. Nuevamente Goleman (2011) citando a Robert Kelly, de la Universidad de Carnegui- Mellon manifiesta que el mundo laboral de hoy se caracteriza por el hecho de que el individuo dispone sólo de una parte de la información para llevar a cabo un determinado trabajo. Por tanto, es necesario disponer de una red o equipo de personas a quien pedir información, dependiendo hoy más que nunca de la mente del grupo. El éxito del equipo o que este funcione bien genera una mayor puntuación que la individual, dándose sinergia. Investigadores de Yale University, según Goleman, aseveran que cuando los equipos funcionan mejor cuando son capaces de generar un estado de armonía interna, lo cual reside en el elemento humano, en a la forma en que los distintos miembros se relacionan entre sí.

El 38.90% de docentes afirma que el director siempre promueve el dialogo constructivo entre los miembros del equipo (Ítem 50). El 31.50% señala que este rasgo es distintivo del director ya que se da casi siempre. Sin embargo, el 20.40% del personal consigna que esto ocurre a veces. la escala se inclina a la calificación de de casi siempre (3.96). Goleman (2011) afirma que hoy todo se hace en equipo, que los genios en solitario no existen, las ideas no por ceden de una sola cabeza sino que son fruto de la colaboración. El mismo autor refiriéndose a Jonh Brown, director de la Xerox Corporation, indica que el arte de servirse de los demás para conseguir resultados, consiste en la capacidad de saber agruparlas, de saber granjear su colaboración. Por tanto, al promover el diálogo constructivo, se eleva la actuación de los equipos, su coeficiente intelectual (CI), porque la suma de los talentos contribuye a que los sujetos den lo mejor de sí mismos dando resultados multiplicativos; contribuyendo a catalizar los talentos de las demás personas y producir resultados que trascienden con el logro de cualquiera de sus integrantes.

El 44.40% de docentes consigna que la figura del director siempre infunda ánimo y moral a los miembros del equipo (Ítem 51). Un 27.80% considera que este rasgo es característico de su persona y que se da casi siempre; mientras un 16.70% califica que esto se da a veces. La media (4.06) indica que la tendencia de este ítem es de casi siempre. Este ítem se relaciona con el ítem 53, en el que los docentes manifiestan, el 42.60% que el director propicia el espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución. El 33.30% percibe que esto se da casi siempre. El 18.50% señala que esto ocurre a veces. La media indica que es rasgo se da casi siempre por parte del director. El director un estilo de liderazgo transformacional, predominando la dimensión de inspiración, por ende, promueve el espíritu de colaboración y compañerismo. Stephen Covey (1991) afirma que se requiere de la creación un clima en el cual empleado y empleador perciben a la organización como un ambiente mutuamente ventajoso (*wim-win environment*). Sosik y Dione (1997) indican que se necesita del establecimiento del respeto y fe en los seguidores fundamentándose esto en la integridad, transparencia y honestidad del líder en sus acciones diarias. El directivo como líder debe preocuparse de los intereses de sus empleados, unificarlos para que trabajen en los niveles máximos de eficacia. Esto supone fomentar la comunicación abierta y la escucha activa. Bass y Avolio (2006) señala que el directivo fomenta la tolerancia psicológica al hacer uso del humor, utilizando sus propios errores para generar ambientes más agradables que permitan el abordaje de problemas y conflictos laborales.

El 42.60% de docentes considera que el director siempre solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución (Ítem 52). El 20.40% consigna que esto se da casi siempre y el 25.90% señala que esto se da casi siempre. La media de 3.91 indica que este reactivo tiene la calificación próxima a casi siempre. Al respecto, Isaacs (2004) señala que el directivo promueve que los profesores actúen en sus propias zonas de autonomía con iniciativa. Sin embargo, se hace necesario que los colaboradores tengan en cuenta cuando una iniciativa puede apoyar los objetivos del centro. En consecuencia, el directivo debe asegurar que las personas que trabajan en la institución tengan clara las prioridades y así las iniciativas serán más acertadas.

