

Evaluación de Liderazgo

en escuelas telesecundarias de Tabasco

Jorge Alberto Morales Ávalos
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Verónica García Martínez



UJAT

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



Interleader

Globally shared learning,
for situated leadership practices

Evaluación de liderazgo en escuelas telesecundarias de Tabasco

C O L E C C I Ó N

ROSARIO M. GUTIÉRREZ ESKILDSSEN

Pedagogía y educación

Guillermo Narváz Osorio

Rector

Thelma Leticia Ruiz Becerra

División Académica de Educación y Artes

Evaluación de liderazgo en escuelas telesecundarias de Tabasco

Jorge Alberto Morales Ávalos
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Verónica García Martínez



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

Primera edición, 2021

© Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
www.ujat.mx

ISBN: 978-607-606-566-2

Para su publicación esta obra ha sido dictaminada por el sistema académico de pares ciegos. Los juicios expresados son responsabilidad del autor o autores y fue aprobada para su publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.



Índice

Prólogo	7
Agradecimientos	19
Introducción	20
Antecedentes	21
Definición del problema	23
Justificación	28
Capítulo 1	
El Sistema Educativo Mexicano: administración y organización escolar	31
Capítulo 2	
Evaluación de la función directiva y los estilos de liderazgo en las organizaciones educativas	57
Discusión	201
Conclusiones	205
Referencias	210

Prólogo

Dr. Miguel Ángel Díaz Delgado¹

Durante los últimos treinta años en México se pueden documentar diversos esfuerzos de las Secretarías de Educación estatales en toda la República por formar, dar acompañamiento y evaluar directores en el nivel básico. Dichas iniciativas se han constituido en diplomados, cursos, programas formativos, reglamentaciones para la práctica directiva, tanto como en regulaciones del perfil, cargos directivos, eso sí, aún sin constituirse en una política educativa integral que apueste por el desarrollo profesional de la dirección de escuelas.

El referente más cercano en torno a la constitución de perfiles directivos del nivel básico se encontró en la reforma educativa del 2013, misma que a través de la promulgación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* significó un decidido pero sesgado esfuerzo por perfeccionar la práctica directiva.

La centralidad en la examinación y el manejo político de la administración federal sobre los efectos de la reforma, convirtieron a la misma en un desperdicio de recursos intelectua-

¹ Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; Presidente de la Red Internacional en Liderazgo Educativo "Interleader" y candidato del Sistema Nacional de Investigadores de México.

les, económicos y de activos de formación. Hacia 2019, con el cambio de régimen político en nuestro país, se derogó la reforma 2013, echando por la borda una de las enmiendas más necesarias, pero también, con efectos mayormente nocivos para el magisterio público mexicano.

Avanzando cronológicamente, desde mediados de 2019, la orientación para el acceso a las plazas de dirección y los órganos de evaluación docente viraron a un modelo –en el papel– más comprehensivo, pero que a la fecha no ha demostrado cohesión y que ha deslindado a una formación directiva fragmentada y con un desarrollo desvinculado de los contextos escolares.

Es cierto, si se implementan con cambios oportunamente en el currículo para formar directores, además de una disminución de la carga burocrática y la eliminación de posiciones jerárquicas en el sistema educativo, esta joven implementación y sus resultados podrían estar a la vista en un par de años más.

En otro ámbito, el de la investigación educativa, la historia ha sido otra. Es creciente el interés por estudiar la dirección de escuelas (Navarro, 2015) y, se han presentado resultados que permiten reconocer los alcances de las políticas (Ponce, 2011), el impacto de los programas formativos (Nava y Valencia, 2012), ilustrar las condiciones de la dirección escolar (Díaz y Veloso, 2019) y contrastar la práctica directiva con aquella que sucede en entornos internacionales (Díaz, 2018); sin embargo, el común denominador de dicha investigación es la ausencia y/o la evitación de los directores de telesecun-

daria como sujetos de dichos procesos. La obra “Evaluación del liderazgo y las funciones directivas en las escuelas Telesecundarias del Estado de Tabasco”, hoy, presentada aquí como un libro, viene a llenar este hueco en la investigación educativa de nuestro país.

Cuatro son las razones centrales para posicionar a esta investigación como un trabajo con potencial para la academia, los tomadores de decisión, los directores escolares y los diseñadores del currículum formativo para la dirección escolar en nuestro país: [1] la investigación analiza sujetos ausentes de análisis en la investigación educativa –los directores de Telesecundaria–, [2] dicho análisis se propicia desde contextos desafiantes, específicamente la ruralidad del sur del país, [3] la investigación plantea una ruptura con el modelo tradicional de la administración escolar para posteriormente incorporarse en las teorías del liderazgo y, [4] la obra devela un perfil de los sujetos que desarrollan la dirección escolar en un contexto específico, el del Estado de Tabasco, México.

1. Directores de telesecundaria, sujetos –antes– ausentes en la investigación

Tal como se menciona en el cuerpo del estudio, *la telesecundaria posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas de las del resto de las secundarias*. La función directiva en esta modalidad tiene aspectos que la distinguen del resto, en la educación básica, en primer lugar, porque la mayoría de los directores de las telesecundarias desarrollan una doble función, la directiva y la docente, cuestión que complejiza la ya difícil tarea, al exponer a los sujetos educativos a una dico-

tomía en la identidad profesional (Bolívar y Ritacco, 2016), pero, sobre todo –en el contexto mexicano– por disparar las funciones del profesional de la educación.

En segundo lugar, se había ignorado que la dirección de la modalidad asciende al 22.9 % de la totalidad a nivel nacional, y la práctica directiva de telesecundaria se había invisibilizado tanto en la investigación como en la elaboración de políticas educativas.

Tradicionalmente se ha investigado en México sobre la función directiva de primaria y de secundaria, pero de manera genérica; y hasta hoy, se habían desdeñado las características particulares de la función en las escuelas de modalidad telesecundaria.

Ni se diga, desde las políticas educativas públicas y la formación, que generalmente se enfocan de manera abarcativa a la dirección de educación básica, sin distingos de la modalidad, el nivel o el tipo de organización y contextos en donde los directores desarrollan su labor.

Por otra parte, no se había considerado que el trabajo comunitario que realizan los directores de telesecundaria influye no solo a nivel escolar sino también social, cuestión que se rescata con una aproximación cercana en este trabajo de investigación.

La modalidad de telesecundaria, por su relación con comunidades rurales, requiere de un alto nivel de compromiso colectivo, y, por su condición de trabajo “a distancia”, implica de habilidades directivas a través de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TICs), competencias que los directores de la modalidad conjugan en su trabajo cotidiano, aún con la ausencia de profesionalización.

2. Investigación en contextos desafiantes, la ruralidad del sureste de México

Tanto como en el ámbito económico como en el cultural y el social, México también presenta inequidad en las condiciones educativas. El sureste es una región con mayores entornos de marginación educativa, resaltando aún más las áreas rurales.

El caso de Tabasco es representativo, al tiempo de esta investigación ocupaba uno de los primeros lugares nacionales en inequidad y rezago educativo, apenas por encima de Chiapas, Oaxaca y Guerrero (INEE, 2015).

El principal problema de la entidad tabasqueña es el déficit en el acceso a la educación básica, y, en este sentido, la modalidad telesecundaria es una implementación que ha contribuido a disminuir dicho fenómeno.

La importancia de documentar las condiciones de la modalidad desde la investigación que se presenta en este libro justamente radica en dar luz sobre cómo las comunidades educativas rurales del sureste mexicano, tradicionalmente en desventaja, trascienden y enfrentan estas condiciones inequitativas, las necesidades de los directores por seguirse formando y las posibilidades de desarrollo en sendos “estilos de liderazgo” específicos y necesarios para el logro de mejores resultados.

3. Ruptura con la administración y posicionamiento en las teorías del liderazgo educativo

Las funciones directivas demandan competencias específicas, diferenciadas, pero al mismo tiempo relacionadas íntimamente con el ejercicio de la docencia, la tradicional visión de la administración educativa, y su relación con los modelos de gestión, burocratizaron y gerencializaron a la función directiva durante por lo menos dos décadas, alejándola de la relación con la razón de ser de las escuelas, la función pedagógica (Murillo, 2006).

Con mayor importancia, el liderazgo educativo, como área de investigación y de la práctica (Díaz y Veloso, 2019) se ha posicionado como un conjunto de teorías en las que prevalece la centralidad pedagógica; este conjunto de saberes representa *un modelo de comportamientos capaz de lograr la persuasión respecto* al alcance de los logros educativos.

El libro que aquí se presenta, observa más que una transición, una ruptura con los tradicionales modelos de acercamiento a la dirección de escuelas desde la administración y bien se posiciona en el liderazgo como pivote de entendimiento.

Este cambio de apreciación no es secundario ni se limita a un artificio terminológico, sino que compromete tanto al autor como a sus lectores a virar el enfoque con el que se estudia y comprender a la dirección de escuelas desde una perspectiva más compleja y con mayor compromiso por los efectos del quehacer.

4. Develación de un perfil de la dirección de Telesecundaria en Tabasco

Si un aprendizaje ha dejado la investigación sobre la dirección escolar, es que, a mayor acercamiento a los contextos de práctica, es mayor la posibilidad de comprender la función que se investiga. En este caso, el resultado de dicho acercamiento es la develación de un perfil específico de la dirección de Telesecundaria, en particular en Tabasco.

El estudio propone y analiza que, entre otras cosas, la dirección en la entidad es mayormente femenina, con formación promedio de licenciatura y con intereses centrales en la permanencia en el servicio.

Estas condiciones se traducen en una dirección con durabilidad en la función y con arraigo a las comunidades donde desarrollan su labor y, sin embargo, con pocas posibilidades de seguirse desarrollando profesionalmente y con bajas expectativas de movilidad dentro de la estructura educativa.

La contribución es importante, puesto que se ofrece información útil para la toma de decisiones sobre cómo formar y desde dónde investigar la función directiva de Telesecundaria en la entidad.

Un breve balance de la investigación

El objetivo de la investigación fue “evaluar las funciones directivas y los estilos de liderazgo ejercidos por los directores del subsistema de Telesecundaria en Tabasco”, el logro del mismo pasó por esclarecer cómo se ejercen las funciones

directivas, los estilos de liderazgo a los que más recurren y determinar de qué manera se relacionan las funciones directivas y el logro académico en las Telesecundarias. En términos generales, se puede decir que la investigación cumplió su cometido.

El libro, en sus análisis y resultados dedica párrafos importantes a demostrar el alcance en el cumplimiento de las funciones directivas, sobre todo de manera cuantitativa, y demostrando en el análisis que el liderazgo transformacional-transaccional permite a los directores prácticas de mayor impacto en el colectivo docente y en la supervisión de la operatividad del currículum oficial, así como en la vinculación con la comunidad.

Se demostró que el liderazgo del director se relaciona con la obtención de logro académico; aunque con matices que ilustraron que, específicamente la función técnico-pedagógica proporciona el acceso al logro, específicamente en aquellos que *definen con el colectivo docente criterios a considerar en la planeación de clases*. Así, aquellos directores que ejercen prácticas de estilos de liderazgo transformacional y transaccional aportan a que sus escuelas obtengan mejores resultados.

Por otra parte, el liderazgo Transformacional-Transaccional es identificado como aquel estilo que posibilita dirigir organizaciones que aprenden, cambian y se adaptan permanentemente, haciendo frente a las nuevas tecnologías, a las necesidades, expectativas de las comunidades de los participantes en el proceso educativo, mediante la mejora continua de los procesos de la escuela.

Adicionalmente, resulta interesante la instrumentación, que implicó la aplicación del instrumento llamado “Evaluación del Liderazgo y la Función Directiva”, tanto a docentes como a directores, acercándose a 10 de los 17 municipios del Estado, con Telesecundarias.

El análisis se derivó a través del método estadístico descriptivo bivariado, calculando parámetros estadísticos, a través de la Ji cuadrada para asociación e Independencia, la prueba de Spearman para establecer las correlaciones y U de Mann Whitney para las diferencias entre los grupos poblacionales.

Pendientes del libro, desafíos para investigaciones futuras

Si bien el trabajo que se presenta logra los objetivos previstos y aporta un cambio de enfoque en las teorías a las que recurre —de la administración al liderazgo—, subyace en su lectura la necesidad de romper con el “discurso pedagógico oficial”, aquél que parece autoimpuesto por el autor en su concepción de las referencias y la comprensión de la realidad educativa.

Por otra parte, el estudio no alcanza a rescatar elementos cualitativos sobre cómo construyen los directores de las escuelas Telesecundarias su liderazgo y cómo ejercen su función directiva, ni pondera las condiciones contextuales en que ejercen su trabajo, un pendiente que puede rescatarse para futuras investigaciones emprendidas por el novel académico, autor del libro.

El autor principal fue un director de Telesecundaria, un plus de la investigación

Un lugar común del ámbito educativo nacional es la permanente invitación a vincular la investigación con la práctica educativa, tanto en el sistema educativo como en la esfera de la investigación profesional en nuestro país. Sin embargo, la hiperestructuración del sistema educativo y los pocos espacios en la cada vez más elitista esfera de la investigación profesional de México, se encargan de reducir los espacios para que los profesores que, con inquietud de investigar profesionalmente, se adentren en el ámbito.

Sin duda, un plus de esta obra es que su autor fue en otro tiempo director de Telesecundaria; esta posición de practicante-investigador permite un análisis comprometido y rebasa la ingenua búsqueda de soluciones inmediatas desde la investigación. Adicionalmente, permite que el investigador se comprometa profesionalmente a una generosa entrega de conocimiento hacia con sus –otrora– colegas directores del nivel.

Bibliografía

- Bolívar, A. & Ritacco, M. (2016). *Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo*, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, ISSN 1012-1587, N.º. 79, 2016, pp. 163-183.
- Díaz, M. (2018). *Formación de directores escolares, comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión*. Secretaría de Educación Jalisco, México.
- Díaz M. y Veloso, A. (2019). *Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional, Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/Planea_documento212.pdf
- Murillo, J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm
- Nava J. & Valencia, A. (2012), *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*. Universidad de Guadalajara, México.
- Navarro, C. (2015). *La antesala del ascenso a la dirección*.

Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Ponce, V. (2011) *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.* Secretaría de Educación Jalisco, México.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) porque este trabajo se deriva de proyecto aprobado INEE-CONACYT-277083 con el título Factores asociados al logro académico de estudiantes de telesecundaria del estado de Tabasco. El autor principal de la obra colaboró en la investigación y realizó su tesis de doctorado en Administración Educativa en la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, programa del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad con registro 004400. Las coautoras fungieron como directora y codirectora de la tesis, la cual obtuvo el primer lugar en el marco de Reconocimiento Institucional a la Mejor Tesis de Doctorado 2019.

Introducción

La función directiva es un tema que se ha posicionado en la agenda educativa a partir de las reformas impulsadas en nuestro país en la segunda década del siglo XXI. Esta función demanda competencias técnicas diferentes al ejercicio docente y para ello, se requiere una formación específica. En México, la importancia del rol del director se ha hecho presente a partir de las reformas educativas de la década de los años noventa, las cuales añadieron dos elementos importantes a la función directiva: la gestión escolar y el liderazgo pedagógico.

El liderazgo representa un modelo de comportamientos capaz de lograr la persuasión respecto a un propósito, es un factor determinante en la dirección escolar; en este contexto el presente estudio analiza el liderazgo y su participación en las funciones de los directores escolares en un contexto de escuelas Telesecundarias.

Esta investigación tiene como principal objetivo: evaluar el liderazgo y las funciones directivas en las escuelas Telesecundarias del estado de Tabasco. Está dividida en seis apartados: el primero refiere al planteamiento del problema, el segundo corresponde al contexto del Sistema Educativo Mexicano. El marco teórico se describe en el apartado tres. El apartado cuatro muestra el método desarrollado, el quinto refiere al análisis de los resultados recuperados y en el seis, se plantean las conclusiones y discusiones más relevantes del estudio.

Antecedentes

Las problemáticas que enfrenta la Educación Básica en México se han abordado desde diferentes aristas de investigación, estudios de la década de los 90 y recientes han establecido como un problema latente del nivel básico el funcionamiento de las escuelas con relación a la falta de normalidad mínima, bajo logro académico, falta de infraestructura, falta de formación inicial docente y desvío de presupuesto (Botero, 2013; Guevara, 1992; Schmelkes, 1995; INEE, 2009, 2014a; OCDE, 2010a; 2010b).

Otros estudios han abordado la problemática del Sistema Educativo Mexicano (SEM) desde la perspectiva de la administración: excesivos requerimientos burocráticos que obstaculizan a los directivos para ejercer un verdadero liderazgo académico, el ausentismo de los docentes, el uso ineficiente de los recursos disponibles y las deficiencias en infraestructura y equipamiento, así como el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones y la insuficiente comunicación entre los agentes escolares (Zorrilla, 2006; 2013; INEE, 2009; Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013; Mexicanos Primero, 2011); (Cuevas y Díaz, 2008).

Por otra parte, existen otros elementos no menos importantes como las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas; escasa participación social en las tareas de planeación, aplicación y seguimiento de las actividades escolares; el efecto que tienen los elementos socioeconómicos y culturales de un entorno escolar sobre el éxito de un proceso educativo (Guevara, 2006; Zurita, 2011; Hernández, 2015).

Dentro de las líneas de investigación que aborda la calidad educativa asociada al logro académico de las escuelas de Educación Básica destaca la que se realizó a partir de las evaluaciones del Programa Escuela de Calidad (PEC), donde se analizan las variables de función directiva-liderazgo y se determina que en las escuelas con alto desempeño los directores ejercen un tipo de liderazgo distinto a las de bajo desempeño. En las primeras los estilos predominantes son: gestión basada en liderazgo instruccional y liderazgo participativo (Loera y Cazares, 2004; 2005a, 2005b).

Para los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), el ejercicio de la gestión escolar y el Liderazgo en una institución educativa, son variables que inciden en la calidad de la educación (OCDE, 2010a; OREALC 2016).

Definición del problema

En el SEM el director de escuela es la persona a cargo del funcionamiento, organización y administración de la escuela. En el Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México 2010, indica que las labores principales de los directores escolares son: guiar la transformación pedagógica de las escuelas, analizar el avance en aprendizaje de los alumnos y apoyar el desarrollo del personal (OCDE, 2010a, 2010b; 2011, 2012).

De acuerdo con la UNESCO (2005) la educación es un derecho humano que se fundamenta en los cuatro pilares de la educación para todos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Para la OCDE (2010a; 2010b) la calidad educativa es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

Con la reforma educativa del año 2013 en el SEM, el artículo 3º Constitucional señala que cada escuela de Educación Básica debe contar con una organización escolar que garantice el máximo logro de aprendizaje de todas las niñas, niños y jóvenes.

La misión principal es asegurar la eficiencia y eficacia del servicio que se presta en las organizaciones educativas; para lograrlo, es necesario construir nuevos significados y reorientar las funciones de los actores encargados de preservar la calidad educativa y fortalecer los procesos de gestión y auto-

nomía escolar. La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) a nivel federal para concretar la reforma educativa en la cultura escolar pone el acento en la labor del directivo como líder que promueve la gestión colaborativa, el liderazgo pedagógico y la articulación con la comunidad.

Sin embargo, de acuerdo con los informes Talis 2009 (SEP, 2009a) y Talis 2013 (OCDE, 2015a) todavía las tareas y responsabilidades de los directores están enfocadas principalmente en los asuntos administrativos más que en la mejora de los resultados educativos (Mexicanos Primero, 2011; INEE, 2015a, 2015a; OCDE, 2014; SEP 2009a).

En las evaluaciones internacionales en las que ha participado México destaca la prueba PISA que evalúa la capacidad de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria para usar sus conocimientos y habilidades en Matemáticas, Ciencias y Lectura.

En 2012 el área evaluada con mayor amplitud fue Matemáticas, en donde México se ubicó por debajo de la media de la OCDE, agrupando sólo al 4 % de sus estudiantes en los niveles altos (4 a 6), el 41 % en los niveles intermedios (2 y 3) y a 55 % en los niveles inferiores (1 y debajo del nivel 1). En esta misma prueba, Tabasco se encuentra por debajo de la media, con 70 % o más de estudiantes en los niveles inferiores (1 y debajo del nivel 1).

En el área de Ciencias, se tiene una media de desempeño superior al promedio de América Latina (AL), pero inferior a los países miembros de la OCDE, ya que en México sólo

el 2% de los estudiantes se encuentra en los niveles altos, en tanto que en el promedio OCDE el 29 % se encuentra en ese mismo nivel.

En los niveles intermedios (2 y 3) México presenta 51% de sus alumnos, frente a 54 % del promedio OCDE, en los niveles inferiores (1 y debajo del nivel 1) el promedio OCDE concentra 18 % de los escolares y México concentra el 47 %. En este mismo rubro, Tabasco se encuentra por debajo de la media nacional concentrando el 63 % de sus estudiantes.

En el desempeño de Lectura, los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos por debajo de la media de la OCDE (496).

En México 54 % de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (2 y 3) y 41 % por debajo del nivel 2, en la escala global de Lectura con una media de desempeño estadísticamente inferior al promedio nacional nuevamente destaca Tabasco, teniendo a más de 50 % de sus estudiantes en los niveles bajos (1a, 1b y debajo del nivel 1b), lo cual representa, de acuerdo con PISA, que los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo de competencia para hacer uso de la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en diversos ámbitos de la vida.

En síntesis, México, por su puntaje promedio, ocupó el último lugar (entre los 34 países de la OCDE) y en la muestra ampliada (65 países), ocupó el puesto 48 en Lectura y 51 en Matemáticas (Mexicanos Primero, 2011; OCDE, 2014).

En la evaluación denominada Plan Nacional para la Eva-

luación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015, los resultados estatales de acuerdo con el INEE (2015a), Tabasco aparece rezagado, ya que en el área de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación cuenta con el 64.2 % y 58.2 % de alumnos respectivamente en el nivel I.

Cabe destacar que, en el subsistema de Telesecundaria en el ámbito nacional, alrededor de 40% de los alumnos carecen de los conocimientos y habilidades suficientes en Matemáticas y Ciencias, 33.4 % en Español, y 29.7 % en Formación Cívica y Ética (INEE, 2014a).

En el nivel de secundarias generales y Telesecundarias, de acuerdo con Mexicanos Primero, (2011) se sigue teniendo un desempeño muy negativo en la dimensión de aprendizaje, pues el 60 % de los logros educativos en Matemáticas y Español son inferiores a la media nacional; es decir, carecen de los elementos básicos para acreditar la prueba en el área de Matemáticas.

Aunado a lo anterior y de acuerdo con la SEP (2009a) y el informe TALIS 2009, los estados que reportan docentes de Telesecundaria con mayor grado de escolaridad (maestría mayormente) son Veracruz, Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Zacatecas; sin embargo, de manera paradójica, (al menos para el caso Tabasco) en las evaluaciones nacionales e internacionales presenta las puntuaciones más bajas de logro educativo.

Lo descrito nos permite establecer como problema de investigación la correlación entre las funciones directivas y el estilo de liderazgo ejercido por los directores de las escuelas

Telesecundarias, ya que a pesar de los esfuerzos institucionales en cuanto a la inversión en infraestructura, formación y capacitación docente/directiva, reducción de la brecha digital, no se aprecian resultados positivos tanto en las pruebas internacionales (OCDE, 2009, 20015) como nacionales -Enlace, EXCALE y PLANEA.