Finalmente, para establecer si el estilo de liderazgo predominante en el director influyen en la participación de los docentes se aplica la Correlación de Spearman donde $p \leq 0.05$. siendo para este estudio de 0,013 menor al 0.05. Entonces, existe evidencia de una asociación lineal entre liderazgo transformacional y participación de los docentes en centro, además podemos concluir que existe una buena correlación entre las variables. Por consiguiente, se llega a la verificar la hipótesis de esta investigación que señala que el estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes; siendo este predominantemente transformacional. A la luz de los resultados podemos indicar que, en promedio, los profesores califican en buena medida el trabajo en equipo. Esto quiere decir que el director, a opinión de los docentes, facilita el dialogo constructivo entre los miembros de la institución a través del trabajo en equipo y son las mujeres quienes mejor califican esta dimensión. Asimismo, la que menos predomina es la participación por *Coaching*, y son los profesores con mayor edad los que piensan que no siempre hay una participación por *coaching*. Respecto a la experiencia docente, son docentes que tienen entre 4 a 7 años quienes afirman que aplica estrategias de delegación, trabajo en equipo y *coaching*. Mientras que los docentes con más de 13 años de experiencia docente dan las calificaciones más bajas en todos los factores. En el proceso de trabajo en equipo, se deduce que es el que tiene el mejor promedio, 3,97. Los reactivos que mejor calificación promedio alcanza es que el director “Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución”, le sigue “Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo”.

CONCLUSIONES

Los docentes de la Institución Educativa Coronel José Joaquín Inclán identifican que el estilo de liderazgo del director es transformacional, incidiendo fuertemente las dimensiones de carisma e inspiración. Los docentes, lo perciben como líder eficiente en su labor directiva. Sin embargo, manifiestan que faltan estímulos o recompensas que los motiven a mejorar su desempeño.

Existe una correlación lineal entre el estilo de liderazgo transformacional del director y la participación de los docentes en la institución. No obstante, bajo la percepción de los docentes la participación es considerada como regular con tendencia a buena.

El director de la institución educativa promueve procesos participativos entre los docentes. Estos perciben, que es el trabajo en equipo el más destacado; en vista que propicia el espíritu de colaboración y compañerismo, posible por el típico rasgo carismático e inspiracional que posee el líder transformacional. Infunde ánimo y moral dando unidad al centro.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Fernández , M. (2001). *El liderazgo en los procesos de mejora*. Madrid: Narcea.
- Alvarez Fernández, M. (1992). *La dirección escolar: Formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- Anwandter, P. (2014). *Introducción al coaching*. Chan Editores.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. Mexico: MCGRAW-HILL.
- Baptista Lucio, P., Hernández Sampieri, R., & Carlos, F. C. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGRAW - HILL.
- Bass, B., & Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto. California: Consulting Psychologist Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Bernal Agudo, J. L. (1997). *Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación.

- Bou-Pérez, J. (2007). *Coaching para docentes: El desarrollo de las habilidades en el aula*. San Vicente: Editorial Club Universitario ECU.
- Bracho Parra, O., & García Guilianny, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre liderazgo transformacional. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Telos. Vol 15, núm.2, mayo-agosto*, 165-177.
- Calvacante Silva, J. J. (2004). *Satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas de la Región Jacobina (Bahía - Brasil)*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cardona, P., & García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar competencias de liderazgo*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Chamorro Miranda, D. J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Bogotá: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Gestión del talento humano*. Bogotá: McGraw Hill.
- Covey, S. (1992). *Principal centered leadership*. New York: Simon & Dutcher.
- Cueva López, M., & Diaz Rosas, F. (s.f.). El liderazgo educativo en los centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. España*.
- De La Orden, A. (s.f.). Hacia una conceptualización del producto educativo. Ponencia en el III Seminario de Modelos de Investigación en Educación. Gijón.

- Deming , W. (1986). *Out of crisis*. Cambridge. MA.: MIT Center for Advanced Engineering.
- De Pree, M. (1989). *Leadership is an art*. New York: Bantam Doubleday Dell.
- Dueñas Sansón , D. G. (julio - diciembre, 2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista del Centro de Investigación: Universidad La Salle Vol. 8, núm. 32 Mexico*, pp. 81-97 .
- Ferreiro , P., & Alcazar, M. (2008). *Gobierno de personas en la empresa*. Lima: Planeta.
- Figuerola, N. (s.f.). Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. Las dimensiones del liderazgo.
- Fuentes , A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela, un modelo causal. Tesis doctoral*. Universidad Complutense: Madrid.
- Garzón Castrillón, M. (2005). *El desarrollo organizacional y el cambio planeado*. Bogota: Editorial Universidad.
- Gento. (s.f.). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento Palacios , S. (2013). *Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la Institución Educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil Estallo, M. (2010). *¿Cómo crear y hacer funcionar una empresa?* Madrid: Libros Profesionales.
- Goleman, D. (2011). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Educación.