Los porcentajes de alumnos con nivel de logro insuficiente en el nivel Secundaria son mayores a los que se esperarían para una entidad con nivel de rezago educativo bajo (Mexicanos Primero, 2011; INEE, 2014a; 2014b).

El trabajo que realizan los directores influye de manera directa en las actividades de los integrantes de la escuela, si se desea que las actividades escolares sean productivas, el trabajo de los directores debe ser de carácter colectivo y debe estar enfocado en el beneficio de los estudiantes (Schmelkes; 1995; Antúnez, 2004; Zorrilla, 2006; Cuevas et al., 2008; INEE, 2015a).

Justificación

El conocimiento disponible a partir de las evaluaciones externas del PEC, evidencia que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental en la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (Cuevas et al., 2008; Fullan, 1996; Paz et al., 2011; Schmelkes, 1995; Zorrilla 2006).

Otros autores enfatizan que la importancia del liderazgo de los directivos es uno de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación Fernández y Hernández (2013).

Un tema ineludible de la agenda política educativa, de acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 establecido en el Diario Oficial de la Federación (DOF) es “fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas en el contexto de su entorno para el logro de los aprendizajes, así como fortalecer el liderazgo de directores en su ámbito de competencia para asegurar la normalidad escolar mínima” (2014a, p.10).

Es posible afirmar que para transformar a las escuelas y mejorar la educación, se necesita contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela; actores, que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, personas con una preparación técnica adecuada; pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad. La función directiva es un tema posicionado de manera relevante en la agenda de investigación del INEE, los estudios de

Eficacia Escolar han evidenciado que el liderazgo pedagógico del director es un factor clave para que los alumnos logren resultados académicos altos (Ruiz, 1999). En tanto, los estudios de Mejora Escolar revelan que la función que realiza el director en una escuela es fundamental; por ejemplo, para introducir y llevar a cabo innovaciones educativas (Murillo et al., 2007).

Ante este panorama resulta pertinente efectuar un estudio sobre las funciones directivas y los estilos de liderazgo que ejercen los directores en el subsistema de Telesecundaria en Tabasco que permita conocer su situación actual, ya que las tareas y funciones de los directores deben ser puntos de referencia para su transformación gradual.

Además, la función directiva es fundamental para la vida escolar, porque de ella depende la organización de la escuela, la planificación, el seguimiento, la evaluación, la implementación de las reformas, la gestión de recursos y un sinnúmero de actividades que inciden para generar las condiciones propicias para que tenga lugar la función educadora de la escuela y los alumnos obtengan altos logros académicos.

Nuestro estudio es una investigación aplicada que busca aportar conocimientos en el campo de la gestión escolar sobre las siguientes cuestiones: cómo se desarrolla la función directiva, la relación entre el desarrollo de las funciones directivas y los estilos de liderazgo de los directores de las escuelas Telesecundarias, y la percepción de las funciones directivas por parte de los docentes y el propio director.

Por otra parte, hemos buscado generar información útil para la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas del Estado con relación a los siguientes aspectos: la manera en cómo los directores de las escuelas Telesecundarias desempeñan su función y liderazgo; así como la adecuación y validación de contenido del instrumento que permite evaluar la función directiva en las Telesecundarias del estado de Tabasco.

Capítulo 1

El sistema educativo mexicano: administración y organización escolar

La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego experiencias, capacidades, habilidades, actitudes y los valores de los actores para alinear sus propósitos y dirigir sus acciones a través de la selección de estrategias y de actividades que les permitan asegurar el logro de la visión de la escuela a la que aspiran. Por lo tanto, gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye.

La organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable; y para que esta gestión sea adecuada, dicho responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos (SEP, 2003, p.177).

En la literatura, se observa que la gestión escolar es un proceso muy complejo que involucra diversos saberes, capacidades y competencias que permiten la conducción acertada de la organización hacia el logro de su misión. Según Topete (2013) y Loera (2013), la gestión escolar es el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y

alumnos); por otro lado, Namo de Mello (1998) y Mintzberg (2004) la definen como las acciones y la aplicación de recursos para el logro de los objetivos educacionales. De esta manera, para esta investigación se entiende por gestión escolar:

...el ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica (SEP, 2009, p.60).

En México, durante el período de 1994-2011, la gestión escolar en el nivel de la educación básica comprendió programas sectoriales de educación pública.

Las políticas de formación para la gestión de directivos de centros escolares (jefes de enseñanza, inspectores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, directores y subdirectores de escuelas) adquirieron una creciente importancia, como se observa con el establecimiento del Programa Escuelas de Calidad (PEC), que fue acompañado por la creación de una dependencia superior denominada Dirección General para el Desarrollo de la Gestión e Innovación, en la Subsecretaría de Educación Básica (Topete et al., 2011).

Desde el ciclo escolar 2001-2002, entró en vigor el PEC y no fue sino hasta el año 2015 cuando se incorporó en la escuela pública mexicana un modelo de autogestión basada

en principios democráticos que la ubicaban como centro de toda iniciativa del sistema educativo.

La educación básica en el contexto mexicano

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) se caracteriza por su gran tamaño y complejidad. A su vez, se clasifica en Educación Básica (EB), Educación Media Superior (EMS) y Educación Superior (ES).

También se ofrecen los servicios educativos de educación especial; capacitación para el trabajo; educación para adultos (alfabetización, primaria, secundaria y capacitación no formal para el trabajo); y educación indígena o bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria).

La EB en México (ver Tabla 1) se integra por tres niveles: la educación preescolar, en donde los alumnos pueden ser inscritos a las edades de tres a cinco años; la primaria, que consta de seis grados anuales; y la secundaria, que consta de tres grados.

De esta manera, la edad escolar en el nivel básico comprende desde los tres hasta los quince años. Por lo tanto, dicha escolaridad cubre un máximo de nueve a doce años, dependiendo esto del tiempo en preescolar que cursen los niños.

Tabla 1

Población de alumnos, docentes y escuelas secundarias por modelo educativo a nivel nacional

<i>Nivel Educativo</i>	<i>Totales</i>		
	<i>Alumnos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Escuelas</i>
<i>Preescolar</i>	8,465,825	229,587	90,825
<i>Primaria</i>	14,351,037	574,276	98,771
<i>Secundaria</i>	6,825,046	408,252	38,604
<i>Media Superior</i>	4,813,165	286,955	16,162

Fuente: elaboración propia con base en INEE (2016).

La población escolar nacional matriculada en EB, de acuerdo con INEE (2016), alcanza poco más de una cuarta parte de la población del país, y es atendida por 1,212,115 de docentes en 228,200 centros educativos. Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, la matrícula de la educación obligatoria escolarizada fue de 30 793 313 niños y jóvenes. De estos, alrededor de 26 millones fueron alumnos de EB (84.4 %) y el resto, 4.8 millones, de EMS (15.6 %).

La educación en el nivel secundaria

En México, la modalidad de las escuelas se define por las necesidades de los alumnos. Así, la educación secundaria es obligatoria: se cursa después de haber concluido seis grados de Primaria y es requisito para ingresar al nivel medio superior. Los egresados de Primaria pueden continuar estudiando en alguna de las modalidades escolarizadas de educación se-

cundaria, (general, para trabajadores, técnica, Telesecundaria y comunitaria) o bajo el sistema de educación abierta o para adultos. En las secundarias generales, se imparte educación a la mayor parte de la población estudiantil; las otras modalidades se diferencian por impartir educación indígena y comunitaria, educación a distancia (Telesecundaria) en zonas alejadas impartida vía satélite, y educación para quienes son trabajadores (ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de las secundarias por modelo educativo a nivel nacional

Modalidad	Alumnos	%	Docentes	%	Planteles	%
<i>General</i>	2,911,175	46.5	171,277	49.2	7,306	21.7
<i>Técnica</i>	1,844,764	29.5	97,959	28.1	4,401	13.1
<i>Telesecundaria</i>	1,431,631	22.9	72,159	20.7	18,573	55.1
<i>Para Trabajadores</i>	26,446	0.4	3,006	0.9	247	0.7
<i>Comunitarias</i>	41,361	0.7	3,924	1.1	3,176	9.4
<i>Total</i>	6,255,377	100	348,325	100	33,703	100

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2016).

Las opciones escolarizadas pretenden objetivos de formación comunes, pues ofrecen a sus estudiantes un mismo currículo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP); no obstante, tales modalidades guardan algunas diferencias respecto de su estructura y forma de organización. En las secundarias generales, técnicas y para trabajadores cada

asignatura suele ser impartida por un profesor distinto; pero, en las segundas, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, se acostumbra incluir materias adicionales para la educación tecnológica en tres áreas: agropecuaria, industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción.

El alumno egresado de dicha modalidad obtiene un diploma que avala su actividad tecnológica. Por otro lado, las escuelas secundarias para trabajadores son para personas mayores de 15 años, su plan de estudios no incluye actividades tecnológicas, talleres ni educación física.

Éstas promueven la formación de estudiantes en conocimientos básicos, desarrollo de capacidades y valores que brindan la posibilidad de continuar en carreras profesionales o en el campo laboral.

En Telesecundaria, un mismo maestro es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas de un grado; además, es común que, dado el pequeño tamaño de las escuelas de esta modalidad y la marginación de las localidades en que se ubican, se comisione a un docente para asumir la dirección escolar, lo que no suele ocurrir en otros servicios.

En cuanto a su ubicación, las secundarias generales brindan servicio en grandes centros urbanos (mayores a 15 mil habitantes) y su presencia en comunidades rurales (menores a 2 mil 500 habitantes) es limitada.

Aunque las secundarias técnicas de sostenimiento público también tienen una participación importante en las zonas

urbanas, aproximadamente una cuarta parte de sus planteles se ubica en poblaciones rurales. Por su parte, 90 % de las Telesecundarias, y cerca de la totalidad de las secundarias comunitarias, ofrecen servicio a jóvenes que viven en comunidades menores a 2 mil 500 habitantes.

La modalidad telesecundaria

Con el propósito de aumentar la capacidad y cobertura del servicio educativo de secundaria, y poder así dar atención formativa a las poblaciones asentadas en lugares alejados de las manchas urbanas, en 1969, el SEM introdujo la Telesecundaria (Zorrilla, 2004).

Por lo general, estas instituciones atienden la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas; por ende, principalmente se ubican en comunidades rurales o de alta marginación. El 51% (17 475) del total de escuelas secundarias del país (34 380) son Telesecundarias.

Este tipo de servicio educativo, con arreglo al INEE (2014b), se distingue por hacer uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y vídeos), así como por su organización.

Las clases las imparte el profesor con el apoyo de recursos didácticos vía telecomunicaciones, o de programas grabados en videocasetes o en discos compactos.

Asimismo, la telesecundaria posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas de las del resto

de las secundarias presenciales que agrupan las escuelas generales y técnicas, tanto públicas como privadas, en correspondencia con el tamaño de las escuelas. Las Telesecundarias se clasifican como:

Organización completa: escuelas que, independientemente del número de grupos y maestros con que cuentan, imparten los tres grados de educación Secundaria. El director puede ser efectivo (sin grupo) o comisionado (con grupo o con descarga de grupo).

Organización incompleta: escuelas que imparten los tres grados de educación Secundaria, pero son unidocentes (un docente para los tres grados); bidocentes (dos docentes para los tres grados); tridocentes (un docente para cada grado). En estas escuelas, la función directiva recae en un trabajador que tiene tal comisión, pero que de igual forma realiza la función docente.

En el subsistema de Telesecundaria, conforme al INEE (2016), en el ciclo escolar 2015-2016 se atendió a 1 431 631 estudiantes, que representan el 22.9 % de la matrícula nacional de educación secundaria.

En estas fechas, existían 18 573 Telesecundarias que representaban el 55.1 % de los planteles de secundaria del país; del total de esta modalidad, 7.5 % eran escuelas unitarias; es decir, 3 404 Telesecundarias operaban con una organización escolar incompleta, donde uno o dos docentes atendían los tres grados de este nivel educativo.

Características de los directores del subsistema de telesecundaria

Las características de los directores del subsistema de Telesecundaria en México fueron descritas en el estudio denominado: Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior (INEE, 2016).

De acuerdo con los resultados del estudio, los agentes educativos de Telesecundaria tienen las siguientes características: la mitad de los directores de educación secundaria tenían 50 o más años (49.3 %), 16.6 % tenían entre 30 y 39 años y solo 6 % tenían de 20 a 29 años. Del total de directores, 63.2 % eran varones, dato que demuestra la desigualdad existente si se toma en cuenta que la planta docente de las escuelas secundarias está conformada por 48.1 % de hombres y 51.9 % de mujeres.

En relación con la situación en el empleo y la experiencia laboral, el 70.6 % de los directores de Telesecundaria es director con grupo, 98.9 % trabaja solo un turno con dicha comisión, únicamente 6.1 % de los directores de Telesecundaria tiene otro empleo remunerado y 49 % está incorporado a algún programa de estímulos.

En cuanto a los años de experiencia, los directores de Telesecundaria son jóvenes: 10.4 % tiene de 20 a 29 años y 32.3 % posee 50 años o más (la mayoría de los directores de las secundarias generales tiene 50 años o más 78.5 %). Por otra parte, en el aspecto de formación continua, solamente 33.5 % de los directores de Telesecundaria tiene estudios de pos-

grado. En lo concerniente a situaciones que limitan la efectividad del director: el presupuesto y los recursos insuficientes son las limitaciones más reportadas por los directores de Telesecundarias y secundarias presenciales (77 % en promedio).

Por otra parte, las diferencias más notorias entre las Telesecundarias y las secundarias presenciales son las referidas a mayor carga de trabajo y de responsabilidad laboral (76 y 58 %, respectivamente); restricciones asociadas a la normatividad gubernamental y la política (63 y 42 %), falta de apoyo para el desarrollo profesional del director (59 y 37 %), y ausentismo de los profesores (17 y 46 %).

En relación con la falta de apoyo de los padres de familia (65 %), falta de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes (56 %) y falta de liderazgo compartido con otros miembros del personal (24 %).

Dentro de las barreras para la participación en actividades de desarrollo profesional en Telesecundaria y secundaria presenciales, las que se mencionan más por los directores son: la falta de incentivos (74 y 48 %, respectivamente), falta de apoyo del empleador (69 y 47 %), falta de pertinencia en el desarrollo profesional (63 y 37 %), el desarrollo profesional costoso o incosteable (55 y 37 %) y la incompatibilidad con el horario de trabajo (45 y 41 %).

En lo referido a la satisfacción laboral de los directores, la mayoría de ellos señala sentirse satisfecho con su trabajo y es casi nulo el porcentaje de directores que señala haberse arrepentido de ocupar tal cargo.

El subsistema de telesecundaria en Tabasco

En Tabasco, las escuelas secundarias existentes son: 161 escuelas generales (21.24 %); 93 técnicas (12.27 %), 453 Telesecundarias, (59.76 %) y 51 comunitarias (6.73 %).

Las escuelas Telesecundarias ocupan el 59.76 % del total en este nivel educativo; sin embargo, a pesar de su contribución en la ampliación de la cobertura formativa, es la modalidad que obtiene los resultados más bajos en cuanto a logros académicos se refiere (INEE, 2014; 2015a).

Desde su creación en 1968, la matrícula de Telesecundaria ha crecido considerablemente. Según el INEE (2015a), las escuelas Telesecundarias en Tabasco se encuentran distribuidas en siete sectores con 38 zonas escolares (ver Tabla 3).

Tabla 3

Total de escuelas, docentes, alumnos y grupos de telesecundaria en Tabasco

Subsistema	No. de escuelas	No. de docentes	No. de alumnos	No. de grupos
Telesecundaria	451	2 146	49 854	2 277

Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (SE-TAB, 2015).

Población docente y directiva

La población docente y directiva del subsistema de Telesecundaria en Tabasco se encuentra conformada por el personal docente que atiende a los grupos de los distintos grados escolares.

Algunos cuentan con directores efectivos o que tienen descarga de grupo; no obstante, en la mayoría de los casos, y de acuerdo con las necesidades del servicio, algunos profesores combinan la función docente y directiva, la estructura operativa la completan los jefes de sector y supervisores escolares (ver Tabla 4).

Tabla 4

Personal del subsistema de telesecundaria en Tabasco

Funciones que desempeña	Cantidad
Director comisionado con grupo	123
Director	166
Docentes	2146
Supervisores	36
Jefes de sector	7
Total	2478

Fuente: Elaboración propia a partir de la SETAB (2015).

Género, edad y experiencia docente

El género predominante en el subsistema de Telesecundaria en Tabasco es el femenino, conformado por 1 361 profesoras, complementado por 1 117 profesores. El rango de edad que concentra la mayor cantidad de docentes va de los 37 a 51 años comprendiendo este el 60.7 % de la población total (ver Tabla 5).

El rango que concentra la mayor cantidad de docentes con experiencia es el que va de los 11 a los 25 años de práctica, que equivale al 51.7 % de la población total del subsistema.

Tabla 5

Rangos de edad y experiencia del personal docente del subsistema de telesecundaria en Tabasco

	Edad	Total
Rangos de edad	20 a 36 años	522
	37 a 51 años	1,503
	52 a 75 años	442
	Total	2,467
Rangos de experiencia docente	1 a 10 años	1,085
	11 a 25 años	1,280
	26 a 50 años	99
	Total	2,464

Fuente: Elaboración propia a partir de la SETAB (2015).

Preparación profesional

La Reforma Educativa 2013 establece que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar la calidad profesional de quienes enseñan.

La formación docente busca que el maestro mejore sus competencias profesionales y al mismo tiempo mejore el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, se hace necesario contar con docentes que integren sus habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, y así también que orienten la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que el alumno adquiera niveles superiores de desempeño. En el subsistema de Telesecundaria del estado de Tabasco se destaca alta formación profesional de los docentes (ver Tabla 6).

Tabla 6

Nivel máximo de estudios en el subsistema de telesecundaria en Tabasco

Docentes y directivos del subsistema de Telesecundaria	Con una licenciatura	Con dos licenciaturas	Con una maestría	Con dos maestrías	Con doctorado
2478	2400	78	665	13	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la SETAB (2015).

La preparación profesional de los docentes en su formación inicial y los estudios de grado está realizada por 106 instituciones de ES, de las cuales 54 se encuentran en el estado de Tabasco.

En los perfiles de los docentes y directivos, existen 54 Licenciaturas, 38 Maestrías, 10 Doctorados (ver Tabla 7), avalados por diferentes IES tanto públicas como privadas (ver Tabla 8).

Tabla 7

Perfiles más importantes en la red del subsistema de telesecundaria en Tabasco

Perfiles profesionales		
Licenciatura	Maestría	Doctorado
Lic. En Ciencias de la Educación	Maestría en Ciencias de la Educación	Doctorado en Ciencias de la Educación
Lic. En Educación Media	Maestría en Educación Maestría en Docencia	Doctorado en Investigación Educativa

Fuente: Elaboración propia a partir de la SETAB (2015).

Tabla 8

IES formadoras más importantes del subsistema de telesecundaria en Tabasco

Instituciones de Educación Superior
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas Instituto de Estudios Universitarios Centro de Actualización del Magisterio Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas Escuela Normal de Educación Especial

Fuente: Elaboración propia a partir de la SETAB (2015).

Evaluación y Reforma Educativa en Educación Básica

En México, en 2012, con el propósito de elevar la calidad de la Educación Básica mediante la evaluación del desempeño educativo (SEGOB, 2013), esta se concretó en dos propuestas:

1. Ley General del Servicio Profesional Docente, para regular los procesos y procedimientos en el ingreso y promoción a puestos docentes, directivos y de asesoría pedagógica;
2. La autonomía del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, encargado de valorar al sistema de Educación Básica.

Una reforma educativa es un intento de transformación o cambio educativo generado o impulsado por los poderes públicos (Viñao, 2006); dicho de otra manera, consiste en

una serie de modificaciones estructurales cuyo fin es que la escuela ofrezca la formación adecuada a las necesidades económicas y sociales.

Una reforma educativa es una propuesta de mejora de aspectos que se consideran problemáticos y débiles, con el objetivo de efectuar transformaciones en el sistema educativo por medio de acciones específicas para alcanzar la formación integral del ciudadano.

Además, se concreta en leyes, normas y reglamentos que modifican de manera significativa algún aspecto del sistema educativo.

De acuerdo con Viñao (2006), las reformas se clasifican en:

- a) *Estructurales*: modifican los niveles educativos o ciclos escolares.
- b) *Curriculares*: atienden a la renovación de planes y programas de estudio.
- c) *Organizativas*: cambian la gestión escolar y sus órganos de gobierno.
- d) *Administrativas*: transforman las formas de dirección y gestión de los sistemas educativos, involucran principalmente al personal docente y administrativo.

En virtud de que plantea una transformación sustancial de las condiciones de contratación y promoción del personal docente y directivo a través de un proceso de evaluación, y

como mediador del proceso al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en esta investigación se considera la Reforma 2013 de corte administrativa como organizativa. La reforma se materializó en:

- a) los artículos 3 y 73 de la Constitución;
- b) la modificación de la Ley General de Educación;
- c) la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD);
- d) la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

De acuerdo con los lineamientos del Congreso de la Unión (SEGOB, 2013), la LSPD transforma los procesos, así como los procedimientos de contratación, promoción y permanencia de directivos en el nivel de Educación Básica, con lo cual se establecen varios cambios sustantivos:

- Directivos, supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) se evaluarán permanentemente, condición necesaria para que conserven su nombramiento; es decir, para que continúe su contratación en el magisterio;
- Los puestos de director, de supervisor y de ATP se obtendrán mediante un concurso de oposición;
- Creación de un programa de incentivos temporales y permanentes para los docentes y directivos que se destaquen en sus funciones. Este programa sustituirá al programa de estímulos económicos de la carrera magisterial.

En el marco de la Reforma Educativa, el Gobierno de México puso en marcha el nuevo sistema para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los directivos de Educación Básica, basado en evaluaciones de sus conocimientos y desempeño profesional.

La evaluación del personal directivo es obligatoria, de manera similar, es uno de los cimientos de dicha reforma. La evaluación del desempeño busca determinar las capacidades y el cumplimiento profesional de los directivos en ejercicio y generar luego instancias de formación profesional, para así poder asegurar que la base profesional que sostiene al sistema cumpla con el perfil y el compromiso requeridos para garantizar a todos el derecho a una educación de calidad.

La administración y organización escolar

La administración educativa tiene sus raíces en la ciencia de la administración, misma que presenta diversas perspectivas en cuanto a su definición; algunos teóricos ubican a la administración como una ciencia social (Fernández, 1991; Guzmán, 1982); una ciencia con razonamiento, principios y técnicas (Jiménez, 1982; Laris, 2004); un conjunto, proceso de reglas o proceso sistemático (Brech, 1965; Chiavenato 2006; Duhalt, 1970; Reyes, 2004; Koontz et al., 2004; Terry citado por Sánchez, 2015).

Por su parte, Hernández y Rodríguez (2006); Mooney (1962); Laris (2004) y Tannenbaum (citado por Reyes, 2004) definen la administración como el arte de dirigir y organizar personas para lograr objetivos.