- Gorrochotegui Martell, A. (2010). *Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo. Una guía práctica*. Caracas: Universidad Monteávila.
- Gorrochotegui Martell, A. (2011). Un modelo de coaching en directivos escolares. *Educación y Educadores* , 369-387.
- Hall, M., & Duval, M. (2010). *Meta coaching*. México: Trillas.
- Harf, R., & Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva: Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico* . Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Mapcal. (2005). *Gestión y motivación del personal. Guía de la pequeña empresa* . Madrid: Díaz Santos S.A.
- Marín García, J. A. (2001). *La gestión participativa en las grandes empresas industriales españolas: grado de uso, resultados y comparación internacional*. Tesis doctoral (Tesis virtual). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia . Departamento de Organización Organización de Empresas Economía Financiera y Contabilidad.
- Martín Bris, M. (1996-1998). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria*. Alcalá - España: Universidad de Alcalá.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results* . Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maureira, O. (2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal*.
- Mendoza Torres, M. R., & Ortiz Riaga, C. (Junio 2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia en las empresas. *Revista Facultad de*

Ciencias Económicas: Investigación y Reflexiones . Vol XXI, núm 1, 118-134.

Mendoza Torres, M. R., & Ortiz Riaga, C. (Junio 2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia en las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexiones* . Vol XXI, núm 1, 118-134.

Murillo Torrecilla, F. J., Barrio Hernández , R., & Pérez Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Nieto Martín, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2010). *Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Oltra Comorera, V. (2005). *Desarrollo del factor humano*. UOC.

Oncins de Frutos, M. (s.f.). NTP 283: Encuestas: Metodología para su utilización. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. España.

Palomo Vadillo, M. (2010). *Coaching: el coach como facilitador. Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Libros Profesionales de Empresa.

Patrick Amar , A. (2007). *Guía práctica del coaching* . Barcelona: Paidós.

Publicaciones Vértice S.L. (2007). *Coordinación de equipos de trabajo*. Málaga: Editorial Vértice.

Ramos López, M. A. (2005). *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Valencia: PUV.

Robbins, S. (2009). *Fundamentos de administración: conceptos esenciales y aplicaciones*. México: Pearson Education.

Robbins, S. (2011). *Comportamiento Organizacional* . México: Pearson Education.

- Robbins, S., & Coulter, M. (2005). *Administración*. Mexico: Pearson educación. Prentice Hall.
- Rodriguez G, G. (2011). *Domine el coaching y potencie su empresa*.
- Ruiz de la Cruz, G. D. (2011). *Influencia del estilo de liderazgo en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Postgrado.
- Salazar, M. A. (Julio 2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para las organizaciones educativas que aprenden? Revista UNirevista_Vol. 1, n° 3.
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo. Revista redalyc.org.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Gránica.
- Sosik, J., & Dione, S. (1997). Leadership styles and Deming's behavior factors. *Journal of business and psychology*. 11 (4), 447-462.
- Soriano Soriano, C. (2013). *Habilidades de mando*. Madrid: Albasanz.
- Southworth, G. (2003). *Learning centered leadership. The only way to go*.
- Southworth, G., & Hopkins, D. (s.f.). *Hacia escuelas eficaces para todos. E-book*. Guatemala.
- Vega Villa, C., & Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B.Bass y B.Avolio al concepto organizacional chileno*. Universidad de Chile.
- Villalongas, M. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel.

Waldman , M. (4(1)|). A theoretical consideration of leadership and TQM. .
Leadership Quarterly , 65-79.

Whitemore, H. (2004). *Coaching en acción*. Buenos Aires: Paidós.

Zenger, J., & Stinnett, K. (2013). *El coach extraordinario. Cómo los mejores líderes ayudan a crecer a los demás*. Profit. Grupo P & A.