Todas las diferentes conceptualizaciones sobre la administración convergen en la definición propuesta por Fayol (1969): administrar es prever, organizar, mandar, coordinar y controlar.

La ciencia de la administración brinda elementos para estructurar y utilizar diferentes recursos orientados hacia el logro de metas, así como para realizar tareas en un contexto organizacional determinado.

La administración se aplica en cualquier organización social, puesto que en todas se requiere saber cómo aprovechar y utilizar todo recurso que lleve a la satisfacción de necesidades para dicha organización, y una estructura escolar no está exenta de ello.

Dentro de las diferentes acciones de la administración se encuentra el interpretar los objetivos propuestos en las organizaciones y transformarlos en acción organizacional a través de la planeación, organización, dirección y control de todas las actividades realizadas en las áreas y los niveles existentes.

Para lo anterior, es el proceso administrativo la herramienta que se aplica en las organizaciones o empresas para el logro de sus objetivos y satisfacción de sus necesidades.

La importancia de la administración yace en que ofrece efectividad a los esfuerzos humanos: ayuda a reclutar al mejor colaborador, a adquirir equipos, materiales, recursos financieros y relaciones humanas. El crecimiento de la organización, en todo sentido, es su consigna constante.

De esta forma, en esta investigación se asume la definición de la Administración Educativa como la ciencia que planifica, organiza, dirige, ejecuta, controla y evalúa las actividades que se desarrollan en las organizaciones educativas.

Éstas deben estar dirigidas a educar, al desarrollo de las capacidades de los alumnos; así como a organizar el trabajo del personal de la institución y el manejo de los recursos físicos, financieros, tecnológicos y pedagógicos (Fernández y Rosales, 2015; Salas 2013). Para Antúnez (2004), la educación se desarrolla en el seno de una organización. Desde el punto de vista de la finalidad, se puede decir que una organización es educativa si forma y educa; si su actividad productiva (enseñanza) y su quehacer diario se enfoca al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano.

En un sentido formal, cuando se habla de la organización educativa se hace referencia a las organizaciones de educación formal.

La organización educativa es un tipo específico de organización, cuya especificidad estriba en las características, estructura y funciones que le corresponda, según el nivel educativo de que trate; es decir, dependiendo de si se encarga de impartir educación en preescolar, primaria, secundaria, áreas técnicas, nivel universitario, o sistemas no formales.

(Salas, 2003, p.10). Por lo tanto, una organización educativa es donde se desarrolla la educación formal, cuyo propósito: *...es enseñar y formar integralmente a la persona intencionalmente, fundamentalmente a través del sistema escolar*

(Sandoval, 2006, p.51). Los componentes propuestos por Antúnez (2004) que configuran a una escuela como organización educativa son los siguientes:

Entorno: lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización: la ubicación geográfica del centro, el nivel socioeconómico y cultural, las leyes que regulan la vida de las escuelas y de los grupos.

Cultura: conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.

Tecnología: la constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar de la institución. Implica la manera determinada de ordenar la acción; forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificado por el conocimiento de causa.

Estructura: es el conjunto de elementos articulados, como los órganos de gobierno y los equipos de profesores. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones.

Objetivos: son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro.

Recursos: constituyen el patrimonio del que dispone el centro escolar para lograr sus objetivos: personales, materiales, funcionales.

Para la conducción adecuada de una organización escolar, en el tiempo actual, el gerente educativo o director tiene a su disposición una serie de herramientas de la administración moderna que le permiten guiar la institución educativa hacia el cumplimiento de los fines de la educación.

Para ello, debe cumplir con funciones que se enmarcan en el proceso administrativo: planear, organizar, dirigir y controlar las actividades del centro educativo.

Todo director debe tener claro que existe un proceso administrativo que empieza con la planeación, la cual debe ser estratégica para que sea relevante y le permita alcanzar las metas que persigue la institución educativa; por lo tanto, los aportes de la administración moderna pueden ser integrados por el gerente o director educativo para mejorar tal institución. La Planeación Estratégica Educativa se define como: El proceso que evalúa las oportunidades y amenazas del afuera, como las fortalezas y las debilidades del adentro, articulando una visión, misión, metas y objetivos institucionales acordes con las expectativas educativas de la comunidad, para desarrollar estrategias y tácticas que, en el marco de un plan se orienten a satisfacer las necesidades de los individuos y de las organizaciones. (Manes, 2004, p.20).

Proceso administrativo, recursos y áreas funcionales en las organizaciones educativas

El proceso administrativo se define como el flujo continuo e interrelacionado de las actividades de planeación, organización, dirección y control dentro de una organización, institu-

ción o empresa (Chiavenato, 2008; Luna, 2015; Ruiz, 2007). Las instituciones educativas enfrentan el reto de responder a las expectativas sociales del siglo XXI, tales como cubrir las necesidades básicas de aprendizaje para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, obtener una formación para incorporarse al mundo laboral o realizar estudios de nivel superior.

Ante estos retos, las instituciones educativas deben efectuar ajustes en su forma de planificar y de implementar estrategias. Por tal motivo, se debe dar vital importancia a la implementación de la planeación estratégica, la cual tiene como función principal facilitar los procesos de mejora en la institución.

Áreas funcionales

Todo proceso administrativo se ejecuta en las diferentes áreas que conforman una organización. La literatura de la administración establece que las áreas funcionales son las divisiones que se realizan en una organización para lograr su mejor funcionamiento, de tal forma que el éxito consista en la correcta coordinación de las diversas áreas funcionales.

Añadido a lo anterior, Chiavenato (2008) establece que toda organización debe orientar sus metas en ciertas actividades elementales llamadas áreas funcionales.

Su importancia radica en que, al delimitar las funciones y jerarquías del personal que labora en la organización, se logran los objetivos organizacionales con mayor eficiencia mediante la especialización y optimización de recursos.

Para Münch (2012): ...*un área funcional es el conjunto de funciones, procesos, actividades y responsabilidades* (p.211), la magnitud de esas áreas, sus nombres, así como el número de personas que las integran, varían de acuerdo con la complejidad, el tamaño y las características específicas de cada organización.

Dependiendo de su tamaño, las áreas funcionales para una organización educativa, según Münch (2012), están conformadas por:

Recursos Humanos: área que se enfoca en el cumplimiento de la normatividad laboral por parte de los docentes.

Finanzas: área que se encarga de ejercer adecuadamente las cuotas voluntarias de los padres de familia y las aportaciones de programas estatales y federales.

Pedagógica: área que verifica la operatividad del currículo oficial: incluye aspectos como obtención de materiales educativos, supervisión de la planeación de las actividades y la evaluación de los alumnos.

Tecnología: área que verifica el funcionamiento y planificación para el uso de los equipos de cómputo, así como su mantenimiento preventivo y correctivo.

Recursos organizacionales

Los elementos básicos de las organizaciones para realizar sus tareas y alcanzar sus objetivos son los recursos organizacionales con lo que esta cuenta. Estos recursos, administrados, integrados y coordinados correctamente, permiten un rendi-

miento organizacional eficaz y eficiente. Los recursos en las organizaciones educativas son el capital de medios con los que cuenta toda institución de este carácter para desarrollar sus objetivos. Para Antúnez (2004), las organizaciones escolares se catalogan en tres tipos:

Recursos Personales: docentes, estudiantes, personal administrativo y de apoyo a la educación, y padres de familia.

Recursos Materiales: edificio, mobiliario y material de uso didáctico.

Recursos Funcionales: tiempo, dinero y formación; esencialmente, estos recursos hacen operativos a los recursos materiales y personales.

Es importante destacar que los recursos organizacionales son esenciales para la generación de competitividad; por lo tanto, la búsqueda, el cuidado y la preservación de los mencionados recursos es una tarea esencial para la dirección adecuada de una institución.

Así, para que los esfuerzos de mejora institucional cumplan su objetivo, es necesario conocer las fortalezas, deficiencias y carencias de la organización, aplicando una evaluación que permita recoger información fidedigna, emitir juicios de valor y tomar decisiones de mejora.

Capítulo 2

Evaluación de la función directiva y los estilos de liderazgo en las organizaciones educativas

Referentes de la evaluación desde la mirada de las políticas educativas

La conceptualización del término «evaluación» tiene una base sólida de información que orienta a los diversos actores educativos involucrados en el proceso formativo a diseñar las políticas y líneas de acción para el mejoramiento de los resultados.

En el ámbito de la educación, es posible conceptualizar la evaluación de distinta forma a partir de los diferentes actores, instituciones y organismos que intervienen en las políticas educativas: tales conceptualizaciones pueden depender de las necesidades, los objetivos y las metas de un sistema educativo, de un actor o de una institución escolar; por ejemplo, control, medición y rendición de cuentas.

El Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE son tres de los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de diversas naciones.

Estas organizaciones, que en un contexto de globalización ganan cada vez más peso, intervienen progresivamente en los lineamientos educativos de diversos países, cuestionando así el papel de varios actores, del Estado y de la sociedad civil.

Los organismos mencionados analizan los sistemas de educación de sus países miembros y redactan informes detallados sobre lo que funciona o lo que habría que mejorar.

El programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) ilustra la influencia creciente de las organizaciones internacionales en los sistemas educativos, puesto que las evaluaciones tienen como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad fijadas en sus estándares.

De acuerdo con organismos internacionales, la evaluación se define como un proceso de recolección e interpretación sistemática que ofrece evidencias sólidas que buscan como objetivo la mejora para elevar la calidad educativa (BM, 2011; OCDE, 2012; UNESCO, 2013; LLECE, 2013).

La literatura refiere que el propósito de toda evaluación es mejorar; por lo tanto, toda evaluación en educación busca la calidad; evaluar el desempeño directivo es para mejorar la calidad de las funciones directivas (Álvarez et al., 2004; Garza, 2004; Horbath y Gracia, 2014; Schmelkes, 2005).

La evaluación y el logro académico

Toda evaluación educativa debe dar información para la toma de decisiones. En México, los sistemas de evaluación

están institucionalizados; por ende, la creación de organismos como el INEE representa un avance importante.

Los organismos que intervienen en el desarrollo de las políticas nacionales educativas definen la evaluación como un instrumento valioso para establecer los referentes que orienten las acciones para la mejora continua; obtener y analizar información que permita valorar la situación del SEN, retroalimentarlo y orientar la toma de decisiones para su mejora (SEP, 2003, 2009; SNTE, 2015; INEE, 2009, 2013a, 2013b).

Por otra parte, Valenzuela (2010) define la evaluación como todo proceso sistemático para conocer el funcionamiento de los distintos actores y aspectos de una organización en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, se evalúa la institución, el currículo, los programas, los docentes y los alumnos.

El INEE (2013a) establece que la función principal de la evaluación ya no es hacer distinción alguna entre los alumnos que acreditan ciertos niveles de logro académico de aquellos que no; sino promover y facilitar los objetivos de aprendizaje necesarios para ser parte de una sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En cuanto a las definiciones sobre evaluación vertidas por el INEE, podemos enunciarlas a manera de generaciones:

- a) primera generación: acentuado énfasis en la medición a partir de instrumentos elaborados para un propósito específico.

- b) segunda generación: verificación de la consecución de los objetivos propuestos, con intención de valorar la eficacia de los programas.
- c) tercera generación: la evaluación para rendir cuentas con incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones; las decisiones deben mejorar la enseñanza (Alcaraz, 2015).

Moreno (2010) sostiene que el Estado mexicano se enfoca en una política de la evaluación que le permita: “...*conocer el funcionamiento general del sistema educativo y el desempeño de sus actores*” (p.4), lo anterior para poder comparar distintos modelos en los niveles nacional e internacional.

En esta lógica, los mecanismos de evaluación en México son predominantemente de carácter cuantitativo, basados en herramientas estandarizadas.

Para Capetelli (1999), la evaluación debe contemplar un proceso comprensivo de análisis del desempeño del alumno, dinámico, crítico, creativo y cooperativo, que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de la actuación del alumno. Wolff (2006), por otro lado, considera que la evaluación educacional puede entenderse como:

...medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales (p. 14).

Cuando se habla de que la evaluación es una condición necesaria para mejorar la educación, se hace alusión a una evaluación que permita valorar los conocimientos, habilidades pedagógicas y didácticas del docente, así como del director, y su capacidad para entender el contexto y planear, de acuerdo con la función, su trabajo cotidiano. Respecto a los alumnos, se hace hincapié en el logro académico.

De acuerdo con Horbath y Gracia (2015), en México la evaluación de los alumnos es responsabilidad de los maestros en cada escuela. En los años setenta, la SEP desarrolló evaluaciones a gran escala para el ingreso de alumnos de secundaria, y luego para valorar el aprendizaje de los alumnos de primaria.

A principios de los años noventa, la experiencia relativa a evaluaciones en gran escala incluía los exámenes de ingreso a la educación normal, los del Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria y el Estudio integral de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

En 1993 se estableció el programa Carrera Magisterial, en cuyo marco comenzaron a desarrollarse instrumentos para evaluar los factores de rendimiento escolar y profesional, lo que trajo consigo la necesidad de aplicar cada año pruebas de conocimientos a un gran número de maestros y alumnos (Martínez y Vega, 2007).

Con la incorporación de México a la OCDE, se inició la participación de proyectos internacionales de evaluación con

las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Horbath y Gracia, 2014).

En agosto de 2002, el INEE inició sus actividades, las cuales se centraron en asumir la responsabilidad de las pruebas de lectura y matemáticas, previamente desarrolladas por la Dirección General de Evaluación; así también, el INEE asumió la responsabilidad de las evaluaciones internacionales en que participa México (en particular las prueba PISA) e inició el desarrollo de un sistema de indicadores a partir de las estadísticas educativas que recoge anualmente la SEP.

Otra de las funciones de este organismo, fue dar comienzo al desarrollo de modelos para la evaluación de las escuelas como unidades organizacionales, realizar estudios retrospectivos de las evaluaciones de estándares nacionales que la SEP había llevado a cabo de 1998 a 2002, así como de las evaluaciones internacionales (INEE, 2013b).

En la primera década del siglo XXI, los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE) fueron desarrollados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y practicados desde 2004. Los EXCALE buscaban proseguir, en una versión mejorada, la experiencia de las pruebas Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas aplicadas por la SEP de 1998 a 2003.

En 2006, en México se instrumentó un sistema de evaluación del logro educativo basado en un puntaje estandarizado

que se midió a través de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Esta prueba fue desde sus inicios el estandarte del desempeño educativo en México. Según la SEP (2017b), fue definida como una prueba objetiva para medir el grado de conocimiento y habilidades de los alumnos que se establecen en los programas oficiales de estudio de Español y Matemáticas.

A partir de 2003, se incluyó una asignatura rotativa; en 2008, se incluyó Ciencias Naturales; en 2009, Formación Cívica y Ética; en 2010, Historia y Geografía. En 2011 la aplicación de la prueba ENLACE fue coordinada por la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP.

Los cuestionarios ENLACE contenían información sobre las características de los alumnos, antecedentes familiares y del hogar, así como datos de las escuelas que permitían conocer la relación entre los recursos escolares y el logro cognitivo.

Los primeros resultados de ENLACE (2006 a 2008) fueron insatisfactorios, comparativamente favorables para escuelas privadas y preocupantes en las áreas territoriales de mayor pobreza. Tales resultados fueron congruentes con los de otras pruebas, nacionales e internacionales, acerca de los logros y limitaciones de la EB en México.

En julio de 2013 la SEP anunció, basada en los cuestionados resultados de la evaluación, que se suspendería la aplicación de la prueba en el nivel básico, pero se mantendría en el nivel medio superior (Rodríguez, 2015).

Para el ciclo escolar 2014-2015, se anunció un nuevo esquema de evaluaciones para el Sistema Educativo Nacional llamado Plan Nacional Para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA). Dentro de los propósitos de este esquema de evaluación se encuentran: conocer el dominio de aprendizajes de los estudiantes en momentos específicos de su educación obligatoria e informar sobre la calidad del Sistema Educativo Nacional.

En la primera aplicación de PLANEA, se comenzó con la evaluación de competencias de lenguaje y comunicación, matemáticas y habilidades socioemocionales, con la intención de incorporar progresivamente otras áreas de aprendizaje como Formación Cívica y Ética y Ciencias (SEP, 2017).

El logro académico en el área de lenguaje y comunicación en la prueba PLANEA

Las pruebas PLANEA evalúan conocimientos y habilidades derivados de los programas de estudio 2011, los cuales incluyen varios componentes como los contenidos, los aprendizajes esperados, las competencias y los estándares curriculares.

Todos ellos se utilizan como sistemas de señales para la elaboración de las pruebas de logro, dado que son referentes acerca de lo que se espera de cada alumno en términos de saber: saber hacer y saber ser.

En el área de Lenguaje y Comunicación, dicha prueba es una versión única conformada por 50 reactivos, la cual agrupa los resultados recuperados por los estudiantes en cuatro niveles de logro que informan acerca de los aprendizajes clave que

deben ser adquiridos por los educandos y en qué medida se han apropiado de ellos. Es importante señalar que estos niveles van del I al IV en orden progresivo.

Estructura de la prueba

Los contenidos que se evalúan con la prueba de Español están organizados en dos áreas: Comprensión Lectora y Reflexión sobre la Lengua. De estas, se derivan las unidades de análisis en las que se distribuyen los 50 reactivos (ver Tabla 9 y 10).

Tabla 9

Estructura de la prueba PLANEA en el área de Lenguaje y Comunicación.

Área	Unidad de análisis	Número de reactivos
Comprensión Lectora	Análisis de contenido y la estructura	8
	Comprensión global	11
	Evaluación crítica del texto	3
	Extracción de información	2
	Interpretación	10
Reflexión sobre la Lengua	Reflexión semántica y sintáctica	12
	Reflexión sobre las convencionalidades de la Lengua	4
Total		50

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Niveles de logro para secundaria en el área de Lenguaje y comunicación

Nivel	Descripción
I	Los estudiantes que se ubican en este nivel obtienen puntuaciones que representan un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales para seguir aprendiendo.
II	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.
III	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro satisfactorio de los aprendizajes clave del currículum.
IV	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el INEE (2018), los resultados de las evaluaciones de PLANEA servirán para la mejora educativa, a partir de:

- a) Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos de logro de aprendizaje en los estudiantes y de la equidad (o inequidad) que existe en los resultados educativos.
- b) Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

- c) Ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- d) Contribuir al desarrollo de directrices para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en que se dan.

La función directiva en las organizaciones educativas

Con el término «dirección» se nombra el acto de dirigir, vigilar, administrar una organización o un equipo de personas. El director de una organización escolar es la persona que debe organizar y coordinar la actividad general del centro (gestionar tiempos, recursos, espacios, participación, etc.).

De igual forma, se espera que muestre el rumbo a seguir para llevar a buen fin la actividad principal del centro que no es otra que el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo integral.

El director es un actor importante dentro de la escuela; la literatura sobre eficacia, mejora escolar, gestión escolar y cambio educativo señala que su actuación, liderazgo, dedicación y las actividades que realiza son importantes para obtener buenos resultados académicos.

Además, este es una figura clave para construir la identidad de los centros escolares y transformarlos en centros educativos exitosos (Aguilera, 2011; Cuevas et al., 2008; Dono-

so et al., 2011; Fernández y Hernández, 2013; Schmelkes, 1995; Paz Tapia et al., 2011; Zorrilla, 2006; 2013).

En la literatura, se identificó que la función directiva es abordada desde diversos enfoques: eficacia, mejora escolar, del cambio, énfasis en la gestión, marco para la buena dirección y finalidades directivas.

Función directiva desde el enfoque de eficacia

En los primeros estudios de escuelas eficaces, se identificó una serie de factores que caracterizan a escuelas que cumplen con sus propósitos. En una escuela eficaz existe un liderazgo activo del director, quien impulsa la generación de un buen clima del centro, la colaboración en la planificación de estrategias de la instrucción, organización y distribución de los recursos de la escuela para cumplir sus propósitos institucionales (Weber, 1971). De esta manera, uno de los elementos primordiales en el logro de la eficacia escolar es la gestión de la escuela y, en el desarrollo de esta, el rol del directivo es esencial (Escamilla, 2006; Murillo, 2006).

Asimismo, una escuela efectiva será aquella en donde los alumnos progresan más allá de lo previsto considerando el contexto social y familiar; en ese sentido, una escuela efectiva a cargo de un director efectivo le da un valor extra al aprendizaje de sus alumnos en comparación con otras escuelas que atienden una población similar (Sammons y Bakkum, 2011).

En otra línea de investigación, Edmons (1979) identificó los factores de una escuela eficaz: liderazgo de la gestión y de la instrucción, altas expectativas del profesor, ambiente

escolar académico, insistencia en la instrucción en las habilidades básicas y evaluación continua del progreso del alumno. En tales escuelas, los directores promueven discusiones sobre temas curriculares, hacen énfasis en el control del progreso individual de los estudiantes, y solo permiten la asistencia de los profesores a cursos de formación cuando existen razones justificadas para ello (Pascual, 2011; Sammons et al., 1995). El rol del director es clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar.

La evidencia más contundente, en relación con el nivel o forma de cómo impacta la acción directiva en los aprendizajes, es que el liderazgo directivo es la segunda variable después de «la clase», entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Brunner y Elacqua, 2003; Gronn, 2006; Leithwood et al., 2006; Murillo et al., 2007).

La función directiva desde el enfoque de mejora escolar

De acuerdo con Stoll y Fink (1999), una escuela que experimenta procesos de mejora tiene las siguientes características: aumenta progresivamente los resultados de los alumnos, centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza, construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia, define su propia dirección; cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos, estimula las condiciones internas que intensifican el cambio, se mantiene el ímpetu en periodos turbulentos; supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.

Muñoz (1996) define la mejora escolar como un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas con la finalidad última de alcanzar las metas educativas.

De acuerdo con Murillo et al., (2007), en este enfoque el director es el responsable de comunicar las reformas. Según la cultura escolar, motivar a los docentes, impulsar su profesionalización a través de herramientas que fortalezcan su práctica educativa, promover la colaboración en torno a los objetivos educativos, buscar los recursos para la escuela, entre otras acciones, son elementos claves que debe impulsar un director.

Por tanto, la función directiva es de vital importancia en los procesos de mejora, pues los directivos tienen una posición privilegiada desde su rol institucional para conducir, orientar, movilizar, dinamizar y encauzar todos los procesos que se articulen en la escuela.

De forma similar, suelen ser buenos conocedores de la cultura escolar en la escuela a su cargo, por consiguiente, se convierten en personas idóneas para actuar y motivar en el momento preciso en los diferentes procesos organizativos (Murillo, 2015).

La función directiva desde el enfoque del cambio

En la literatura sobre el cambio educativo, se destaca la figura del director como una de las claves en el éxito de los procesos de cambio y mejora de los centros escolares. Para algunos au-

tores, la clave para lograr buenas escuelas en el presente siglo está en el liderazgo de tales figuras dirigentes (Fullan, 2002; Gerstner, 1996).

No obstante, para el cambio educativo es imprescindible una redefinición del papel de la dirección escolar frente a la concepción del director solitario; es necesario fortalecer la idea de que la dirección es una tarea compartida por toda la comunidad educativa, ya que en una comunidad educativa todos los miembros son agentes de cambio y ponen en juego el liderazgo en esa transformación.

Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio (Murillo, 2006). Para que la dirección de centro educativo logre el cambio, debe replantear su modelo de dirección desde sus bases, empezar por reformular el propio concepto de liderazgo: quién y cómo se asume.

Este tiene que ser compartido, distribuido y la dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, una dirección visionaria que asuma riesgos y que esté directamente implicada en las decisiones pedagógicas, bien formada en procesos de cambio (Murillo, 2006).

Función directiva con énfasis en la gestión

Para la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC (2014), el análisis de la función directiva se da a partir de cinco ámbitos:

- 1) Gestión estratégica y de resultados, que responde a las funciones relacionadas con el manejo de la organización con base en el establecimiento de metas, proyectos educativos, evaluación y rendición de cuentas;
- 2) Gestión de condiciones organizacionales, que reúne funciones relativas a la organización de los tiempos, a las redes con externos y al funcionamiento adecuado de la institución en cuanto a sus instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa y política escolar;
- 3) Gestión pedagógica, entendida como aquellas funciones referidas al seguimiento de los procesos educativos ligados al aprendizaje, al desempeño de los estudiantes, docentes, así como a la evaluación y al desarrollo profesional del educador;
- 4) Gestión administrativa y de recursos, que integra responsabilidades administrativas y de gestión de recursos humanos, financieros y de materiales;
- 5) Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, que integra las funciones vinculadas a la integración de la comunidad escolar: al establecimiento de un clima y ambiente favorable de bienestar y seguridad para los estudiantes.

Función directiva con énfasis en el marco para la buena dirección

Establecida por el Ministerio de Educación en Chile, la función directiva se expresa como un elemento orientador para el desarrollo profesional y la evaluación de los directivos escolares en ejercicio a partir de un conjunto de dominios y criterios acerca del quehacer directivo Donoso, et al. (2011).

El Marco para la Buena Dirección reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnico-pedagógicas en la actualidad.

Los propósitos centrales del trabajo del director es liderar y conducir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, a fin de obtener logros de aprendizajes en sus alumnos, institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

De la misma forma, se plantea una visión colegiada de la dirección en que se fomenta la construcción de un equipo directivo, actuando el director como articulador y líder dentro de una cultura participativa.

Por lo mismo, se promueve la incorporación de profesionales con un alto nivel de conocimiento en herramientas de liderazgo y de gestión educativa; así como atributos destacables tanto profesionales como personales. Las dimensiones de este marco para la función directiva están conformadas por el liderazgo, la gestión de recursos, curricular, del clima organizacional y la convivencia.

Función directiva con énfasis en las finalidades directivas

Chavarría y Borrell (1999) desarrollaron el modelo «GOG-452» que considera 452 indicadores de evaluación que giran alrededor de tres finalidades directivas: gobernar el centro, organizar el currículum y los servicios, y gestionar los recursos.

Estas tres finalidades se concretan en cinco dimensiones: gobierno institucional, organización pedagógica y curricular, organización de los servicios, gestión de los recursos humanos y gestión de los recursos materiales y funcionales; que, a su vez, se estructuran en diversas categorías que conforman una unidad de contenido referente a una faceta concreta de la dirección.

La función directiva en México

Las variables utilizadas en el ámbito nacional para abordar la función directiva hacen énfasis en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica del Programa Escuelas de Calidad. Esto se da en cuatro dimensiones: organizacional, administrativa, pedagógica-curricular y comunitaria (Antúnez, 2004; Frigerio y Poggi, 1999; UNESCO, 2011).

En ideas de Antúnez (2004), la dimensión organizacional es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento. Dentro de esta dimensión, se consideran los aspectos relativos a la estructura formal (distribución de tareas y división del trabajo, organigrama, uso del tiempo,

etc.), y los relativos a la estructura informal (modo en que los actores institucionales encarnan las estructuras formales).

Así también, la dimensión administrativa se refiere a las cuestiones de gobierno: un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos, financieros, y los tiempos disponibles.

La dimensión pedagógico-curricular hace referencia a las actividades que definen la institución educativa diferenciándola de otras instituciones sociales; su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.

La dimensión comunitaria se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo.

Los distintos estudios sobre el director escolar, como los abordados anteriormente, pretenden aportar elementos para la optimización de los aprendizajes y la mejora institucional, o bien para potenciar algún aspecto particular de la gestión como la participación de las familias o la inclusión, surgiendo de ellos dos ejes que configuran la gestión de un director: un primer eje es el liderazgo, entendido como la manera con la que el director propicia y organiza la participación de todos los integrantes del equipo de trabajo; el segundo, es la gestión directiva centrada en el aprendizaje y la formación de los alumnos.

Evaluación de la función directiva en el marco de la reforma educativa

La tendencia a evaluar a los directores emana de la OCDE y la OREALC, en donde se enfatiza que la figura del director como líder educativo cobra importancia para elevar la calidad de la educación. En México, la evaluación de los directivos es prioridad.

Una de las finalidades del INEE es demostrar que la evaluación sirve para mejorar el profesionalismo de los directivos, el funcionamiento de las escuelas, la pertinencia de los programas educativos y la eficacia de las políticas en la materia (Schmelkes, 2015).

En este sentido, la evaluación brinda retroalimentación para el mejoramiento, así como para obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas para así optimizar los esfuerzos (Chavarría y Borrell, 1999; Castro et al., 2011).

De esta manera, el papel de director resulta fundamental en esta reforma, ya que, de su coordinación, capacidad de liderazgo y gestión en general depende en buena medida el adecuado funcionamiento de un centro escolar, y el cumplir con el propósito de ofrecer a los niños y adolescentes de la educación pública un servicio educativo de calidad que mejore continuamente.

Los propósitos de la evaluación de desempeño en la función directiva, de acuerdo con la Coordinación del Servicio Profesional Docente (CNSPE, 2015), son:

- a) Valorar el desempeño del personal con funciones de dirección en Educación Básica.
- b) Identificar necesidades de formación del personal con funciones de dirección en Educación Básica para generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar su desempeño en la función directiva y apoyar su desarrollo profesional.
- c) Regular la función directiva en la medida en que la evaluación del desempeño sirva de base para definir los procesos de promoción.

Características de la evaluación del personal con funciones de dirección

Formativa. La evaluación del desempeño permite identificar logros y áreas de oportunidad de los directores en servicio con la finalidad de revelar al director aspectos clave que debe fortalecer en su labor y de mejorar sus prácticas de dirección mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional.

Reconoce los conocimientos y habilidades de los directores en servicio. La evaluación del desempeño permite reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los directores a lo largo de su trayectoria profesional y, además, identificar los rasgos fundamentales del ejercicio de la función directiva de EB.

Recupera información sobre las condiciones en que laboran los directores. La evaluación del desempeño de los directores permite considerar el contexto sociocultural y las condiciones específicas de la escuela en la que el director desarrolla su práctica profesional de manera cotidiana.

Consideraciones para la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección según la CNSPD (2015), para garantizar una evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección se debe considerar el perfil, los parámetros e indicadores de desempeño del personal con funciones como referente para la práctica profesional de los directores a lo largo de su trayecto en la EB. (Ver Tabla 11).

Tabla 11*Dimensiones del Perfil Directivo en Educación Básica*

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan.	Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.	Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.	Un director que asume los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.	Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa.

Fuente: Elaboración propia con base en CNSPD (2015).

La política educativa dirigida a la Educación Básica que señala los aspectos sustanciales a ser considerados en la evaluación del desempeño de los directores: la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas con el marco jurídico y administrativo aplicable; la generación de un ambiente escolar conducente al aprendizaje; la organización, el apoyo y

la motivación del personal docente; la realización de tareas administrativas, dirección de procesos de mejora continua y promoción de la comunicación entre la escuela, la familia y la comunidad.

Los diferentes niveles, modalidades y tipo de servicio educativo en que se desempeñan los directores de EB que dan cuenta de las particularidades en que se inscribe su función; por ejemplo, organizar, administrar y ejercer el liderazgo en una escuela de pequeñas dimensiones con pocos docentes en educación preescolar, supone distintas demandas que realizar esta misma función en una escuela secundaria de grandes proporciones.

El liderazgo en el marco del Sistema Educativo Mexicano

En el ámbito educativo, y ante la complejidad de ejercer un liderazgo que conlleve al éxito de los fines de la educación, se requiere de una gama de conocimientos, valores y actitudes cada vez más sólidos para enfrentar los desafíos y las demandas de este sector tan importante para la sociedad.

La palabra «liderazgo» no tiene una raíz latina como la mayoría de los vocablos del español; su origen es de la lengua inglesa y el origen etimológico anglosajón de las palabras «líder» y «liderazgo» es: laed, que significa «camino». Laeden, verbo que significa «viajar», se refiere también a la acción de ir con alguien, de «llevarlo de la mano», conducirlo, encaminarlo, orientarlo. Puede tener sus orígenes en el latín leit que, traducido al español, significa «avanzar o ir hacia adelante» (Ganga

y Navarrete, 2013). Se puede establecer entonces como primer acercamiento al concepto, que un líder es un ser activo, un guía de grupo, un ser con iniciativa que puede cambiar o transformar algo.

Con relación al término «liderazgo», algunos teóricos lo consideran como el proceso (acto) de influir en otras personas (Bolívar, 1997; Stogdill, 1950; Tannenbaum et al., 1961); otros lo consideran el logro de un objetivo a través de la dirección de personas (Hemphill y Coons citados por Arce et al., 2010; Prentice, 1961; Bass, 1990; Jaques y Clement, 1994); para Kouzes y Posner (1995) y Gaspar y Rojas (2006) es el arte de movilizar y conducir a otros.

Tomando en consideración las definiciones previas, para esta investigación se razona que: *el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de una persona o grupo para alcanzar una meta en cierta situación* (Hersey et al., 1988, p.99).

Concepto considerado como más adecuado, ya que reúne los elementos esenciales para que se adjudique el proceso de liderazgo en una institución pública o privada de cualquier giro; llámese deportiva, social, médica, política, educativa, etc.; así como en cualquier campo, ya sea la organización política, la vida social o la familia.

El liderazgo en el marco del sistema educativo

En las organizaciones educativas de EB del SEM, la autoridad máxima es el director; quien a su vez preside dos instancias colegiadas que coadyuvan en el funcionamiento de la organización: los Consejos Técnicos (CT) o Consejos Téc-

nicos Consultivos, y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

Estas dos instancias son presididas por el director y participan maestros, padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar (SEP, 2010a).

Los directores son personas designadas o autorizadas por la SEP, cuyas funciones se señalaban en un primer momento en el artículo 19 del Acuerdo 98 (DOF, 1982), en donde se resaltaba que en el director recae la responsabilidad y el correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela.

La normatividad especificaba que el director debe definir metas, estrategias y políticas de operación de la escuela, estudiar y resolver problemas pedagógicos que se presenten, así como revisar y aprobar el plan de trabajo elaborado por el personal docente.

Los directores deben asegurarse de que los educadores cumplan con los planes y programas de estudio; también, son responsables del uso de los recursos que, vía proyectos o programas, se le otorgan a la escuela; supervisan el funcionamiento de las tiendas o cooperativas escolares y deben activar al CEPS y organizar las actividades del CTE.

Con la Reforma Educativa 2013, la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión se encuentra normada en la Ley de Servicio Profesional Docente en sus capítulos I y IV, donde se garantiza mediante concursos de oposición la idoneidad de los conocimientos y las capacida-

des necesarias de quienes, habiendo ejercido como docentes un mínimo de dos años, realizarán las funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados.

Teorías del liderazgo

Tan importante es la función del liderazgo que existe un corpus teórico que trata de explicar el impacto de un líder dentro de una organización. Se identifican cuatro enfoques: enfoque de los rasgos, enfoque del comportamiento, enfoque situacional y enfoque educativo.

Enfoque de los rasgos. Esta perspectiva teórica supone que las personas nacen con ciertas características o rasgos que las hacen especiales para ser líderes; de acuerdo con Stogdill (citado por Escandón y Hurtado, 2016), los líderes nacen y no se hacen.

Robbins (2009) determina que esta teoría: *...busca las características de personalidad, sociales, físicas o intelectuales que diferencian a los líderes de los no líderes* (p.113).

Igualmente, Palomo (2005), establece que el líder cuenta con una serie de atributos que le harán ser líder en cualquier lugar y en cualquier situación; por consiguiente, el individuo debe ser líder en cualquier grupo que se desenvuelva (familia, trabajo, amigos, religión, etc.) siempre y cuando tenga dichos atributos.

En añadidura, el enfoque de los rasgos se centra en identificar las características y habilidades personales que distin-

guyen a los líderes (ver Tabla 12); un líder efectivo tiene ciertas características, que están por encima de las demás personas, con el supuesto de que, si dichas características están presentes también en otras personas, estas últimas pueden convertirse en líderes.

Por otra parte, en Barahona Cabrera y Torres, (2011) se reportan una relación entre personalidad y liderazgo, determinando que no solo son los rasgos los que ejercen influencia, sino también la forma en que estos, bajo determinadas condiciones, son potenciados.

Palomo (2005) concluyó, de acuerdo con resultados empíricos, que no existe un conjunto de rasgos para ser líder, ya que un individuo se convertirá o no en líder dependiendo del hecho en que se encuentre en el grupo; en este sentido.

Robbins (2009) concluye: *...algunos rasgos incrementan las probabilidades de tener éxito como líder, pero ninguno de los rasgos garantiza el éxito* (p.113).

Tabla 12

Características personales y habilidades que distinguen a los líderes

Autor	Característica del líder
Escandón y Hurtado (2016)	Inteligencia, intuición, capacidad, previsión, integridad.
Barahona, Cabrera y Torres, (2011)	La personalidad de los líderes, las características de su actividad, la inteligencia, la dominancia, la confianza en sí mismos, la motivación al logro y las habilidades interpersonales evidenciadas por cada uno.
Churchill y Pecotich (citados en Robbins, 2009)	Ambición y energía, deseo de dirigir, honradez e integridad, confianza en sí mismos, inteligencia y conocimientos adecuados para sus puestos.
Gibb, (citado por Palomo, 2005)	Buen nivel de inteligencia, extroversión alta, seguridad en sí mismo, ajuste y buena empatía
Robbins (2009)	Inteligencia, extroversión, seguridad en sí mismo empatía.

Fuente: Elaboración propia.

Enfoque del comportamiento. Este enfoque se centra en analizar las conductas de los líderes y en establecer una relación entre el líder y la forma como se desempeña el grupo (Kurt et al.,1939).

Las conductas distinguen a los líderes; en esta perspectiva, el líder es definido en función de lo que hace, es decir: líder será aquel que se comporte como tal (Palomo, 2005; Robbins, 2009; Santa y Rodríguez, 2010). Asimismo, se destacan

los estudios de la Universidad de Ohio, cuyos hallazgos permitieron establecer la existencia de dos factores:

- a) La estructura inicial. La conducta del líder tiene como característica definir roles, tareas y la forma en que deben ser ejecutados por los integrantes del grupo.
- b) La consideración que se manifiesta por un liderazgo asentado en relaciones recíprocas de confianza, respeto y entendimiento entre los trabajadores y el líder.

Un aspecto importante que destacar en esta visión es que las investigaciones construidas desde esta perspectiva no han dado evidencia sólida sobre que un estilo de liderazgo sea más eficaz que otro; lo que se ha establecido es que un liderazgo eficaz sería aquel que obtuviera puntuaciones altas en las dos dimensiones (Robbins, 2009; Gibson et al., 2011).

Una segunda perspectiva de este enfoque es la propuesta por el Centro de Investigaciones de la Universidad de Michigan, la cual abarca autores como Kahn y Katz (1960) y Likert (1961), cuyos resultados permitieron establecer, de acuerdo con Hodgetts y Altman (2006), dos dimensiones de la conducta del líder:

- a) Líderes «centrados en el empleado». Son los que enfatizan las relaciones interpersonales, toman un interés personal en las necesidades de sus subordinados y aceptan las diferencias individuales entre ellos.

- b) Líderes «centrados en la producción». Son los que tienden a enfatizar los aspectos técnicos para lograr que el trabajo se realice. Los hallazgos, de acuerdo con Likert (1961), permitieron determinar que para ser un líder efectivo se debe siempre adaptar la conducta, tomando siempre en cuenta las expectativas, valores y habilidades interpersonales de aquellos con los que se interactúa.

La tercera perspectiva del liderazgo, dentro de este enfoque del comportamiento, es la desarrollada por Blake y Mouton (1964). En esta se representan gráficamente los diversos estilos de liderazgo, permitiendo entonces efectuar un comparativo entre estos, aportando información a los directivos para identificar su estilo y poder trazar su formación hacia el modo ideal de gerencia en la organización en la que se desenvuelva.

Esta idea propone que el estilo de liderazgo puede ser trazado sobre una gráfica de dos dimensiones (ver Figura 1). A los individuos se les cuestiona sobre su estilo de liderazgo y, tomando como base sus respuestas, son colocados en un punto correspondiente a una gráfica.

Existen cinco estilos específicos que se utilizan para detallar las diferentes formas que hay para dirigir a otros (ver Tabla 13); para Robbins (2009), la parrilla gerencial es un enfoque de actitudes que mide los valores, opiniones y sentimientos de una persona, relacionando la eficacia en el trabajo y la satisfacción humana como un programa formal de desarrollo de la gerencia.

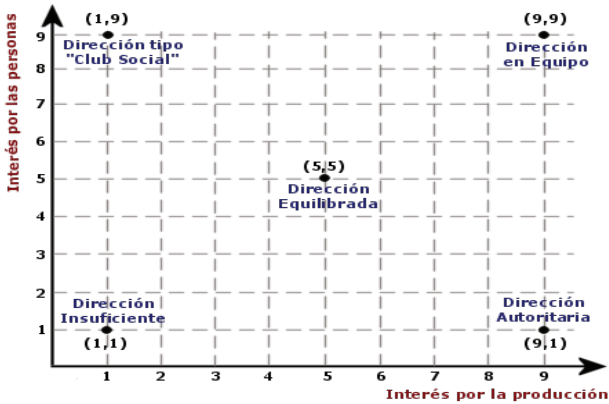


Figura 1. Blake y Mouton (1964), Malla Administrativa.

Tabla 13

Perspectiva Grid Administrativo

Tipo de gerencia	Características
Gerencia empobrecida	El líder considera que se debe realizar el mínimo esfuerzo para realizar el trabajo.
Obediencia a la autoridad	El líder busca la eficiencia en las operaciones, sin considerar las condiciones de trabajo en donde el ser humano interfiera lo mínimo posible; el poco interés en el desarrollo y la moral de sus subordinados es notorio.
Club campestre	El líder se enfoca en apoyar y mostrarse considerado con los empleados; sin embargo, terminar el trabajo no constituye el asunto de mayor interés para él.

Gerencia de una organización del hombre:	El líder busca el equilibrio entre la necesidad de realizar el trabajo y una moral satisfactoria en los empleados.
Equipo	El líder considera que los logros en el trabajo son resultado de un trabajo conjunto entre los subalternos y la organización, el cual conduce a relaciones de confianza y respeto mutuos.

Fuente: Ganga y Navarrete (2013).

Enfoque situacional: Este enfoque agrupa un conjunto de perspectivas que establecen como eje central la idea de que el comportamiento del líder es afectado por diferentes factores del contexto en el que ejerce su liderazgo. Incluso, conforme a Kreitner y Knicks (1997), el contexto determina su efectividad.

El liderazgo desde el enfoque aludido procura identificar los factores situacionales y predecir qué estilo de liderazgo es más eficaz en una situación particular.

Tannenbaum y Schmitt (1958) identificaron tres fuerzas que conducen a la acción en el liderazgo: las fuerzas de la situación, las fuerzas de los seguidores y las fuerzas en el líder.

Las principales variables situacionales que identificaron resaltan: la personalidad y experiencia del líder, las expectativas y comportamientos de los superiores, las características, expectativas y conductas de los subordinados, las exigencias de la tarea, la cultura y políticas organizacionales, y las expectativas y comportamiento de los colegas.

De esta manera, se considera que el liderazgo incluye diversos estilos que van desde uno altamente centrado en el jefe hasta otro altamente centrado en el subordinado.

Los componentes que influyen sobre el estilo de un gerente se pueden observar a lo largo de un desarrollo continuo: las fuerzas que operan en su personalidad, las fuerzas de los subordinados y las fuerzas de la situación (ver Tabla 14).

Tabla 14

Componentes que influyen sobre el estilo de un gerente

Componentes	Características
Las fuerzas que operan en su personalidad	Incluye su sistema de valores, confianza en los subordinados, inclinación hacia algún estilo de liderazgo y la sensación de seguridad en situaciones inciertas.
Las fuerzas de los subordinados que afectarán la conducta del administrador	Como pueden ser su disposición a asumir responsabilidades, sus conocimientos, experiencia y la tolerancia que tengan hacia la ambigüedad.
Las fuerzas de la situación	Tales como los valores y tradiciones de la organización, con cuánta eficacia trabajan grupalmente los subordinados, la naturaleza de un problema, la factibilidad de delegar en forma segura la autoridad para resolverlo, y la presión del tiempo.

Fuente: Elaboración propia basada en Tannenbaum y Schmitt (1958).

El enfoque situacional propuesto por Hersey y Blanchard (1969) sostiene que la capacidad del líder para ajustar su estilo al grado de madurez del colaborador lo convierte en un dirigente efectivo; de esta forma, el estilo o comportamiento del primero y la madurez del segundo son las dos dimensiones que identifican su propuesta.

Para Robbins (2009): “*El liderazgo exitoso se logra cuando se selecciona el estilo correcto de liderazgo, el cual depende del nivel de preparación adecuado o madurez de seguidores*” (p.123).

En la década de los noventa, Hersey y Blanchard (1993) revisaron el modelo y propusieron la versión «liderazgo situacional II».

En esta, se reconoce que las personas tienen diferentes niveles de desarrollo según la tarea en un momento determinado, destacando que el estilo de liderazgo de un individuo es el modelo de conducta que una persona exhibe cuando intenta influir en las actividades de los otros, siendo el estilo la apreciación que tienen los demás y que puede ser muy diferente a la que el líder posee sobre sí mismo. La perspectiva del liderazgo situacional involucra combinaciones de conductas, de tareas y de relaciones (ver Tabla 15).

En este sentido, la tarea comprende la manera en que el líder organiza y define los roles de los miembros del grupo, las actividades que cada uno debe hacer, al igual que el cómo y el cuándo deben ser realizadas (comportamiento directivo).

Las relaciones hacen referencia a las conexiones personales que el líder mantiene con los miembros del grupo mediante

la apertura de canales de comunicación y un constante apoyo socioemocional (comportamiento de apoyo).