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz general de la investigación.

TEMA	PROBLEMA	SUJETO DE ESTUDIO	VARIABLES O CATEGORIA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS
Estilos de liderazgo y su impacto en la participación en los docentes de la institución educativa Cd. Joaquín Inclán.	¿Cuál es el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa Cd. José Joaquín Inclán y su impacto en la participación de los docentes?	54 docentes de la Institución Educativa Cd. José Joaquín Inclán.	<p>LIDERAZGO</p> <ul style="list-style-type: none"> a. L. transaccional • Dirección por contingencia • Dirección por excepción b. L. transformacional • Cansma • Estimulación intelectual • Inspiración • Consideración individualizada • Tolerancia psicológica. c. No liderazgo <p>PARTICIPACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Estrategias de participación empleadas por el director. <ul style="list-style-type: none"> • Delegación • Coaching • Trabajo en equipo b. Participación docente en la IE. <ul style="list-style-type: none"> • En actividades en el centro • En la toma de decisiones • En grupos formales e informales • Del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo. • Coordinación en el centro. 	Identificar el estilo de liderazgo que predomina en el director de la institución educativa pública Cd. José Joaquín Inclán y su impacto en los docentes, así como los procesos participativos promovidos este?	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer conceptos y teorías sobre los estilos de liderazgo del director y acerca de la participación laboral en la organización. - Diseñar y validar un instrumento que recopile información referente a los estilos de liderazgo del director y los procesos de participación empleados por el directivo en la institución educativa pública Cd. José Joaquín Inclán - Identificar el estilo de liderazgo predominante del director. - Determinar los procesos de participación promovidos por el director en los docentes de la institución educativa pública Cd. José Joaquín Inclán. - Establecer la relación entre el estilo de liderazgo del director y la participación de los docentes institución educativa pública Cd. José Joaquín Inclán. 	El estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes de la institución educativa. El director fomenta diversos procesos de participación entre los docentes de la Institución Educativa Cd. José Joaquín Inclán

ANEXO 2- Cuestionario A: Liderazgo

CUESTIONARIO DE LIDERAZGO ACTOR EDUCATIVO: DIRECTOR GENERAL

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre la percepción que usted tiene sobre el estilo de liderazgo que el director general ejerce en la institución educativa y su influencia en el grado de participación de los miembros que la conforman. El cuestionario es fácil de contestar y garantiza la confidencialidad de los datos.

DATOS INICIALES

1. Tipo de Institución Educativa

- Inicial y/o Primaria ()
- Secundaria ()
- Inicial, Primaria y Secundaria ()

2. Sexo

- Masculino ()
- Femenino ()

3. Edad

- De 20 a 30 años ()
- De 31 a 40 años ()
- De 41 a 50 años ()
- Más de 51 años ()

4. Experiencia docente

- De 1 a 3 años ()
- De 4 a 7 años ()
- De 8 a 12 años ()
- Más de 13 años ()

5. ¿Ha tenido alguna vez algún cargo directivo?

- Si ()
- No ()

En caso positivo, indique los cargos más relevantes y los años que ha estado.

1. Cargo: _____ Años: _____
2. Cargo: _____ Años: _____

Las siguientes páginas contienen los ítems del cuestionario sobre el liderazgo del director general de la institución educativa. Elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que le ofrecemos, rodeándola con un círculo.

Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	Hace que me entusiasme con mi trabajo.					
2	Desarrolla en mí un fuerte sentido de lealtad hacia la institución.					
3	Me siento orgulloso(a) de trabajar con él(ella)					
4	Demuestra una autoconfianza digna de resaltar.					
5	Es decidido(a) cuando el asunto lo requiere.					
6	Es respetado por su cordura y buen criterio.					

7	Ha demostrado competencia en su trabajo como director(a).	1	2	3	4	5
8	Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opinar sin base alguna.	1	2	3	4	5
9	Me anima a reflexionar sobre cómo puedo mejorar mi trabajo.	1	2	3	4	5
10	Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución.	1	2	3	4	5
11	Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades.	1	2	3	4	5
12	Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para mí.	1	2	3	4	5
13	Articula con claridad los objetivos que tengo que conseguir.	1	2	3	4	5
14	Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación y de sus ideas.	1	2	3	4	5
15	Me informa sobre decisiones que afectan mi trabajo.	1	2	3	4	5
16	Ayuda a los profesores recién llegados para su adaptación a la IE.	1	2	3	4	5
17	Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento.	1	2	3	4	5
18	Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar.	1	2	3	4	5
19	Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en la institución.	1	2	3	4	5
20	Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores de la institución.	1	2	3	4	5
21	Me explica las razones de los programas, enfoques, etc.	1	2	3	4	5
22	Me apoya cuando tengo que llevar a cabo cambios en mi trabajo.	1	2	3	4	5
23	Contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertenencia e identidad con la institución.	1	2	3	4	5
24	Me incluye en los procesos que se genere en la institución para establecer objetivos importantes (PEI, PCA, RI, JEC...) de la institución.	1	2	3	4	5
25	Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución.	1	2	3	4	5
26	Confío en él (ella) para lograr los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
27	Afronta y trata los conflictos de forma profesional.	1	2	3	4	5
28	Proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés.	1	2	3	4	5
29	Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.	1	2	3	4	5
30	Es tolerante con los defectos y los errores de los demás.	1	2	3	4	5
31	Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.	1	2	3	4	5
32	Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.	1	2	3	4	5
33	Centra su atención principalmente en las irregularidades.	1	2	3	4	5
34	Me exige el cumplimiento básico de las funciones legalmente estipuladas.	1	2	3	4	5
35	Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5
36	Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer.	1	2	3	4	5
37	Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.	1	2	3	4	5
38	Evita decirme cómo tengo que hacer las cosas.	1	2	3	4	5
39	Es difícil encontrarle en los momentos de crisis.	1	2	3	4	5
40	Busca ampliar el grado de responsabilidad de sus colaboradores.	1	2	3	4	5
41	Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas.	1	2	3	4	5
42	Implica a los colaboradores en la generación de y análisis de alternativas.	1	2	3	4	5
43	Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionando ayuda cuando lo solicitan.	1	2	3	4	5
44	Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometarse en los detalles.	1	2	3	4	5
45	Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores.	1	2	3	4	5
46	Aplica feedback (retroalimentación) en el momento oportuno y basado en hechos concretos.	1	2	3	4	5
47	Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros.	1	2	3	4	5
48	Corrige constructivamente, aportando soluciones.	1	2	3	4	5
49	Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo.	1	2	3	4	5
50	Promueve el diálogo constructivo entre los miembros del equipo.	1	2	3	4	5
51	Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo.	1	2	3	4	5
52	Solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución.	1	2	3	4	5
53	Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución.	1	2	3	4	5

ANEXO 3 – Cuestionario B: Participación

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Estimado/a encuestado/a, el anonimato de las personas que participan en la investigación queda totalmente garantizado por el equipo de investigación.

Información general sobre el/la encuestado/a:

Sexo: Hombre _____ Mujer _____
 Titulación: Técnico _____ Bachiller _____ Licenciado _____ Máster _____
 Años de servicio en esta I.E.: Entre 6 y 10 _____ Entre 11 y 20 _____
 Menos de 5 _____
 Cargo que desempeña en la Institución Educativa: Docente _____ Auxiliar _____

En el cuestionario se formulan una serie de preguntas sobre variables que pensamos, incidirán directamente en la configuración la participación de los docentes en los centros educativos. Para ello utilizamos la siguiente escala de respuestas:

Muy Malo Deficiente Regular Bueno Muy bueno

Señale en forma visible con una X la opción que más se ajuste a lo que usted piensa sobre cada uno de los temas sobre los que está formulada la pregunta, siempre en relación con su centro educativo. No deje de responder ninguna de las preguntas. Si en algún caso no entiende la pregunta consulte con el encuestador.