Tabla 15

Estilos del liderazgo situacional

Estilo	Nivel de desarrollo	Características del líder
Dirección	Principiante entusiasta (baja competencia, alto compromiso).	Facilita dirección, supervisa el desempeño, apoya a planificar, prioriza para gestionar el éxito del colaborador, toma las decisiones y orienta las conclusiones.
Entrenamiento	Aprendiz desilusionado (competencia baja a media, bajo compromiso).	Dirige y monitorea esfuerzos, facilita la conversación de doble vía, aconseja, escucha sugerencias y responde consultas. Proporciona elogios y apoyo, crea confianza y compromiso. Estimula la iniciativa, pero toma las decisiones finales.
Apoyo	Ejecutor capaz pero cauteloso (competencia moderada a alta, compromiso variable).	Poca dirección, mucho apoyo para estimular la confianza; respalda esfuerzos, escucha y apoya la interacción individual y de grupo; estimula y elogia, pero no dirige; ofrece colaboración y retroalimentación para encontrar soluciones.

Estilo	Nivel de desarrollo	Características del líder
Delegación	Triunfador independiente (alta competencia, alto compromiso).	Cede la responsabilidad en la toma de decisiones y solución de problemas; faculta y da la posibilidad y confianza para que se actúe en forma independiente, facilita los recursos para cumplir con los deberes, reconoce el desempeño, establece desafíos y alienta el crecimiento de la capacidad.

Fuente: Elaboración propia con base en Hersey y Blanchard (1993).

La propuesta de liderazgo situacional por Fiedler (1967) plantea la teoría de liderazgo y la efectividad gerencial en un modelo denominado de «Contingencia de la Dirección», que integra la persona, el proceso y la situación; dentro de este modelo, se manifiesta el interés por saber cuál estilo es eficiente, pone énfasis en la relación del líder y del subordinado estableciendo que es el primero quien tiene competencias técnicas para ello; sugiere que el desempeño eficaz depende del vínculo del estilo de interacción del líder con sus subordinados y el grado en que la situación le permite ejercer control e influencia.

En este panorama, Fiedler citado por Gómez (2008), señala que el liderazgo parte de la hipótesis de que el tipo «correcto» de conducta del líder depende de si la situación del grupo es favorable o no para él, siendo las situaciones

relaciones líder-miembro, estructura de la tarea y poder de posición las que determinan la circunstancia (ver Tabla 16). La aportación de este punto de vista radica en que rompe con paradigmas al plantear que toda situación requiere de liderazgo.

Para establecer el estilo de liderazgo, Fiedler elaboró dos instrumentos: Semejanza Asumida de Opuestos (ASO) y Compañero de Trabajo Menos Preferido (CTMP), los cuales le permitieron concluir que: No existe una relación directa entre el comportamiento directivo y la personalidad del dirigente, de aquí que el comportamiento del dirigente no sea estilo directivo.

Las personas que obtienen una puntuación elevada en la escala CTMP buscan como meta básica las relaciones mientras las que obtienen puntuación baja en la escala CTMP buscan como meta básica el cumplimiento de la tarea. (Fiedler y Chemers, 1991, p.119).

Tabla 16*Liderazgo Situacional de Fred Fiedler*

Situación	Características
Relaciones líder-miembro	Se refiere a la calidad de las relaciones entre el líder y el grupo. Se mide por aspectos tales como lo bien que el individuo sea aceptado y se le tenga confianza, y lo cálida y amistosa que sea la relación que pueda tener con los miembros.
Estructura de la tarea	Es el grado en que la tarea se programa o explica por medio de procedimientos establecidos. Se mide por el grado de claridad en que se enuncian las metas, el número de soluciones que es factible utilizar y el grado de corrección de la solución o la decisión que se puede corroborar apelando a la autoridad, a procedimientos lógicos o a una retroalimentación
Poder de posición	Es el grado de la posición que ocupa el líder y que le permite que los miembros se adhieran a él y acepten su dirección y liderazgo, puesto que el poder de posición incluye el grado de autoridad para recomendar castigos y recompensas, afectar promociones o degradaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en Gómez (2008).

Enfoques teóricos sobre liderazgo en educación

Los estudios de liderazgo en los directores de centros educativos tienen como soporte los resultados recuperados desde el enfoque situacional.

Se han identificado una diversidad de estilos en función de las relaciones director-colectivo docente; la eficacia de la

escuela o el desarrollo de la eficacia docente (Antúnez, 2004; Bennetts, 2007; Bolívar, 1997; 2010; Fernández y Hernández, 2013; Fullan, 2002; Gaspar y Rojas, 2006; Tapia et al., 2011; Zorrilla, 2013).

En la perspectiva del liderazgo aplicado al ámbito educativo se identifican los siguientes estilos: carismático, instruccional, en función del logro de objetivos y resolución de problemas.

Liderazgo carismático:

En la revisión de la literatura sobre el estilo de liderazgo carismático se identificó que este es de gran aceptación entre actores educativos de los sistemas de enseñanza de diversos países como Estados Unidos, Francia y España (Hargreaves y Fink, 2008; Woycikowska y De Clercq, 2008; Elizondo, 2010; Campo, 2012; Bolívar, 2010).

Añadido a lo anterior, fue Weber (1922) quien usó el término «carisma» para describir una forma de influencia no basada en una autoridad formal, sino basada en percepciones de los seguidores hacia un determinado líder al que le están conferidas ciertas cualidades excepcionales.

El carisma puede detonar una transformación desde el interior de todo individuo que, gestada desde el entusiasmo, simboliza una variación de la dirección de la conciencia y de la acción de los seguidores.

De acuerdo con Koontz et al., (2004) fue House (1976; 2002) quien realizó los primeros estudios sobre las caracte-

rísticas carismáticas, en los cuales estableció que los líderes con esta cualidad tienen ciertos rasgos como confianza en sí, convicciones sólidas, la capacidad de expresar una visión de transformación e iniciarla, de comunicar altas expectativas, necesidad de influir en los seguidores y apoyarlos, tener entusiasmo y emoción, y estar en contacto con la realidad.

Otros estudios realizados por Conger y Kanungo (1987; 1998) precisan que el carisma es un fenómeno atribucional, pues los seguidores, basados en las observaciones de su conducta y en los resultados relacionados con sus maneras de ser, le adjudican cualidades especiales al líder, pero además de esto es un atributo independiente del poder, de la costumbre y que se asienta en las cualidades del sujeto y sus capacidades.

Pozner (2000; 2008), para el ámbito de la educación, establece que los estilos de liderazgo del trabajo son dependientes de las características personales de los individuos, ya que los directivos de instituciones educativas carecen de formación específica para realizar la función del puesto.

Liderazgo Instruccional:

Este estilo fue denominado por Edmons (1979) como liderazgo pedagógico o educacional, y está relacionado con la enseñanza eficaz. Para Gorrochotegui (1997), este liderazgo busca que los directores sean líderes de la instrucción, de la enseñanza, de la adquisición de conocimiento y destrezas en las organizaciones educativas.

De acuerdo con Murillo (2006), este estilo se encuentra inmerso en los estudios de investigación relacionados con las

escuelas eficaces, en donde se propone transitar de un estilo de liderazgo burocrático y centrado en la organización escolar, a un liderazgo más enfocado en los procesos del aprendizaje y la enseñanza tanto de los alumnos como de los profesores. En este tipo de liderazgo se establece la importancia del contexto organizacional de la institución educativa y de los resultados del logro académico de los alumnos; dentro de esta relación, la función que desempeña el director es fundamental para el éxito, ya que debe dar dirección y ejercer influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien el proceso de enseñanza.

El líder debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas.

Liderazgo en función del logro de objetivos y resolución de problemas:

Esta propuesta tiene sus bases en las ideas originales de Burns (1978) acerca del liderazgo carismático y transformacional. En este enfoque, destaca la propuesta de los estilos de liderazgo de Bass y Avolio (1990; 1995a, 1995b; 1999), donde se describe que a partir de los efectos que produce el líder sobre sus seguidores con su actuación, situación y comportamiento, se define su estilo de liderazgo. Tomando en cuenta los rasgos, las conductas del líder y las variables situacionales, en esta propuesta se identifican teóricamente los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, así como un estilo denominado no liderazgo.

Liderazgo transaccional:

Para Burns (1978), el líder transaccional satisface las necesidades de los seguidores, concertando una relación de dependencia mutua en la cual las contribuciones de ambas partes se reconocen y premian.

Este estilo de liderazgo implica asegurar el cumplimiento de todas las fases del proceso administrativo, así como el de las áreas funcionales y los recursos organizacionales.

Para Bass y Avolio (1990; 1995a, 1995b; 1998; 1999); Bass y Steidlmeier (1999) y Robbins (2009), la palabra «transacción» implica una negociación entre dos partes donde se busca un beneficio común.

Así, el líder actúa de dos maneras: promete y da recompensas en relación del esfuerzo realizado y del nivel de productividad conseguido en los colaboradores (recompensa contingente), e interviene corrigiendo ante la falta de un deber o cuando no se han logrado los niveles deseados (dirección por excepción).

Este modo se centra en las tareas y las actividades del director que deben garantizar las condiciones de trabajo para el colectivo docente, mientras orientan su actividad hacia el logro de las metas institucionales establecidas (Gimeno, 1995).

Liderazgo transformacional:

Los sujetos con un liderazgo de particularidades transformacionales desarrollan cambios en sus seguidores a partir de concientizarlos sobre el valor y la importancia que rodean

a los resultados que se obtienen tras realizar las tareas encomendadas. Además, inspiran para que sus seguidores trasciendan sus intereses personales en virtud de los objetivos de la organización.

Para mejorar la eficacia de los centros docentes, se debe perfeccionar el liderazgo de los directores a partir de tres ideas esenciales (Bass, 1999): la existencia de ejemplos positivos de centros educativos que promueven y obtienen niveles elevados de calidad de enseñanza; que los éxitos son atribuidos a un liderazgo eficaz y; que es factible mejorar las expectativas de todos los miembros de los centros educativos adoptando nuevos enfoques de liderazgo.

Los individuos con un liderazgo transformacional tienen capacidades para: entusiasmar, transmitir confianza e identificarse con la institución (carisma); considerar las necesidades individuales vinculadas con el crecimiento y desarrollo de los colaboradores (consideración individual); estimular la preocupación por los objetivos de la organización y los métodos para conseguirlos, así como también el apoyo profesional (estimulación intelectual).

En el ámbito educativo, estos rasgos se ponen de manifiesto en la medida en que la dirección de la institución educativa está cercana al colectivo docente, respetando las opiniones, las propuestas y dándoles apoyo cuando surgen problemáticas relacionadas con el ámbito escolar (Sleegers, Geijsel, y Berg, 2000); de igual forma, incluye prácticas para liderar el cambio basadas en tres constructos:

...la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de las metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles, así como la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal (Murillo, 2006, p.16).

No liderazgo:

Es ausencia de liderazgo: el líder evita tomar decisiones, no se implica, no se define, toma distancia de las situaciones que requieren necesariamente de su presencia y que son cruciales para el centro.

El líder delega en sus subalternos la autoridad para tomar decisiones; espera que ellos asuman la responsabilidad por su propia motivación, guía y control, excepto por un mínimo de reglas. Se proporciona muy poco contacto y apoyo a los seguidores.

El subalterno tiene que ser calificado y capaz para que se produzcan resultados satisfactorios. Una ausencia de liderazgo en momentos difíciles lleva al colectivo docente a percibir un mayor abandono y, por consecuencia, una mayor ineficacia del director.

Liderazgo en función del aspecto predominante:

De acuerdo con Murillo (2006) y Murillo et al. (2007), este enfoque fue propuesto por Leithwood, Begley y Cousins (1990), y se clasifica en los siguientes estilos:

Estilo de liderazgo A: Se caracteriza por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de coo-

peración dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales. Los directivos que emplean este estilo consideran que dichas relaciones son cruciales para una dirección exitosa y le proporcionan los fundamentos necesarios para orientar las actividades en el centro.

Estilo de Liderazgo B: Los directores que muestran este estilo se caracterizan por centrar su interés primordialmente en el rendimiento de los alumnos y les procura de su bienestar. Emplean una comunicación abierta con todos los estamentos, una gestión de los recursos académicos (planificación de horarios, asignación académica, entre otros) y la gestión de lo administrativo.

Estilo de Liderazgo C: El director se centra en el diseño y la eficacia de los programas, la mejora de la competencia docente y el desarrollo de los procedimientos que aseguren el éxito de los programas académicos. Se orienta hacia la tarea y el desarrollo de las buenas relaciones interpersonales como medios para mejorar los resultados de la actividad escolar. Otro aspecto para destacar es:

...la tendencia que muestra el director a adoptar y desarrollar como meta procedimientos aparentemente eficaces para mejorar los resultados de los alumnos, pero la meta no son los resultados en sí (Murillo, et al., 2007, p.98).

Estilo de Liderazgo D: Las acciones del director están orientadas a tareas administrativas.

Se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás, parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o una demanda concreta. (Murillo, et al., 2007, p.98)

Liderazgo en función del aspecto predominante, perspectiva de Sergiovanni:

Este enfoque, desarrollado por Sergiovanni (1984; 1995), propone una tipología de liderazgo en los directores que influye en la vida de los centros y que se constituyen en una energía capaz de conducir al cambio. Los estilos identificados son:

Liderazgo técnico: el director está orientado a la planificación, organización administrativa, coordinación y la distribución del tiempo para las actividades curriculares de forma que se asegure una eficacia óptima.

Liderazgo humano: el director se centra en las relaciones humanas, la competencia interpersonal y en las técnicas de motivación. Enfatiza en el acompañamiento, estímulo y proporciona oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del centro. Asimismo, promueve la creación y el mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para promover la participación en la toma de decisiones;

Liderazgo educativo: Las acciones del director están orientadas a desarrollar la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión. En este estilo de liderazgo, se

pone de manifiesto la influencia mediante el poder experto, lo cual posibilita la aceptación de sus propuestas por parte del colectivo docente y, por ende, su colaboración para impulsar programas orientados al desarrollo curricular, al diagnóstico de problemas, la orientación a profesores, la promoción de la supervisión y la evaluación;

Liderazgo simbólico: En este estilo de liderazgo, el director asume el papel de jefe y enfatiza en la selección de metas y comportamientos, determina lo que es importante; además, hace presencia visible en el centro mediante visita a las aulas, el contacto permanente con los alumnos (Murillo, 2006; Murillo et al., 2007).

En este estilo, los intereses educativos están por encima de la gestión administrativa. Así también, se resalta la importancia de la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de condición futura que requiere del compromiso de todos para su realización (Murillo, 2006);

Liderazgo cultural: El director que ejerce este estilo se caracteriza por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Las actividades asociadas con más frecuencia son: articular una misión de centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos y recompensar a quienes reflejan esa cultura (Murillo 2006; Murillo et al., 2007).

Método

El contenido de este capítulo proporciona la información relativa al tipo de investigación, el diseño, la población y la muestra; así como el proceso de recolección de información, los instrumentos empleados y, finalmente, se presentan los métodos y procesos que se utilizaron para efectuar el análisis de la información recopilada.

Tipo de investigación

Para el desarrollo de la investigación se aplicó un enfoque de tipo descriptivo-correlacional (Kerlinger y Lee, 2002). De igual forma, el enfoque tiene un corte no experimental y transeccional.

Población y contexto

El subsistema de Telesecundaria cuenta con 451 escuelas Telesecundarias distribuidas en los 17 municipios del estado de Tabasco, las cuales están conformadas por siete sectores educativos con 38 zonas escolares.

Del universo de la población, se extrajo una muestra no probabilística por conveniencia cuya selección se basa, de acuerdo con Kinnear y Taylor (1998), en el criterio del investigador. Para determinar la muestra se utilizaron los siguientes criterios de inclusión-exclusión:

- a) Escuelas Telesecundarias con más de cinco grupos.
- b) Que el director hubiese estado dos ciclos escolares como mínimo en la escuela.

c) Escuelas con resultados de alto y bajo logro académico en la prueba PLANEA 2016.

Con los criterios establecidos, se obtuvo una muestra representativa de 58 escuelas del nivel Telesecundaria (ver Tabla 17), con una población de 204 docentes y 58 directivos distribuidos en catorce de los diecisiete municipios del estado.

Tabla 17

Número de escuelas por municipio

Municipios	No. de escuelas	Sector	Zona
Centla	3	7	17
Jalpa de Méndez	3	4	6
Cunduacán	7	2	25
	3	2	12
Huimanguillo	8	6	29
	3	6	16
Macuspana	5	3	7
	2	2	20
Cárdenas	2	2	6
	1	2	31
Jalapa	5	3	13
	3	1	2
Centro	1	1	3
	1	1	3
Tenosique	1	5	27

Municipios	No. de escuelas	Sector	Zona
Tacotalpa	3	3	8
Jonuta	2	7	11
Nacajuca	2	1	3
Paraíso	2	4	5
Comalcalco	2	4	19
Total	58		

Fuente: Elaboración propia.

Características de los participantes

Los participantes que se abordaron en el desarrollo de la investigación conforman dos grupos: personal directivo y personal docente.

La muestra del personal directivo fue conformada por 58 sujetos, la edad promedio es de 45 años, el 63.8% pertenece al género masculino y el 36.2 % al género femenino; el 43.1% tiene licenciatura, el 32.8% tiene maestría y el 24.1% doctorado. Asimismo, el 24.1% no cuenta con el estímulo de Carrera Magisterial, el 51.7% cuenta con nivel «A» y el 20.7% cuenta con nivel «B»; el 1.7% cuenta con nivel «C» y «D».

Con respecto a la formación, el 87.9% tiene formación inicial docente y el 12.1% tiene una distinta del ámbito educativo. Cuenta con siete años de promedio en la función de director y cuatro años como director del plantel educativo al cual se encuentran adscritos.

Con respecto al personal docente, la muestra se conformó por 204 sujetos cuya edad promedio es de 42 años. El 54.9% pertenece al género masculino y 45.1% al género femenino; el 70.1% tiene como nivel máximo de estudios licenciatura, el 27.9% maestría y el 2% doctorado.

Con relación a los niveles del programa de Carrera Magisterial, el 75% no ostenta ningún nivel, el 21.6% tiene nivel «A», el 2.5% cuenta con nivel «B» y el 1% tiene nivel «C».

Con respecto a la formación, el 90.2% tiene formación inicial docente y el 9.8% tiene formación distinta del ámbito educativo; tienen 14 años en promedio desempeñando la función docente frente a grupo.

Proceso de recolección de información

Se presentó el proyecto de investigación al jefe del departamento de Telesecundaria en turno, solicitándole apoyo para que el personal docente contestara los cuestionarios. Se acordó entregar un informe ejecutivo de los resultados de la investigación. Enseguida, se le garantizó confidencialidad en el manejo de la información que se proporcionara.

La administración de los cuestionarios se realizó de manera individual en los Consejos Técnicos Escolares de las zonas respectivas de las escuelas seleccionadas, con un tiempo promedio de respuesta de 35 minutos. El total de cuestionarios fue de 264, de los cuales 204 fueron contestados por docentes y 58 por directores.

Instrumento

En el desarrollo del trabajo de campo se aplicó un instrumento que se denominó «Evaluación del Liderazgo y la Función Directiva»; una versión para el docente y otra para el director de la institución. Este instrumento resultó de la unión de los instrumentos de liderazgo y funciones directivas.

Instrumento Liderazgo

Para identificar los estilos del liderazgo que ejercen los directores de las escuelas Telesecundarias, se utilizó el instrumento Multifactor Leadership Questionnaire” (MQL 5X, Anexo I) en su versión «Visto por Otros» que responden los miembros del colectivo docente y el director de la institución.

Este instrumento fue elaborado por Bass y Avolio (1995), en la Universidad de Binghamton en Nueva York y, de acuerdo con Mendoza (2005), es el más replicado para evaluar el liderazgo en instituciones educativas; su fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach fue de .78.

Se conforma por seis subescalas de liderazgo transformacional, tres subescalas de liderazgo transaccional, una subescala de *laissez faire* (no liderazgo) y tres subescalas de variables de resultado (ver Tabla 18).

Tabla 18*Modelo de liderazgo de Bass y Avolio*

Liderazgo Transformacional						Liderazgo Transaccional			No Liderazgo	Variables de resultados		
Carisma		Inspirador Motivacional	Estimulación Intelectual	Consideración Individual	Tolerancia psicológica	Premio Contingente	Administración por Excepción Activo	Administración por Excepción Pasivo	Laissez - Faire	Satisfacción	Esfuerzo Extra	Efectividad
Atributos	Conducta											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Fuente: Mendoza (2005).

El MLQ 5X está integrado por 45 ítems distribuidos de la siguiente forma (ver Tabla 19): estilo transformacional (20 ítems), estilo transaccional (12 ítems), Laissez Faire (cuatro ítems). Este fue respondido en un formato tipo Likert con la siguiente nomenclatura: 0=Nunca, 1=Ocasionalmente, 2=Normalmente, 3=Frecuentemente, y 4=Siempre.

Tabla 19*Ítems del instrumento de Liderazgo de Bass y Avolio*

Estilo de liderazgo	Subvariable	No. de Ítems
Transformacional	Influencia idealizada (Carisma)	8
	Motivación inspiracional	4
	Estimulación intelectual	4
	Consideración individualizada	4
Transaccional	Recompensa Contingente	4
	Dirección por Excepción Activa	4
	Dirección por Excepción Pasiva	4
Laissez Faire	Dejar hacer	4
Variables de resultados	Esfuerzo extra	3
	Eficacia	3
	Satisfacción	3

Fuente: Elaboración propia.

Definición operacional de variables que conforman los estilos de liderazgo

Bass y Avolio (1995a;1995b) establecen la conceptualización de las variables liderazgo de la siguiente forma:

Liderazgo Transformacional: estilo que se define como un liderazgo que crea un cambio valioso y positivo en los seguidores. Se centra en «transformar» a otros, en ayudarse mutuamente, mirar por los demás, a estar alentando.

En este estilo, el líder aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de su grupo de seguidores.

Liderazgo Transaccional: estilo de liderazgo que tiene como base el intercambio. El término «transacción» se refiere al hecho de que con este estilo se motiva esencialmente a subordinados mediante el intercambio de recompensas por el rendimiento.

Liderazgo Laissez Faire: es definido como un «no liderazgo», ya que generalmente es inefectivo debido a la falta de compromiso por parte del líder, cuyas características principales son el desinterés y la ausencia de apoyo a sus seguidores, limitándose solamente al resultado de las actividades.

Instrumento Funciones Directivas

Para evaluar las funciones directivas, se retomaron las dimensiones del «Cuestionario a profesores para evaluar la función del director a lo largo del ciclo escolar» diseñado por el INEE.

Este instrumento: *... es un material dirigido a docentes para que evalúen la función que realiza el director de la escuela donde laboran, consta de 89 preguntas (Ver Tabla 20) con respuesta dicotómica* (INEE, 2013b, p.8).

Se le hicieron dos adaptaciones: una adaptación con respecto al tipo de respuestas, cambiando de respuestas dicotómicas a una escala tipo Likert con la siguiente nomenclatura: 0=Nunca, 1=Ocasionalmente, 2=Normalmente, 3=Frecuentemente y 4=Siempre; y la otra adaptación fue respecto a las dimensiones que conforman la función directiva: en el cues-

cionario original del INEE para evaluar las funciones directivas se encuentra organizado en siete dimensiones:

- 1) organización escolar,
- 2) función técnico-pedagógica,
- 3) función comunicativa,
- 4) función administrativa,
- 5) función gobierno de la escuela,
- 6) función social y
- 7) función personal.

De igual forma, se presenta un espacio para «comentarios adicionales», por lo que se redujeron a cinco dimensiones:

- 1) función técnico-pedagógica,
- 2) función administrativa,
- 3) función gobierno de la escuela,
- 4) función social y
- 5) función personal. Estas tienen su origen en las dimensiones de la gestión escolar propuestas por Frigerio y Poggi (1999); Antunéz (2004); SEP (2009; 2010); y UNESCO (2011).

Así, tomando como referencia los indicadores de las dimensiones antes mencionadas, se diseñó el instrumento para evaluar la función directiva con un total de 35 ítems (Tabla 21).

Tabla 20

Dimensiones del Instrumento INEE (2013) para evaluar la función directiva

Variable	Dimensiones	No. de ítems por dimensión
Función directiva	Organización escolar	7
	Función técnico-pedagógica	42
	Función comunicativa	10
	Función administrativa	8
	Gobierno de la escuela	12
	Función social.	5
	Función personal	5
Total de ítems		89

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2013).

Tabla 21*Dimensiones de la función directiva*

	Categorías	No. de ítems por dimensión
Variable	Función técnico-pedagógica	7
	Función administrativa	7
	Gobierno de la escuela	7
	Función social	7
	Función personal	7
Total de ítems		35

Fuente: *Elaboración propia.*

Definición operacional de variables que conforman la Función Directiva

De acuerdo con Antúnez (2004), las dimensiones que conforman la función directiva son:

Función técnico-pedagógica: es el conjunto de actividades que realiza el director para verificar que el currículo oficial se planea, desarrolle y se evalúe adecuadamente. Incluye aspectos como obtención de materiales educativos, supervisión en la planeación de las actividades escolares y la evaluación de los alumnos.

Función administrativa: comprende acciones relacionadas con el control, cuidado y aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela.

Función gobierno de la escuela: hace referencia a las actividades relacionadas con la coordinación de los docentes, la aplicación de la normatividad y la representación formal de la institución.

Función social: es el conjunto de actividades que realiza el director para mantener informada a la comunidad escolar: personal de la escuela, alumnos y padres de familia. También incluye acciones relacionadas con el desarrollo de un clima de trabajo adecuado.

Función personal: hace referencia a las actividades que realiza el director para planear su agenda y hacer un uso óptimo del tiempo.

Validación del contenido

El contenido del cuestionario para evaluar los estilos de liderazgo y las funciones directivas fue validado por medio de juicio de expertos, lo que se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008).

El objetivo fue analizar la consistencia interna del constructo teórico, dimensiones, enunciados y determinar el tipo de escala.

Para validar el instrumento, a los expertos se les proporcionó el cuestionario que incluía ítems relacionados con las dimensiones de estilos de liderazgo (Bass y Avolio, 1995) y

funciones directivas (Antúnez, 2004; Servicio Profesional Docente, 2015). Los criterios para la selección de expertos fueron:

- a) Desempeñar o haber desempeñado la función de jefe de sector o supervisor en el subsistema de Telesecundaria con cinco años en el puesto.
- b) Haber desempeñado el puesto de director efectivo en el subsistema de Telesecundaria.

Con los criterios de selección y dada la agenda de trabajo de los siete jefes de sector y 38 supervisores del subsistema, se contó con la participación de seis expertos que reunieron los requisitos: cuatro supervisores y dos jefes de sector, siendo estos los que representan el mayor rango de experiencia en el subsistema de Telesecundaria ya que para ostentar los puestos de jefe de sector y supervisor hasta antes de la reforma educativa de 2013, debieron haber desempeñado la función docente y directiva.

Pilotaje

Para el pilotaje del instrumento se contó con la aprobación del jefe del departamento de Telesecundaria. El instrumento se aplicó a un total de 61 docentes y siete directivos del subsistema de Telesecundaria.

La fiabilidad medida con el Alpha de Cronbach resultante fue de .92. De acuerdo con Cortina (1993), un coeficiente superior a 0.70 se considera con buena consistencia interna; cuando el valor es menor a 0.60 es inaceptable.

Propiedades psicométricas del instrumento para evaluar las funciones directivas (cuestionario para el docente)

Función técnico-pedagógica. En la Tabla 22, se muestran las Medias, Desviaciones Estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems del instrumento para medir la función técnico-pedagógica en los directores de telesecundaria.

Los ítems No. 25 y 28 están fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedarán excluidos en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros aceptables.

Tabla 22

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la Función técnico-pedagógica

Ítems	M	DE	Asimetría	Curto- sis
25. Define junto con el colectivo docente los criterios que se deben considerar para la planeación de clases; demostró conocimiento de: propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación secundaria.	3.36	.82	-1.44	2.31

Ítems	M	DE	Asimetría	Curto- sis
26. Revisa las planeaciones de clases durante el ciclo escolar y proporciona retroalimentación a los profesores relacionada con los procesos de aprendizaje de los alumnos; su desarrollo físico, cognitivo, afectivo social para mejorar sus planeaciones.	3.19	.84	-.97	.92
27. Realiza visitas técnico-pedagógicas a los grupos, permanece el tiempo suficiente y da retroalimentación al final de estas.	2.63	.88	-.38	.29
28. Vincula las acciones de la ruta de mejora del Consejo Técnico Escolar en la planeación de clases, así como en la organización y el buen funcionamiento de la escuela.	3.46	.72	-1.52	2.97
29. Verifica que los profesores responsables de algún proyecto educativo (de computación, inglés, educación artística, etc.) desarrollen las actividades con un plan de trabajo.	3.10	.87	-.90	.89

Ítems	M	DE	Asimetría	Curto- sis
30. Analiza con el colectivo docente los instrumentos, las estrategias y los resultados de la evaluación diagnóstica continua, así como los exámenes para identificar si son acordes a las necesidades de evaluación del programa y los alumnos (si cubren los contenidos vistos en el período, si son claros para los alumnos, si se apegan al enfoque que se maneja en las asignaturas).	3.23	.86	-1.06	.98
31. Elaboró un diagnóstico, así como la propuesta para atender las necesidades de formación de los profesores (conocimiento de los materiales curriculares, los enfoques de las asignaturas, la evaluación, la planeación, el trato a los alumnos, etc.).	2.99	.99	-.86	.28

Fuente: Elaboración propia.

Función administrativa. En la Tabla 23, se muestran las Medias, Desviaciones Estándar, la Asimetría y Curtosis de los ítems del instrumento para medir la Función administrativa en los directores de Telesecundaria.

El ítem No. 38 está fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedará excluido en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 23

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la Función administrativa

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
32. Verifica que el personal docente, administrativo y de apoyo registre su entrada y salida en el libro de asistencia conforme a la normatividad y que envía con oportunidad las inasistencias del personal a las instancias que corresponden.	3.68	.51	-1.31	.73
33. Realiza las gestiones para que, en la institución, se cumpla con la normalidad mínima.	3.61	.62	-1.36	.74
34. Revisa que se tengan actualizadas las listas de puntualidad y asistencia, el Kardex y los expedientes de los alumnos.	3.47	.69	-1.03	.12
35. Demuestra un liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela.	3.27	.91	-1.18	1.07
36. Promueve acciones suficientes para que las instalaciones se encuentren en buen estado (hace propuestas a los profesores, da las órdenes a los intendentes, solicita apoyo de la SPDE, etc.).	3.20	.86	-1.04	.98

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
37. Realiza las gestiones para incorporar a la escuela a programas educativos federales, para mejorar las instalaciones (hace solicitud ante instancias de la SEP, gobierno, padres de familia, etc.).	3.04	1.05	-1.06	.73
38. Desarrolla acciones para garantizar una administración de recursos con base en criterios de eficacia, eficiencia, honestidad, legalidad, transparencia y rendición de cuentas.	3.37	.80	-1.47	2.89

Fuente: Elaboración propia.

Función gobierno de la escuela. En la Tabla 24, se muestran las Medias, Desviaciones Estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems del instrumento para medir la Función gobierno de la escuela en los directores de Telesecundaria.

Los Ítems No. 41 y 44 están fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedarán excluidos en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros aceptables.

Tabla 24

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la Función gobierno de la escuela

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
39. Verifica y orienta oportunamente a los profesores para que desarrollen su comisión adecuadamente	3.43	.72	-.94	-.17
40. Verifica que se cumplan las metas del Plan Anual de la institución.	3.40	.67	-.79	-.05
41. Verifica que se cumplan los horarios de entrada y salida de los alumnos.	3.69	.60	-1.93	3.15
42. Evita que se interrumpan clases tanto de los grupos, como a nivel escuela, para aprovechar el tiempo y cumplir satisfactoriamente con el calendario escolar.	3.62	.61	-1.41	.91
43. Convoca cuando es necesario a la Mesa Directiva y al Consejo Escolar de Participación Social para tomar acuerdos en asuntos de mejora de la escuela, así como para involucrar activamente a las familias en la educación de los alumnos.	3.19	.93	-1.06	.61
44. Preside las reuniones mensuales del Consejo Técnico para abordar temas de tipo pedagógico	3.58	.68	-2.01	5.17

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
45. Está presente en los eventos que promueve la escuela, sean cívicos o culturales	3.62	.60	-1.39	.87

Fuente: Elaboración propia.

Función social. En la tabla 25, las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems del instrumento para medir la Función social en los directores de Telesecundaria muestran que el ítem No. 49 se encuentra fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedará excluido en los análisis posteriores. Los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 25

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la Función social

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
46. Da a conocer oportunamente al personal de la escuela información relacionada con el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo, así como la información que envía la supervisión u otras instancias externas a la escuela.	3.31	.88	-1.18	1.10

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
47. Menciona oportunamente a los padres y a los alumnos las reglas de la escuela en cuanto a disciplina, horarios, participación y cómo mejorar el aprendizaje; así como los eventos académicos, culturales o cívicos y actividades extraescolares que se desarrollarán en la escuela.	3.72	.48	-1.38	.82
48. Informa oportunamente a la comunidad escolar (incluyendo los padres de familia) las metas, estrategias y los logros alcanzados en el Proyecto Escolar.	3.44	.71	-1.21	1.65
49. Promueve que, oportunamente, se den a conocer a los padres de familia los resultados de evaluaciones internas y externas de los alumnos.	3.57	.714	-1.95	4.35
50. Anima a los profesores a realizar con calidad su trabajo, así como a participar en las actividades de tipo académico y social.	3.51	.69	-1.35	1.40
51. Reconoce oportunamente el trabajo que realiza cada uno de los profesores.	3.21	.93	-1.13	.79

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
52. Implementa estrategias para que exista armonía en el equipo de docente, así como acciones para promover entre los integrantes de la comunidad escolar actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, además de respeto a las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas y de capacidades.	3.35	.85	-1.42	1.74

Fuente: Elaboración propia.

Función personal. En la Tabla 26, las Medias, Desviaciones Estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems del instrumento para medir la Función personal en los directores de Telesecundaria muestran que los ítems No. 57 y No. 59 se encuentran fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedarán excluidos en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros aceptables.

Tabla 26

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la Función personal (Fuente: Elaboración propia)

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
53. Muestra una actitud favorable hacia el trabajo de los profesores y de la comunidad en general (evita comentarios negativos, resalta las cualidades de los profesores, etc.)	3.21	.93	-1.40	1.93
54. Tiene planeadas y jerarquizadas las actividades que realiza diariamente.	3.46	.71	-1.18	.92
55. Hace una asignación adecuada de los tiempos para las distintas actividades que realizó.	3.38	.73	-1.05	.74
56. Desarrolla las actividades conforme lo planeado (evitó en lo posible la improvisación).	3.36	.71	-.99	.75
57. Evita consumir tiempo en actividades que no son de tipo escolar (conversaciones sociales frecuentes, uso del teléfono, uso de computadora en tareas poco relevantes, fotocopiado, reparaciones, etc.).	3.38	.98	-2.06	4.18
58. Realiza las actividades en orden (es decir, evita hacer varias cosas al mismo tiempo).	3.29	.83	-1.42	2.58
59. Planea y desarrolla, las reuniones de trabajo con los profesores y los padres de familia, conforme al tiempo y a un programa de actividades previsto.	3.68	.57	-2.30	6.98

El número de ítems por dimensión, para efectuar los análisis, se aprecia en la Tabla No. 27.

Tabla 27

No. de Ítems finales Función directiva

	Categorías	No. de ítems por dimensión
Variable	Función técnico-pedagógica	5
	Función administrativa	6
	Gobierno de la escuela	5
	Función social	6
	Función personal	5
	Total	27

Fuente: Elaboración propia.

La confiabilidad con el método Alfa de Cronbach fue de .94.

Propiedades psicométricas del instrumento para evaluar los estilos de liderazgo (cuestionario para el docente)

Estilos de liderazgo. En la Tabla 28, se muestran las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems del instrumento para medir los estilos de liderazgo en los directores de Telesecundaria. Los ítems No. 67, 73, 94, 95 se encuentran fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedarán excluidos en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 28

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir los estilos de liderazgo

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
60. Presta ayuda cuando observa los esfuerzos del personal docente.	3.25	.95	-1.39	1.81
61. Proporciona formas nuevas de enfocar problemas relacionados con la práctica docente del personal a su cargo.	2.95	.98	-.91	.69
62. Interviene hasta que los problemas se agravan.	1.22	1.35	.82	-.56
63. Centra su atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto.	2.51	1.25	-.64	-.50
64. Evita involucrarse cuando surgen temas importantes.	2.41	1.49	-.48	-1.19
65. Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes.	3.20	1.01	-1.26	1.07
66. Está ausente cuando se le necesita.	.89	1.02	1.20	1.04
67. Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas.	3.14	2.32	10.49	136.22
68. Habla de forma optimista sobre el futuro.	3.25	1.02	-1.39	1.30
69. Hace sentir orgulloso al colectivo docente de trabajar con él/ella.	2.92	1.20	-.98	.072

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
70. Delega responsabilidades cuando se fijan los objetivos de trabajo.	3.09	1.06	-1.23	1.03
71. Espera a que las cosas vayan mal antes de intervenir.	.69	1.10	1.65	1.96
72. Habla de forma entusiasta acerca de qué necesidades deben ser satisfechas.	3.22	.93	-1.15	.96
73. Enfatiza la importancia de tener un fuerte sentido del deber.	3.40	.93	-1.94	3.87
74. Dedicar tiempo a enseñar y capacitar al colectivo docente.	2.39	1.20	-.56	-.42
75. Establece incentivos relacionados con la consecución de objetivos.	2.25	1.18	-.31	-.75
76. Es partidario/a de "si yo no lo he roto, yo no arreglo".	.71	1.12	1.63	1.83
77. Va más allá de su propio interés por el bien del grupo.	2.76	1.19	-.87	-.046
78. Trata a los integrantes del colectivo docente como personas individuales más que como miembros de un grupo.	1.79	1.56	.17	-1.50
79. Demuestra que los problemas deben ser crónicos antes de actuar.	.75	1.15	1.48	1.17
80. Se ha ganado el respeto del colectivo docente por su forma de actuar.	3.03	1.15	-1.19	.73
81. Concentra toda su atención cuando resuelve problemas, errores o quejas.	3.00	1.11	-1.25	1.01
82. Considera aspectos morales y éticos en las decisiones que toma.	3.26	1.01	-1.53	1.91

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
83. Hace un seguimiento de los errores detectados.	2.98	1.07	-1.16	1.05
84. Demuestra un sentido de autoridad y confianza.	3.14	1.16	-1.41	1.14
85. Presenta una convincente visión del futuro.	3.17	.98	-1.35	1.66
86. Comunica regularmente los fracasos con el fin de superarlos.	2.95	1.11	-1.12	.64
87. Evita tomar decisiones.	.80	1.14	1.27	.56
88. Considera que los integrantes del colectivo docente tienen necesidades y habilidades diferentes entre ellos.	3.03	1.09	-1.12	.75
89. Hace ver los problemas desde muy distintos ángulos.	2.88	1.14	-1.05	.43
90. Ayuda al colectivo docente a mejorar sus capacidades.	2.94	1.21	-1.05	.18
91. Sugiere nuevas formas de completar el trabajo.	3.00	1.14	-1.08	.48
92. Demora en responder los temas urgentes.	.94	1.10	1.01	.21
93. Enfatiza la importancia al colectivo docente de tener una misión común en la institución	3.27	.931	-1.41	1.89
94. Expresa su satisfacción cuando se cumplen las expectativas planteadas.	3.35	.99	-1.71	2.48
95. Expresa confianza en que las metas de la institución serán cumplidas.	3.33	.91	-1.49	2.10

Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar la prueba de confiabilidad con el método Alfa de Cronbach, se eliminaron los Ítems No. 62, 76, 78 y 79 por presentar coeficientes de correlación menores a .200; la confiabilidad final fue de .92.

Análisis Factorial Exploratorio del instrumento para evaluar las funciones directivas (cuestionario para el docente)

Se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el método de extracción Máxima Verosimilitud y Rotación Oblicua (oblimin directo).

Se calculó el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observada y parcial; entre más cercano a la unidad (1) el modelo factorial es más adecuado (Tabachnick y Fidell, 2007).

La prueba de esfericidad de Bartlett ayuda a contrastar la hipótesis nula; si el nivel crítico (Sig.) es mayor que .05 no se puede rechazar la hipótesis nula de esfericidad y en consecuencia no se asegura que el modelo factorial sea adecuado para explicar los datos (Tabachnick y Fidell, 2007).

De acuerdo con Londoño et al.,(2006), para la elección de los factores e ítems se tomaron los siguientes criterios: a) el enunciado debe poseer una carga factorial mayor a .30; b) el AFE debe explicar al menos el 30% de la varianza total y; c) comunalidades superiores a .30.

En la Tabla 29, se presentan las cargas factoriales y comunalidades obtenidas en AFE de las dimensiones que conforman las funciones técnico-pedagógicas.

Tabla 29

Resultados del % de la varianza, las cargas factoriales y las comunalidades de la Dimensión función técnico-pedagógica

Ítems Carga factorial	% de varianza		Comunalidades
Dimensión función técnico-pedagógica	56.04		
26. Revisa las planeaciones de clases durante el ciclo escolar y proporciona retroalimentación a los profesores relacionada con los procesos de aprendizaje de los alumnos, su desarrollo físico, cognitivo, afectivo social, para mejorar sus planeaciones.		.71	.51
29. Verifica que los profesores responsables de algún proyecto educativo (de computación, de inglés, de educación artística, etc.) desarrollen las actividades con un plan de trabajo.		.69	.47

Ítems Carga factorial	% de varianza		Comunalidades
30. Analiza con el colectivo docente los instrumentos, las estrategias y los resultados de la evaluación diagnóstica continua, así como, los exámenes para identificar si son acordes a las necesidades de evaluación del programa y los alumnos (si cubren los contenidos vistos en el período, si son claros para los alumnos, si se apegan al enfoque que se maneja en las asignaturas).		.85	.72
31. Elaboró un diagnóstico, así como la propuesta para atender las necesidades de formación de los profesores (conocimiento de los materiales curriculares, los enfoques de las asignaturas, la evaluación, la planeación, el trato a los alumnos, etc.)		.72	.52

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el AFE de los Ítems de la función técnico-pedagógica, se eliminó el Ítem No. 27 por presentar una comunalidad menor a .30.

La medida de adecuación KMO alcanzó un puntaje de .74 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de .5, validando el procedimiento del análisis factorial (KMO=.74; Bartlett $p < 0.000$).

En la Tabla 30, se presentan las cargas factoriales y comunalidades obtenidas en AFE de las dimensiones que conforman la función administrativa.

Tabla 30

Resultados del % de la varianza, las cargas factoriales y las comunalidades de la Dimensión función administrativa

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
Dimensión función administrativa	51.29		
33. Realiza las gestiones para que, en la institución, se cumpla con la normalidad mínima.		.66	.44
34. Revisa que se tengan actualizadas las listas de puntualidad y asistencia de los alumnos, Kardex y expedientes de los alumnos.		.63	.40
35. Demuestra un liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela.		.82	.67

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
36. Promueve acciones suficientes para que las instalaciones se encuentren en buen estado (hace propuestas a los profesores, da las órdenes a los intendentes, solicita apoyo de la SPDF, etc.).		.75	.56
37. Realiza las gestiones para incorporar a la escuela a programas educativos federales, para mejorar las instalaciones (hace solicitud ante instancias de SEP, gobierno, padres de familia, etc.).		.68	.47

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el AFE de los Ítems de la función administrativa, se eliminó el Ítem No. 32 por presentar una comunalidad menor a .30.

La medida de adecuación KMO alcanzó un puntaje de .70 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de .5, validando el procedimiento del análisis factorial (KMO=.70; Bartlett $p < .000$).

En la Tabla 31 se presentan las cargas factoriales y comunalidades obtenidas en AFE de las dimensiones que conforman las funciones gobierno de la escuela.

Tabla 31

Resultados del % de la varianza, las cargas factoriales y las comunalidades de la Dimensión función gobierno de la escuela

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
Dimensión función gobierno de la escuela	44.05		
39. Verifica y orienta oportunamente a los profesores para que desarrollen su comisión adecuadamente.		.58	.34
40. Verifica que se cumplan las metas del Plan Anual de la institución.		.86	.74
42. Evita que se interrumpan clases tanto de los grupos, como a nivel escuela, para aprovechar el tiempo y cumplir satisfactoriamente con el calendario escolar.		.56	.32
43. Convoca cuando es necesario a la Mesa Directiva y al Consejo Escolar de Participación Social para tomar acuerdos en asuntos de mejora de la escuela, así como para involucrar activamente a las familias en la educación de los alumnos.		.59	.35

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el AFE de los Ítems de la función gobierno de la escuela, se eliminó el Ítem No. 45 por presentar una comunalidad menor a .30.

La medida de adecuación KMO alcanzó un puntaje de .70 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de 0.5, validando el procedimiento del análisis factorial (KMO=.70; Bartlett $p < 0.000$).

En la Tabla 32 se presentan las cargas factoriales y comunalidades obtenidas en AFE de las dimensiones que conforman la función social.

Tabla 32

Resultados del % de la varianza, las cargas factoriales y las comunalidades de la Dimensión función social

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
Dimensión función social	47.21		
46. Da a conocer oportunamente al personal de la escuela información relacionada con el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo, así como, la información que envía la supervisión u otras instancias externas a la escuela.		.60	.36

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
48. Informa oportunamente a la comunidad escolar, incluyendo los padres de familia, las metas, las estrategias y los logros alcanzados en el Proyecto Escolar.		.61	.38
50. Anima a los profesores a realizar con calidad su trabajo, así como, a participar en las actividades de tipo académico y social.		.68	.47
51. Reconoce oportunamente el trabajo que realiza cada uno de los profesores.		.69	.47
52. Implementa estrategias para que exista armonía en el equipo de docente, así como, acciones para promover entre los integrantes de la comunidad escolar actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como de respeto a las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas y de capacidades.		.81	.66

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el AFE de los Ítems de la función social, se eliminó el Ítem No. 47 por presentar una comunalidad menor a .30. La medida de adecuación KMO alcanzó un puntaje de .80 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de 0.5, validando el procedimiento del análisis factorial

(KMO=808; Bartlett $p < 0.000$). En la Tabla 33, se presentan las cargas factoriales y comunalidades obtenidas en AFE de las dimensiones que conforman la función personal.