PARTICIPACION

Valore el nivel de participación en las actividades del centro.	Muy Malo	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
1 Por parte del profesorado	1	2	3	4	5
2 Por parte de los miembros del equipo directivo	1	2	3	4	5
Valore la participación en la toma de decisiones del Centro Educativo	Muy Malo	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
3 Asistencia de los profesores a las reuniones.	1	2	3	4	5
4 Participación en las deliberaciones de temas importantes del Centro Educativo.	1	2	3	4	5
5 Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del Centro educativo.	1	2	3	4	5
6 Como es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro educativo	1	2	3	4	5
Valore la participación, en los grupos formales e informales, del profesorado en el Centro.	Muy Malo	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
7 Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos.	1	2	3	4	5
8 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)	1	2	3	4	5
9 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales (voluntarios)	1	2	3	4	5
10 Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro	1	2	3	4	5

11	Grado en que ayudan a los grupos informales las actividades del centro	1	2	3	4	5
	Valore la participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo en su Centro.	Muy Malo	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena
12	Como es el nivel de trabajo en equipo en su centro.	1	2	3	4	5
13	Como es el desarrollo de las reuniones en su centro.	1	2	3	4	5
14	Como considera la formación del profesorado para trabajar en equipo.	1	2	3	4	5
15	Como le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro	1	2	3	4	5
	Cómo le parece que se está produciendo la coordinación en el centro	Muy Malo	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena
16	Entre el profesorado.	1	2	3	4	5
17	Entre el profesorado y el equipo directivo	1	2	3	4	5
18	Entre el equipo directivo y el profesorado	1	2	3	4	5

ANEXO 4- Misión y visión de la I.E. Crl. J.J.I

MISIÓN

La I.E. “Coronel José Joaquín Inclán”, es una entidad creada el 20 de enero de 1995 por RD N° 0021, mediante convenio entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Defensa. Atiende las necesidades y expectativas de los educandos teniendo en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, brindándoles una educación basada en el conocimiento científico y la práctica de valores morales cívicos y patrióticos priorizando la responsabilidad, solidaridad, respeto e identidad y/o civismo, el desarrollo de innovaciones pedagógicas y avances tecnológicos que les permita ser personas analíticas, críticas y reflexivas capaces de conocer su entorno y proponer alternativas de solución con la participación activa de los diferentes estamentos de la Institución Educativa y apoyo permanente de los Padres de Familia para responder a las demandas educativas de la sociedad

VISIÓN

Al año 2015 hacer de la I.E. “Coronel. José Joaquín Inclán”, una Institución Educativa que brinde Educación de calidad con docentes altamente calificados, que garanticen la formación integral de los estudiantes, capaces de explorar el mundo del conocimiento, incluirse en los avances científicos y tecnológicos fortaleciendo de manera permanente la investigación y creatividad; con elevada autoestima, personalidad definida, conciencia crítica y sólidos conocimientos que respondan a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, sustentado en la práctica de valores de responsabilidad, solidaridad, respeto e identidad y/o civismo; orientados hacia la consolidación de su liderazgo personal y colectivo para ser capaces de desarrollarse con eficiencia y eficacia en una sociedad cada vez más competitiva.

ANEXO 5 – Alfa de cronbach y estadística del elemento

CUESTIONARIO A

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.

Tabla N° 2: Dimensión Carisma. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,865	7

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	25,28	20,318	,611	,849
P2	24,57	20,513	,775	,831
P3	25,02	18,509	,717	,834
P4	24,96	19,546	,668	,841
P5	24,46	22,178	,587	,853
P6	24,89	18,629	,708	,835
P7	24,48	22,481	,435	,870

Tabla N° 3: Dimensión Inspiración. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,833	3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P23	8,20	3,599	,607	,849
P25	8,19	3,361	,791	,682
P26	8,57	3,004	,699	,768

Tabla N° 4 Dimensión Tolerancia Psicológica. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,799	3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P27	6,96	3,395	,720	,641
P29	6,89	4,629	,586	,791
P30	7,52	3,537	,650	,724

Tabla N° 5 Dimensión Estimulación Intelectual. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	7

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P8	22,02	30,849	,674	,898
P9	21,83	29,877	,792	,886
P10	22,06	29,223	,676	,899
P11	22,00	29,208	,808	,884
P12	22,39	30,431	,684	,897
P13	21,91	30,878	,654	,900
P14	22,35	27,440	,787	,886

Tabla N° 6 Dimensión Consideración Individualizada. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

La tabla siguiente nos muestra los resultados:

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,910	8

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P15	26,23	34,255	,680	,901
P16	25,58	35,594	,619	,906
P17	25,55	36,945	,612	,906
P18	26,51	32,755	,802	,890
P19	26,40	32,744	,809	,889
P20	26,19	36,694	,613	,906
P21	26,30	33,484	,690	,901
P22	26,19	32,733	,853	,886

LIDERAZGO TRANSACCIONAL

Tabla N° 7 Dimensión Dirección por Excepción. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,645	3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.	7,87	2,379	,347	,694
Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.	7,78	2,252	,454	,547
Centra su atención principalmente en las irregularidades	7,87	2,002	,577	,373

Tabla N° 8 Dimensión Dirección por Excepción. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,771	3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo	5,80	7,335	,428	,881
Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer	5,93	5,806	,794	,480
Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos	5,80	6,203	,628	,665

CUESTIONARIO B

PARTICIPACIÓN I FASE

Tabla N° 9: Participación Docente en el Centro. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,918	18

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P4.1	62,85	69,978	,540	,915
P4.2	62,74	71,177	,593	,914
P4.3	62,80	71,297	,495	,916
P4.4	62,98	67,792	,735	,910
P4.5	63,02	66,924	,724	,910
P4.6	63,19	64,644	,711	,911
P4.7	63,17	71,500	,444	,918
P4.8	63,20	68,769	,583	,914
P4.9	63,11	74,101	,312	,920
P4.10	63,00	71,925	,552	,915
P4.11	63,31	73,390	,264	,923
P4.12	62,96	67,999	,700	,911
P4.13	62,80	69,712	,725	,911
P4.14	63,06	65,903	,818	,908
P4.15	62,83	69,802	,657	,913
P4.16	63,15	71,110	,566	,915
P4.17	63,06	70,393	,688	,912
P4.18	63,06	69,752	,682	,912

PARTICIPACIÓN II FASE

DELEGACION

Tabla N° 10: Delegación como proceso de participación. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,757	5

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P40	15,15	9,827	,417	,751
P41	15,35	8,987	,510	,720
P42	15,31	8,559	,623	,676
P43	14,98	8,547	,704	,650
P44	14,98	10,245	,388	,758

COACHING

Tabla N° 11: *Coaching* como procesos de participación. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,897	4

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P45	10,80	9,146	,783	,863
P46	11,17	8,896	,806	,854
P47	11,37	9,106	,718	,887
P48	11,22	8,893	,781	,864

TRABAJO EN EQUIPO

Tabla N° 12: Trabajo en equipo como proceso de participación. Estadísticas de fiabilidad y del total del elemento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,898	5

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P49	16,04	12,602	,826	,857
P50	15,87	14,039	,744	,876
P51	15,78	14,176	,768	,871
P52	15,93	13,579	,744	,876
P53	15,72	15,299	,663	,893

ANEXO 6 –Media de los ítems de la variable participación. I Fase

PARTICIPACION – I FASE

Valore el nivel de participación en las actividades del centro.	Media	Total
1 Por parte del profesorado	3.87	3.92
2 Por parte de los miembros del equipo directivo	3.98	
Valore la participación en la toma de decisiones del Centro Educativo	Media	Total
3 Asistencia de los profesores a las reuniones.	3.93	3.73
4 Participación en las deliberaciones de temas importantes del Centro Educativo.	3.74	
5 Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del Centro educativo.	3.7	
6 Cómo es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro educativo	3.54	
Valore la participación, en los grupos formales e informales, del profesorado en el Centro.	Media	Total
7 Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos.	3.56	3.56
8 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)	3.52	
9 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales (voluntarios)	3.61	
10 Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro	3.72	
11 Grado en que ayudan a los grupos informales las actividades del centro	3.41	
Valore la participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo en su Centro.	Media	Total
12 Como es el nivel de trabajo en equipo en su centro.	3.76	3.81
13 Como es el desarrollo de las reuniones en su centro.	3.93	
14 Como considera la formación del profesorado para trabajar en equipo.	3.67	
15 Como le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro	3.85	

Cómo le parece que se está produciendo la coordinación en el centro	Media	Total
16 Entre el profesorado.	3.57	3.64
17 Entre el profesorado y el equipo directivo	3.67	
18 Entre el equipo directivo y el profesorado	3.67	