Tabla 33

Resultados del % de la varianza, las cargas factoriales y las comunalidades Dimensión función personal

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
Dimensión función personal	59.23		
53. Muestra una actitud favorable hacia el trabajo de los profesores y de la comunidad en general (evita comentarios negativos, resalta las cualidades de los profesores, etc.).		.65	.42
54. Tiene planeadas y jerarquizadas las actividades que realiza diariamente.		.58	.33
55. Hace una asignación adecuada de los tiempos para las distintas actividades que realiza.		.77	.59
56. Desarrolla las actividades conforme a lo planeado (evita en lo posible la improvisación).		.86	.74
58. Realiza las actividades en orden (es decir, evita hacer varias cosas al mismo tiempo).		.60	.36

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el AFE de los Ítems de la función personal no hubo eliminación de ítems, ya que estos presentaron comunalidades adecuadas.

La medida de adecuación KMO alcanzó un puntaje de .81 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de 0.5, validando el procedimiento del análisis factorial (KMO=.81; Bartlett $p < 0.000$).

Análisis Factorial Exploratorio para evaluar el liderazgo (cuestionario para el docente). En la Tabla 34, se presentan las cargas factoriales y comunalidades obtenidas en el AFE de las dimensiones que conforman los estilos de liderazgo.

Tabla 34

Resultados del % de la varianza, las cargas factoriales y las comunalidades de los estilos de liderazgo

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
Estilos de liderazgo	58.26		
60. Presta ayuda cuando observa los esfuerzos del personal docente.		.77	.58
65. Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes.		.65	.41
68. Habla de forma optimista sobre el futuro.		.67	.50

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
71. Espera a que las cosas vayan mal antes de intervenir.		.65	.56
72. Habla de forma entusiasta acerca de qué necesidades deben ser satisfechas.		.86	.76
74. Dedicar tiempo a enseñar y capacitar al colectivo docente.		.77	.53
75. Establece incentivos relacionados con la consecución de objetivos.		.57	.31
80. Se ha ganado el respeto del colectivo docente por su forma de actuar.		.76	.58
81. Concentra toda su atención cuando resuelve problemas, errores o quejas.		.65	.52
83. Hace un seguimiento de los errores detectados.		.70	.63
85. Presenta una convincente visión del futuro.		.82	.76
86. Comunica regularmente los fracasos con el fin de superarlos.		.57	.51
87. Evita tomar decisiones.		.84	.66
88. Considera que los integrantes del colectivo docente tienen necesidades y habilidades diferentes entre ellos.		.61	.41
89. Hace ver los problemas desde muy distintos ángulos.		.82	.64

Ítems	% de varianza	Carga factorial	Comunalidades
90. Ayuda al colectivo docente a mejorar sus capacidades.		.91	.77
92. Demora en responder los temas urgentes.		.83	.70

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el AFE de los Ítems de los estilos de liderazgo, se eliminaron los Ítems No. 64, 67 y 77 por presentar una comunalidad menor a .30.

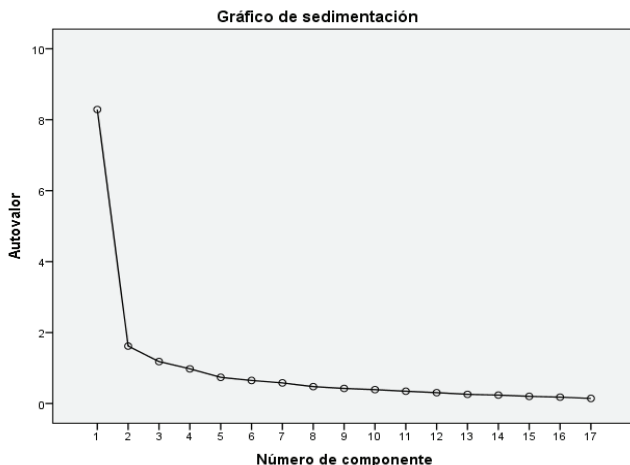


Figura 2. Gráfico de sedimentación del cuestionario para medir los estilos de liderazgo.

Los ítems No. 61, 65, 67, 69, 73, 74, 78, 77, 80, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 68, 72, 89, 95 que conforman el estilo de liderazgo transformacional se agruparon en el factor 1; se eliminaron los ítems No. 69, 82, 84, 91, 93 por generar puntuaciones en más de dos factores, lo que supone ambigüedad en el ítem.

Los ítems No. 60, 63, 70, 75, 81, 83, 86, 94 que conforman el estilo de liderazgo transaccional se agruparon en el factor 1; se eliminaron los ítems No. 63, 94 por generar puntuaciones en más de dos factores, lo que supone ambigüedad en el ítem.

Los ítems No. 64, 66, 71, 76, 79, 87, 92 que conforman el estilo de liderazgo Laissez Faire se agruparon en el factor 2; se eliminaron los ítems No. 64, 66, 76, 79 por generar puntuaciones en más de dos factores, lo que supone ambigüedad en el ítem.

La medida de adecuación KMO alcanzó un puntaje de .913 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de 0.5, validando el procedimiento del análisis factorial (KMO=.913; Bartlett $p < 0.000$). Con los Ítems resultantes del AFE de los estilos de liderazgo se realizaron las pruebas estadísticas.

Propiedades psicométricas del instrumento para evaluar las funciones directivas (cuestionario para el director)

Función técnico-pedagógica. En la tabla 35 se muestran las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems

del instrumento para medir la función técnico-pedagógica en los directores de Telesecundaria.

El ítem No. 32 está fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedará excluido en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 35

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la función técnico-pedagógica

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
29. Definió, junto con el colectivo docente, los criterios que se deben considerar para la planeación de clases demostraron conocimiento de: Propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación secundaria.	2.98	0.92	-1.07	1.28
30. Revisa las Planeaciones de clases durante el ciclo escolar y proporciona retroalimentación a los profesores relacionadas con los procesos de aprendizaje de los alumnos, su desarrollo físico, cognitivo, afectivo social, para mejorar sus Planeaciones.	2.86	0.84	-0.10	-0.87

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
31. Realiza visitas técnico-pedagógicas a los grupos, permanece el tiempo suficiente y da retroalimentación al final de estas.	2.34	1.12	-0.41	-0.56
32. Vincula las acciones de la ruta de mejora del Consejo Técnico Escolar en la Planeación de clases, así como, en la organización y el buen funcionamiento de la escuela.	3.15	0.83	-1.05	2.07
33. Verifica que los profesores responsables de algún proyecto educativo (de computación, de inglés, de educación artística, etc.) desarrollen las actividades con un plan de trabajo.	2.95	0.99	-0.78	0.17
34. Analiza con el colectivo docente los instrumentos, las estrategias y los resultados de la evaluación diagnóstica continua, así como, los exámenes para identificar si son acordes a las necesidades de evaluación del programa y los alumnos.	3.07	0.91	-0.71	-0.26

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
35. Elaboró un diagnóstico, así como la propuesta para atender las necesidades de formación de los profesores (conocimiento de los materiales curriculares, los enfoques de las asignaturas, la evaluación, la Planeación, el trato a los alumnos, etc.)	2.75	1.06	-0.63	-0.07

Fuente: Elaboración propia.

Función Administrativa. En la tabla 36 se muestran las medias, desviaciones estándar, la asimetría y curtosis de los ítems del instrumento para medir la función administrativa en los directores de Telesecundaria.

Tabla 36

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la función técnico-pedagógica

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
36. Verifica que el personal docente, administrativo y de apoyo registre su entrada y salida en el libro de asistencia conforme a la normatividad y envía con oportunidad las inasistencias del personal a las instancias que corresponden.	3.44	0.57	-0.35	-0.83
37. Realiza las gestiones para que, en la institución, se cumpla con la normalidad mínima.	3.44	0.53	-0.11	-1.25
38. Revisa que se tengan actualizadas las listas de puntualidad y asistencia de los alumnos, Kardex y expedientes de los alumnos.	3.31	0.70	-0.82	0.70
39. Demuestra un liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela.	3.14	0.80	-0.46	-0.66
40. Promueve acciones suficientes para que las instalaciones se encuentren en buen estado (hace propuestas a los profesores, da las órdenes a los intendentes, solicita apoyo de la SPDF, etc.)	3.25	0.71	-0.71	0.46

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
41. Realiza las gestiones para incorporar a la escuela a programas educativos federales, para mejorar las instalaciones (hace solicitud ante instancias de SEP, gobierno, padres de familia, etc.)	3.00	1.02	-1.12	1.13
42. Desarrolla acciones para garantizar una administración de recursos con base en criterios de eficacia, eficiencia, honestidad, legalidad, transparencia y rendición de cuentas.	3.36	0.76	-0.95	0.27

Fuente: Elaboración propia.

Función gobierno de la escuela. En la tabla 37 las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems del instrumento para medir la función gobierno de la escuela en los directores de Telesecundaria, muestran que éstos se encuentran dentro de los parámetros aceptables.

Tabla 37

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la función gobierno de la escuela

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
43. Verifica y orienta oportunamente a los profesores para que desarrollen su comisión adecuadamente.	3.29	0.77	-1.02	1.01
44. Verifica que se cumplan las metas del Plan Anual de la institución.	3.32	0.68	-0.51	-0.74
45. Verifica que se cumplan los horarios de entrada y salida de los alumnos.	3.39	0.59	-0.35	-0.68
46. Evita que se interrumpan clases tanto de los grupos, como a nivel escuela, para aprovechar el tiempo y cumplir satisfactoriamente con el calendario escolar.	3.42	0.65	-0.69	-0.50
47. Convoca cuando es necesario a la Mesa Directiva y al Consejo Escolar de Participación Social para tomar acuerdos en asuntos de mejora de la escuela, así como para involucrar activamente a las familias en la educación de los alumnos.	3.22	0.67	-0.29	-0.75
48. Preside las reuniones mensuales del Consejo Técnico para abordar temas de tipo pedagógico.	3.39	0.62	-0.48	-0.60

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
49. Está presente en los eventos que promueve la escuela, sean cívicos o culturales.	3.49	0.60	-0.72	-0.41

Fuente: Elaboración propia.

Función Social. En la tabla 38 las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems del instrumento para medir la función social en los directores de Telesecundaria, muestran que los ítems 51, 54 y 56 se encuentran fuera de los parámetros aceptables, por lo que han sido excluidos en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 38

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la función social

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
50. Da a conocer oportunamente al personal de la escuela información relacionada con el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo, así como la información que envía la supervisión u otras instancias externas a la escuela.	3.29	0.70	-0.46	-0.83

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
51. Menciona oportunamente a los padres y a los alumnos las reglas de la escuela en cuanto disciplina, horarios, participación y cómo mejorar el aprendizaje, así como los eventos académicos, culturales o cívicos, actividades extraescolares que se desean.	3.41	0.62	-0.99	2.25
52. Informa oportunamente a la comunidad escolar, incluyendo los padres de familia, las metas, las estrategias y los logros alcanzados en el Proyecto Escolar.	3.17	0.85	-1.20	2.19
53. Promueve que oportunamente se den a conocer a los padres de familia los resultados de evaluación internas y externas de los alumnos.	3.41	0.65	-0.63	-0.55
54. Anima a los profesores a realizar con calidad su trabajo, así como, a participar en las actividades de tipo académico y social.	3.24	0.82	-1.26	2.73
55. Reconoce oportunamente el trabajo que realiza cada uno de los profesores.	3.14	0.80	-0.67	0.06

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
56. Implementa estrategias para que exista armonía en el equipo de docente, así como, acciones para promover entre los integrantes de la comunidad escolar actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como de respeto a las diferentes opiniones.	3.17	0.81	-1.32	3.16

Fuente: Elaboración propia.

Función personal. En la Tabla 39, las Medias, Desviaciones Estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems del instrumento para medir la función personal en los directores de Telesecundaria, muestran que el ítem 58 se encuentra fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedará excluidos en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 39

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del Instrumento para medir la función personal

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
57. Muestra una actitud favorable hacia el trabajo de los profesores y de la comunidad en general (evita comentarios negativos, resalta las cualidades de los profesores, etc.).	3.29	0.70	-0.46	-0.83
58. Tiene planeadas y jerarquizadas las actividades que realiza diariamente.	3.12	0.81	-1.23	2.89
59. Hace una asignación adecuada de los tiempos para las distintas actividades que realizó.	3.10	0.80	-0.40	-0.75
60. Desarrolla las actividades conforme lo planeado (evita en lo posible la improvisación).	2.92	0.82	-0.63	0.25
61. Evita consumir tiempo en actividades que no son de tipo escolar (conversaciones sociales frecuentes, uso del teléfono, uso de computadora en tareas poco relevantes, fotocopiado, reparaciones, etc.).	2.98	0.80	-0.81	1.89
62. Realiza las actividades en orden (evita hacer varias cosas al mismo tiempo).	3.12	0.85	-0.75	0.01

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
63. Planea, las reuniones de trabajo con los profesores y los padres de familia, conforme al tiempo y a un programa de actividades previsto.	2.98	0.92	-0.79	0.66

Fuente: Elaboración propia.

El número de ítems por dimensión para efectuar los análisis de las funciones directivas se aprecia en la Tabla No. 40.

Tabla 40

No. de ítems finales función directiva

	Categorías	No. de ítems por dimensión
Variable	Función técnico-pedagógica	6
	Función administrativa	7
	Gobierno de la escuela	7
	Función social	4
	Función personal	6
	Total	30

Fuente: Elaboración propia.

La confiabilidad con el método Alfa de Cronbach fue de .96. Propiedades psicométricas del instrumento para evaluar los estilos de liderazgo (cuestionario para el director)

Estilos de liderazgo. En la Tabla 41, se muestran las Medias, Desviaciones Estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems del instrumento para medir los estilos de liderazgo en los directores de Telesecundaria.

El ítem 71 se encuentra fuera de los parámetros aceptables, por lo que quedará excluido en los análisis posteriores; los demás ítems se encuentran dentro de los parámetros admisibles.

Tabla 41

Medias, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis del instrumento para medir los estilos de liderazgo

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
64. Presto ayuda cuando observo los esfuerzos del personal docente.	3.22	.81	-.83	.18
65. Proporciono formas nuevas de enfocar problemas relacionados con la práctica docente del personal a mi cargo.	2.68	1.05	-.48	-.22
66. Intervengo hasta que los problemas se agravan.	1.19	1.44	.87	-.68
67. Centro atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto.	2.61	1.09	-.69	-.10
68. Evito involucrarme cuando surgen temas importantes.	1.69	1.68	.25	-1.66

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
69. Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes.	2.90	1.14	-1.09	.48
70. Estoy ausente cuando se me necesita.	1.22	1.365	.805	-.708
71. Considero diferentes perspectivas cuando intento solucionar los problemas.	2.97	1.06	-1.43	2.05
72. Hablo de forma optimista sobre el futuro.	3.08	.87	-.96	1.35
73. Hago sentir orgulloso al colectivo docente de trabajar conmigo.	2.88	1.01	-1.07	.92
74. Delego responsabilidades cuando se fijan los objetivos de trabajo.	2.75	1.19	-.60	-.53
75. Espero a que las cosas vayan mal antes de intervenir.	.80	1.29	1.52	1.04
76. Hablo de forma entusiasta acerca de qué necesidades deben ser satisfechas.	2.95	.86	-.40	-.52
77. Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido del deber.	3.00	1.06	-1.32	1.53
78. Dedico tiempo a enseñar y capacitar al colectivo docente.	2.34	.90	-.00	-.13
79. Establezco incentivos relacionados con la consecución de objetivos.	2.02	1.22	.083	-1.00
80. Soy partidario de “si yo no lo he roto, yo no arreglo”.	.81	1.26	1.42	.79
81. Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo.	2.83	1.14	-1.00	.49

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
82. Trato a los integrantes del colectivo docente como personas individuales más que como miembro de un grupo.	1.37	1.38	.61	-.83
83. Demuestro que los problemas deben ser crónicos antes de actuar.	.68	1.21	1.56	.99
84. Me he ganado el respeto del colectivo docente por mi forma de actuar.	2.83	1.10	-.93	.43
85. Concentro toda mi atención cuando resuelvo problemas, errores o quejas.	3.10	.75	-.41	-.38
86. Considero aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo.	3.15	.78	-.72	.27
87. Hago un seguimiento de los errores detectados.	2.78	.85	-.41	-.27
88. Demuestro un sentido de autoridad y confianza.	2.97	.96	-.76	.29
89. Presento una convincente visión del futuro.	2.98	.91	-.38	-.91
90. Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos.	2.59	1.20	-.50	-.54
91. Evito tomar decisiones.	.92	1.31	1.14	-.018
92. Considero que los integrantes del colectivo docente tienen necesidades y habilidades diferentes entre ellos.	3.00	1.08	-1.26	1.29
93. Hago ver los problemas desde muy distintos ángulos.	2.86	1.12	-1.16	.95

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
94. Ayudo al colectivo docente a mejorar sus capacidades.	2.93	.90	-.29	-.92
95. Sugiero nuevas formas de completar el trabajo.	2.80	.97	-.60	-.02
105. Aumento en el colectivo docente y en los alumnos los deseos de tener éxito.	3.12	.76	-.44	-.43
106. He conseguido que la organización de la institución educativa sea eficiente.	3.08	.83	-.34	-1.00
107. He incrementado en el colectivo docente el esfuerzo y la motivación.	3.05	.91	-.93	.94
108. Lidero un colectivo docente efectivo.	3.10	.82	-.76	.29

Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar la prueba de confiabilidad con el método Alfa de Cronbach, se eliminó el ítem No. 91, ya que presentó un coeficiente de .15; la confiabilidad final fue de .97.

Análisis y Resultados

Tipo de Análisis

Al no contar con suficientes casos para someter el modelo teórico a prueba por medio de un Análisis Factorial Exploratorio para asegurar la normalidad multivariada, se utilizó estadística descriptiva bivariada con pruebas no paramétricas

para registrar datos en tablas, así como para calcular parámetros estadísticos.

Las pruebas utilizadas fueron: Ji cuadrada para asociación e independencia y prueba de Spearman para establecer correlaciones. La metodología para el análisis de datos se realizó por medio de estadística descriptiva con pruebas no paramétricas para registrar datos en tablas, así como para calcular parámetros estadísticos, las pruebas utilizadas fueron:

- a) *Ji cuadrada para asociación e independencia*: es una prueba no paramétrica de comparación de proporciones para dos y más de dos muestras independientes. Con esta prueba se comparó la asociación entre las funciones directivas con respecto a los estilos de liderazgo; funciones directivas, estilos de liderazgo con respecto al logro académico de las escuelas.
- b) *Prueba de Spearman para establecer correlaciones*: la función de la correlación de Spearman es determinar si existe una relación lineal entre dos variables a nivel ordinal y que esta relación no sea debida al azar. Con esta prueba se comparó la correlación entre las funciones directivas con respecto a los estilos de liderazgo; funciones directivas, estilos de liderazgo con respecto al logro académico de las escuelas.
- c) *U de Mann Whitney para establecer diferencias entre los grupos poblacionales*: es una prueba no paramétrica.

trica de comparación de dos muestras independientes, se utiliza para comparar dos grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar, es decir que la diferencia sea estadísticamente significativa. La comparación que se realizó fue la percepción del desarrollo de los estilos de liderazgo y la función directiva entre el grupo de docentes y directivos.

Tabla 42

Pruebas estadísticas realizadas para estilos de liderazgo y función directiva

<i>Pruebas estadísticas</i>	<i>Contrastes realizados</i>	
<i>Ji Cuadrada</i>	<i>Estilos de liderazgo</i>	<i>Funciones directivas</i>
	<i>Estilos de liderazgo; funciones directivas</i>	<i>Logro académico</i>
<i>Correlación de Spearman</i>	<i>Estilos de liderazgo</i>	<i>Funciones directivas</i>
	<i>Estilos de liderazgo; Funciones directivas</i>	<i>Logro académico</i>
<i>U de Man Whitney</i>	<i>Estilos de liderazgo; Funciones directivas</i>	<i>Grupo de docentes y directivos</i>

Fuente: Elaboración propia.

Resultados para evaluar el liderazgo y las funciones directivas (cuestionario para el docente) Prueba de asociación Ji Cuadrada.

Función técnica pedagógica-Estilos de liderazgo transformacional-transaccional.

Tabla 43

Prueba Ji Cuadrada función técnico-pedagógica Estilos de liderazgo transformacional-transaccional

Nivel de desarrollo de la función técnico-pedagógica		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	61	24	85	39.85	.000
	%	71.8%	28.2%	100.0%		
Alto	Recuento	33	86	119		
	%	27.7%	72.3%	100.0%		
Total	Recuento	94	110	204		
	%	46.1%	53.9%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0 % han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es de 39.17

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 44

Prueba Ji Cuadrada Función Técnico-Pedagógica y liderazgo Laissez Faire

Nivel de desarrollo de la función técnico-pedagógica		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	30	55	85	6.28	.012
	%	35.3%	64.7%	100.0%		
Alto	Recuento	63	56	119		
	%	52.9%	47.1%	100.0%		
Total	Recuento	93	111	204		
	%	45.6%	54.4%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 38.75.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre la variable «función técnico-pedagógica y estilos de liderazgo», a partir de los resultados, se puede determinar que la función técnica pedagógica está asociada a los estilos de liderazgo

transformacional-transaccional y laissez faire, ya que no se aprecia independencia en el contraste realizado (ver Tablas 43 y 44). Función administrativa-estilos de liderazgo.

Tabla 45

Prueba Ji Cuadrada función administrativa-liderazgo transformacional-transaccional

Nivel de desarrollo de la función administrativa		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	χ^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	76	30	106	61.76	.000
	%	71.7%	28.3%	100.0%		
Alto	Recuento	18	80	98		
	%	18.4%	81.6%	100.0%		
Total	Recuento	94	110	204		
	%	46.1%	53.9%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 45.16.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 46

Prueba Ji Cuadrada función administrativa y liderazgo Laissez Faire

Nivel de desarrollo de la función técnica		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	33	73	106	18.86	.000
	%	31.1%	68.9%	100.0%		
Alto	Recuento	60	38	98		
	%	61.2%	38.8%	100.0%		
Total	Recuento	93	111	204		
	%	45.6%	54.4%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 44.68.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre las variables función administrativa y estilos de liderazgo, se puede determinar que la función administrativa está asociada a los estilos de liderazgo transformacional-transaccional y laissez faire, ya que no se aprecia independencia en el con-

traste efectuado (ver tablas 45 y 46). Función gobierno de la escuela-estilos de liderazgo.

Tabla 47

Prueba Ji Cuadrada función gobierno de la escuela-liderazgo transformacional-transaccional

Nivel de desarrollo de la función gobierno de la escuela		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	χ^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	62	18	80	64.62	.000
	%	77.5%	22.5%	100.0%		
Alto	Recuento	32	92	124		
	%	25.8%	74.2%	100.0%		
Total	Recuento	94	110	204		
	%	46.1%	53.9%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 36.86.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 48

Prueba Ji Cuadrada función gobierno de la escuela-liderazgo laissez faire

Nivel de desarrollo de la función gobierno de la escuela		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	24	56	80	13.15	.000
	%	30.0%	70.0%	100.0%		
Alto	Recuento	69	55	124		
	%	55.6%	44.4%	100.0%		
Total	Recuento	93	111	204		
	%	45.6%	54.4%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 36.47

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre las variables función gobierno de la escuela y estilos de liderazgo, se puede determinar que la función gobierno de la escuela está asociada a los estilos de liderazgo transformacional-transaccional y laissez faire, ya que no se aprecia independencia en el contraste efectuado (ver tablas 47 y 48).

Función social-estilos de liderazgo

Tabla 49

Prueba Ji Cuadrada función social-liderazgo transformacional-transaccional

Nivel de desarrollo de la función social		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	73	29	102	56.04	.000
	%	71.6%	28.4%	100.0%		
Alto	Recuento	21	81	102		
	%	20.6%	79.4%	100.0%		
Total	Recuento	94	110	204		
	%	46.1%	53.9%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 47.00

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 50*Prueba Ji Cuadrada función social-liderazgo laissez faire*

Nivel de desarrollo de la función social	Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	χ^2	<i>p</i>	
	Alto	Bajo				
Bajo	Recuento	34	68	102	12.48	.000
	%	33.3%	66.7%	100.0%		
Alto	Recuento	59	43	102		
	%	57.8%	42.2%	100.0%		
Total	Recuento	93	111	204		
	%	45.6%	54.4%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 46.50.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre las variables función social y estilos de liderazgo, se puede determinar que la función social está asociada a los estilos de liderazgo transformacional-transaccional y laissez faire, ya que no se aprecia independencia en los contrastes realizados (ver Tablas 49 y 50).

Función personal-estilos de liderazgo

Tabla 51

Prueba Ji Cuadrada función personal-liderazgo transformacional-transaccional

Nivel de desarrollo de la función personal		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	66	42	108	21.30	.000
	%	61.1%	38.9%	100.0%		
Alto	Recuento	28	68	96		
	%	29.2%	70.8%	100.0%		
Total	Recuento	94	110	204		
	%	46.1%	53.9%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 44.22.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 52*Prueba Ji Cuadrada función personal-liderazgo laissez faire*

Nivel de desarrollo de la función personal		Nivel de desarrollo del liderazgo		Total	χ^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	42	66	108	4.163	.000
	%	38.9%	61.1%	100.0%		
Alto	Recuento	51	45	96		
	%	53.1%	46.9%	100.0%		
Total	Recuento	93	111	204		
	%	45.6%	54.4%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 43.76.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre las variables función personal y estilos de liderazgo, se puede determinar que la función personal está asociada a los estilos de liderazgo transformacional-transaccional y laissez faire, ya que no se aprecia independencia en los contrastes realizados (Ver Tablas 51 y 52).

Funciones directivas-resultado de logro académico

Tabla 53

Prueba Ji Cuadrada función técnica pedagógica-logro académico

Nivel de desarrollo función técnico-pedagógica		Nivel de logro académico		Total	χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	50	35	85	3.49	.04
	%	58.8%	41.2%	100.0%		
Alto	Recuento	53	66	119		
	%	44.5%	55.5%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 42.08.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 54*Prueba Ji Cuadrada función administrativa-logro académico*

Nivel de desarrollo función administrativa		Nivel de logro académico		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	55	51	106	0.76	.78
	%	51.9%	48.1%	100.0%		
Alto	Recuento	48	50	98		
	%	49.0%	51.0%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 48.72

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 55

Prueba Ji Cuadrada función gobierno de la escuela-logro académico

Nivel de desarrollo función gobierno de la escuela		Nivel de logro académico		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	42	38	80	.10	.75
	%	52.5%	47.5%	100.0%		
Alto	Recuento	61	63	124		
	%	49.2%	50.8%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 39.61.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 56*Prueba Ji Cuadrada función social-logro académico*

Nivel de desarrollo función social		Nivel de logro académico logro académico		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	60	42	102	5.02	.02
	%	58.8%	41.2%	100.0%		
Alto	Recuento	43	59	102		
	%	42.2%	57.8%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 50.50.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2x2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 57*Prueba Ji Cuadrada función personal-logro académico*

Nivel de desarrollo función personal		Nivel de logro académico logro académico		Total	X^2	P
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	61	47	108	2.80	.09
	%	56.5%	43.5%	100.0%		
Alto	Recuento	42	54	96		
	%	43.8%	56.3%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 47.53

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre las variables que conforman la función directiva y la variable logro académico, se puede determinar que la función técnico-pedagógica y la función personal están asociadas al logro académico, ya que no se aprecia independencia en los contrastes efectuados (ver tablas 53 y 56).

A partir de los resultados, en las variables «función administrativa», «función gobierno de la escuela» y «función personal», se puede determinar que la función administrativa, función gobierno de la escuela y función personal no están asociadas al logro académico ya que se aprecia independencia en los contrastes efectuados (ver tablas 54, 55 y 57). Estilos de liderazgo-resultado de logro.

Tabla 58

Prueba Ji Cuadrada liderazgo transformacional-transaccional-logro académico

Nivel de desarrollo liderazgo		Nivel de logro Académico		Total	X ²	P
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	56	38	94	5.10	.02
	%	59.6%	40.4%	100.0%		
Alto	Recuento	47	63	110		
	%	42.7%	57.3%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 46.54.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 59*Prueba Ji Cuadrada liderazgo laissez faire-logro académico*

Nivel de desarrollo no liderazgo		Nivel de logro académico		Total	X^2	p
		Bajo	Alto			
Bajo	Recuento	44	49	93	.47	.49
	%	47.3%	52.7%	100.0%		
Alto	Recuento	59	52	111		
	%	53.2%	46.8%	100.0%		
Total	Recuento	103	101	204		
	%	50.5%	49.5%	100.0%		

A. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 46.04.

B. Solo se ha calculado para una Tabla 2 x 2.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia entre las variables que conforman los estilos de liderazgo y la variable «logro académico», a partir de los resultados se puede determinar que el estilo de liderazgo transformacional-transaccional está asociado al logro académico, ya que no se aprecia independencia en el contraste efectuado (Ver Tabla 58).

A partir del resultado en la variable «liderazgo laissez faire» se puede determinar que el estilo de liderazgo laissez faire no está asociado al logro académico ya que se aprecia independencia en el contraste efectuado (ver Tabla 59). Pruebas de correlación de Spearman.

Funciones directivas-estilos de liderazgo

Tabla 60

Correlación de Spearman funciones directivas-estilos de liderazgo

Prueba	Función directiva	Liderazgo transformacional-transaccional		Liderazgo <i>laissez faire</i>
		r	p	n
Rho de Spearman	Técnico-pedagógica	r	.53**	-.22**
		p	.000	.001
		n	204	204
	Administrativa	r	.57**	-.38**
		p	.000	.000
		n	204	204
	Gobierno de la escuela	r	.56**	-.33**
		p	.000	.000
		n	204	204
	Social	r	.62**	-.24**
		p	.000	.000
		n	204	204
Personal	r	.52**	-.24**	
	p	.000	.000	
	n	204	204	

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

**.* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de correlación entre las variables que conforman la función directiva y estilos de liderazgo (tabla 60), se obtuvieron los siguientes resultados:

- a) Entre la variable «función técnica-pedagógica» y las variables que conforman los estilos de liderazgo se obtuvo que $RS = .53$, $p < 0.05$ en la variable «liderazgo transformacional-transaccional» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal moderada estadísticamente significativa y con un $RS = -.22$, $p < 0.05$. En la variable «liderazgo laissez faire» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal inversa mínima estadísticamente significativa.
- b) Entre la variable «función administrativa» y las variables que conforman los estilos de liderazgo se obtuvo que $RS = .57$, $p < 0.05$; en la variable «liderazgo transformacional-transaccional» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal moderada estadísticamente significativa y con un $RS = -.38$, $p < 0.05$. En la variable «liderazgo laissez faire» se rechaza la hipótesis nula,

ya que se identificó una relación lineal inversa mínima estadísticamente significativa.

- c) Entre la variable «función gobierno de la escuela» y las variables que conforman los estilos de liderazgo se obtuvo que $RS = .56$, $p < 0.05$; en la variable «liderazgo transformacional-transaccional» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal moderada estadísticamente significativa y con un $RS = -.33$, $p < 0.05$. En la variable «liderazgo laissez faire» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal inversa mínima estadísticamente significativa.
- d) Entre la variable «función social» y las variables que conforman los estilos de liderazgo se obtuvo que $RS = .62$, $p < 0.05$; en la variable «liderazgo transformacional-transaccional» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal alta estadísticamente significativa con un $RS = -.24$, $p < 0.05$. En la variable «liderazgo laissez faire» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal inversa mínima estadísticamente significativa.
- e) Entre la variable «función personal» y las variables que conforman los estilos de liderazgo se obtuvo que $RS = .52$, $p < 0.05$; en la variable «liderazgo transformacional-transaccional» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal alta estadísticamente significativa y con

un $RS = -.24$, $p < 0.05$. En la variable «liderazgo laissez faire» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal inversa mínima estadísticamente significativa.

Funciones directivas-logro académico

Tabla 61

Correlación de Spearman funciones directivas-logro académico

Prueba	Función directiva		Nivel de logro académico
Rho de Spearman	Técnico-pedagógica	r	-.05
		p	.46
		n	204
	Administrativa	r	.01
		p	.83
		n	204
	Gobierno de la escuela	r	.02
		p	.69
		n	204
	Función social	r	-.11
		p	.11
		n	204
Función personal	r	-.06	
	p	.36	
	n	204	

*** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).*

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de correlación entre las variables que conforman las funciones directivas y la variable «nivel de logro académico» (Tabla 61), se obtuvieron los siguientes resultados:

- a) Entre la variable «función técnica-pedagógica» y la variable «nivel de logro académico», a partir de los resultados $RS = -.05$, $p < 0.05$ se acepta la hipótesis nula, ya que no se identificó una relación lineal estadísticamente significativa.
- b) Entre la variable «función administrativa» y la variable «nivel de logro académico», a partir de los resultados $RS = .01$, $p < 0.05$ se acepta la hipótesis nula, ya que no se identificó una relación lineal estadísticamente significativa.
- c) Entre la variable «función gobierno de la escuela» y la variable «nivel de logro académico», a partir de los resultados $RS = .02$, $p < 0.05$ se acepta la hipótesis nula, ya que no se identificó una relación lineal estadísticamente significativa.

- d) Entre la variable «función social» y la variable «nivel de logro académico», a partir de los resultados $RS = -.11$, $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal mínima estadísticamente significativa.
- e) Entre la variable «función personal» y la variable nivel de logro académico, a partir de los resultados $RS = -.06$, $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal mínima estadísticamente significativa.

Estilos de liderazgo-logro académico

Tabla 62

Correlación de Spearman estilos de liderazgo-logro académico

Prueba	Estilo de liderazgo		Nivel de logro académico
Rho de Spearman	Liderazgo transformacional-transaccional	r	-.11
		p	.11
		n	204
	Laissez faire	r	-.04
		p	.55
		n	204

*** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

Fuente: Elaboración propia.

Resultado

- a) Entre la variable «estilo de liderazgo transformacional-transaccional» y la variable «nivel de logro académico» los resultados que se obtuvieron indican que $RS = -.11$, $p < .05$. Se acepta la hipótesis nula, ya que no se identificó una relación lineal estadísticamente significativa.
- b) Entre la variable «estilo de liderazgo laissez faire» y la variable «nivel de logro académico», se encontró que $RS = -.04$, $p < .05$. Se acepta la hipótesis nula, ya que no se identificó una relación lineal estadísticamente significativa.

Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes

Funciones directivas-diferencias de grupos

Tabla 63

Diferencia de grupo con respecto a la función técnico-pedagógica

Función	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Función técnico-pedagógica	Docentes	204	136.92	27931.00	4811.000	-2.51	.01
	Directores	58	112.45	6522.00			
	Total	262					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 64*Diferencia de Grupo con respecto a la Función Administrativa*

Función	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Función Administrativa	Docentes	204	134.93	27526.00	5216.000	-1.59	.11
	Directores	58	119.43	6927.00			
	Total	262					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 65

Diferencia de Grupo con respecto a la Función Gobierno de la Escuela

Función	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Función Gobierno de la Escuela	Docentes	204	134.13	27362.00	5380.000	-1.23	.21
	Directores	58	122.26	7091.00			
	Total	262					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 66*Diferencia de Grupo con respecto a la Función Social*

Función	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Función Social	Docentes	204	135.50	27642.00	5100.000	-1.85	.06
	Directores	58	117.43	6811.00			
	Total	262					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 67*Diferencia de grupo con respecto a la función personal*

Función	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Función técnico personal	204	174	137.65	28080.00	4662.000	-2.87	.00
	58	32	109.88	6373.00			
	262	206					

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En el análisis de contraste de grupos realizado entre las variables que conforman las funciones directivas y la función que desempeña (docentes/directivo) se identificó que en las funciones técnico-pedagógica (tabla 63) poseen un valor del coeficiente de U de Mann-Whitney de -2.51; función personal (tabla 67) un valor del coeficiente de U de Mann-Whitney de -2.87 y con un $p < 0.05$.

Se considera que el desarrollo de las funciones técnico-pedagógica y personal es diferente entre docentes (grupo 1) y directivos (grupo 2).

En la función administrativa (tabla 64) tiene un nivel de significancia del coeficiente de U de Mann-Whitney de -1.59; gobierno de la escuela (tabla 65) un nivel de significan-

cia del coeficiente de U de Mann-Whitney de -1.23; social (tabla 66) un nivel de significancia del coeficiente de U de Mann-Whitney de -1.85 y con un $p > 0.05$. Se considera que el desarrollo de las funciones administrativa, gobierno de la escuela y social es igual entre docentes (grupo 1) y directivos (grupo 2).

Estilos de liderazgo-diferencias de grupos.

Tabla 68

Diferencia de grupo con respecto al estilo de liderazgo transformacional-transaccional

Función	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Directivo	Docentes	204	137.64	28078.00	4664.000	-2.83	.00
	Directores	58	109.91	6375.00			
	Total	262					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 69

Diferencia de grupo con respecto al estilo de liderazgo laissez faire

Estilo	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Laissez faire	Docentes	204	132.78	27087.00	5655.000	-.59	.55
	Directores	58	127.00	7366.00			
	Total	262					

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En el análisis de contraste de grupos realizado entre las variables que conforman los estilos de liderazgo y la función que desempeña (docentes/directivo) se identificó que en los estilos de liderazgo transformacional-transaccional (tabla 68) posee un nivel de significancia del coeficiente de U de Mann-Whitney de -2.83 y con un $p < 0.05$.

Se considera que el desarrollo del liderazgo transformacional-transaccional es diferente entre docentes (grupo 1) y directivos (grupo 2).

Laissez faire (Tabla 69) tiene un nivel de significancia del coeficiente de U de Mann-Whitney de -0.59 y con $p > 0.05$. Se considera que el desarrollo del estilo de liderazgo laissez faire es igual entre docentes (grupo 1) y directivos (grupo 2). Resultados para evaluar el liderazgo y las funciones directivas (cuestionario para directores).

Prueba de asociación Ji Cuadrada

Tabla 70

Pruebas estadísticas efectuadas

Pruebas estadísticas	Contrastes realizados	
	Ji Cuadrada	Funciones directivas
Estilos de liderazgo; funciones directivas		Logro académico
Correlación de Spearman	Estilos de liderazgo	Funciones directivas
	Estilos de liderazgo; funciones directivas	Logro Académico

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 71

Resultados Ji Cuadrada, Contraste realizado Funciones Directivas-Estilos de liderazgo

Prueba	Función Directiva	Liderazgo Transformacional	Liderazgo Transaccional	Laissez faire
Ji Cuadrada	Técnico-Pedagógica	*	*	-
	Administrativa	*	*	-
	Gobierno de la Escuela	*	*	-
	Social	*	*	-
	Personal	*	*	-

**Asociación estadísticamente significativa con un $p < .05$.*

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 72

Resultados Ji Cuadrada, Contraste realizado Funciones directivas, Estilos de liderazgo-logro académico

Prueba	Variables	Logro académico
Ji Cuadrada	Técnico-pedagógica	*
	Administrativa	*
	Gobierno de la escuela	*
	Social	*
	Personal	*
	Liderazgo transformacional	*
	Liderazgo transaccional	*
	Laissez faire	*

**Asociación estadísticamente significativa con un $p < .05$.*

Fuente: Elaboración propia.

Pruebas de Correlación de Spearman

Funciones directivas-estilos de liderazgo

Tabla 73

Correlación de Spearman Contraste realizado Funciones directivas-estilos de liderazgo

Prueba	Función directiva		Liderazgo transformacional	Liderazgo transaccional	Laissez faire
Rho de Spearman	Técnico-pedagógica	r	.67**	.74**	.25
		p	.000	.000	.05
	Administrativa	r	.68**	.78**	.24
		p	.000	.000	.06
	Gobierno de la escuela	r	.65**	.72**	.22
		p	.000	.000	.09
	Social	r	.74**	.78**	.17
		p	.000	.000	.19
	Personal	r	.74**	.78**	.15
		p	.000	.000	.25
		n	59	59	59

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). ..

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de correlación entre las variables que conforman la función directiva y estilos de liderazgo (tabla 73) se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre las variables funciones directivas y las variables que conforman los estilos de liderazgo, los resultados mostraron estar por encima de $RS=.65$, $p < 0.05$.

En las variables «liderazgo transformacional» y «liderazgo transaccional» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal alta estadísticamente significativa entre las variables que conforman las funciones directivas y los estilos de liderazgo.

Entre las variables «función directiva» y las variables que conforman los estilos de liderazgo, los resultados se muestran por encima de $RS=.65$, $p < 0.05$.

En la variable «liderazgo laissez faire» se acepta la hipótesis nula, ya que no se identificó una relación lineal estadísticamente significativa entre las variables que conforman las funciones directivas y el liderazgo laissez faire. Directivas-logro académico.

Tabla 74

Correlación de Spearman, contraste realizado funciones directivas-logro académico

Prueba	Función directiva		Nivel de logro académico
Rho de Spearman	Técnico-pedagógica	r	.29*
		p	.023
	Administrativa	r	.32*
		p	.011
	Gobierno de la escuela	r	.39**
		p	.002
	Función social	r	.41**
		p	.001
	Función personal	r	.37**
		p	.003
	N	59	

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de correlación entre las variables que conforman la función directiva y logro académico (tabla 74), se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre las variables «función directivas» y «logro académico», los resultados se muestran por encima de $RS=.250$, $p <$

0.05. En la variable «logro académico» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal moderada estadísticamente significativa entre las variables que conforman las funciones directivas y logro académico. Estilos de liderazgo-logro académico.

Tabla 75

Correlación de Spearman, contraste realizado estilos de liderazgo-logro académico

Prueba	Estilos de liderazgo		Nivel de logro académico
Rho de Spearman	Transformacional	Coefficiente de correlación	.35**
		Sig. (bilateral)	.006
	Transaccional	Coefficiente de correlación	.50**
		Sig. (bilateral)	.000
	Laissez faire	Coefficiente de correlación	.246
		Sig. (bilateral)	.061

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al aplicar la prueba de hipótesis de correlación entre las variables que conforman estilos de liderazgo y logro académico (tabla 75), se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre las variables «estilos de liderazgo» y «logro académico», los resultados están por encima de $RS=.240$, $p < 0.05$. En la variable «logro académico» se rechaza la hipótesis nula, ya que se identificó una relación lineal moderada estadísticamente significativa entre las variables que conforman los estilos de liderazgo y logro académico.

Discusión

La función directiva en las instituciones deben responder a los cambios sociales, políticos y económicos que obligan a las organizaciones de diversa índole a transitar hacia nuevas formas y paradigmas de gestión que unen saberes y procesos de administración, dirección y liderazgo (Fernández y Hernández, 2013; Zorrilla, 2006, 2013).

A partir de los resultados de la investigación en el subsistema de Telesecundaria, los directores sustentan su función dirigente en una articulación entre los elementos que integran una gestión educativa y una fundamentación pedagógica (Murillo, 2006).

Igualmente, asumen su función orientando y liderando de forma estratégica la conducción de la institución, el clima organizacional y el manejo de conflictos desde los procesos de concertación, evaluación y mejora continua (Cuevas, 2008; Paz Tapia, 2011; Loera, 2013; Topete, 2013).

Las asociaciones y correlaciones identificadas en el desarrollo de las funciones directivas con respecto al desarrollo del liderazgo directivo, se traducen en prácticas exitosas de gestión tales como: crear estructuras en el plano formal de la organización y dotarlas de recursos humanos, claridad en los roles de los actores educativos y la facilitación de los recursos técnicos y tecnológicos para que el colectivo docente trabaje con un sentido de logro; además de controlar los procesos, le da seguimiento a los planes y estrategias para replantear acciones (Antunes, 2004; Murillo, 2006; Escamilla, 2006).

La significancia de la asociación y correlación que existe en el desarrollo tanto de las funciones directivas como de los estilos de liderazgo en las escuelas telesecundarias han implicado para el director pasar de una planeación estratégica hacia una gestión estratégica, con el fin de realizar el análisis de situaciones de la escuela y su entorno que le permitan evaluar la gestión de la escuela, así como sus resultados, planes, procesos, o aquellas acciones que se implementen; lo que ha permitido abarcar relaciones con actores educativos institucionales y autoridades de distintos órdenes de gobierno para convertirlos en aliados para impulsar y consolidar el desarrollo de la institución educativa a su cargo, así como hacer que en la escuela se actúe eficaz y eficientemente en el cumplimiento de los objetivos institucionales (SEP, 2003, 2009; Loera, 2013; Topete, 2013).

Otros de los aspectos esenciales identificados a través de la asociación y correlación en el desarrollo de las funciones directivas y los estilos de liderazgo en las escuelas Telesecundarias, es que el director conduce la escuela al logro de su misión, visión y valores; establece una comunicación asertiva, organiza los recursos de la institución de acuerdo con el Proyecto Educativo; genera ambientes de trabajo que favorecen el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos; promueve el trabajo en equipo; motiva y estimula los resultados individuales y colectivos; verifica el desarrollo de los procesos y da retroalimentación (Gimeno, 1995; Slegers et al.; 2000; Murillo, 2006; Loera, 2013; Topete, 2013).

En el desarrollo del estilo de liderazgo directivo identificado en las escuelas de Telesecundaria, permite impulsar y transformar procesos de calidad en la educación y reconocer que esta última está centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior recae en el director, según Slegers et al., (2000) capacidad cognitiva, de interacción, de innovación, de motivación y de gestión; todo ello ligado a las relaciones humanas, la motivación del personal a su cargo y la participación democrática.

El liderazgo transformacional-transaccional identificado en los directores de Telesecundaria posibilita dirigir organizaciones que aprenden, cambian y se adaptan permanentemente, haciendo frente a las nuevas tecnologías, a las necesidades y expectativas de las comunidades de los participantes en el proceso educativo mediante la mejora continua de los procesos de la escuela.

Este estilo de liderazgo implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y toma de decisiones (Bass, 1999; Slegers, et al., 2000). Asimismo, pretende la cultura del cambio en las instituciones educativas.

De acuerdo con Bass (1985, 1999), inculca valores que dan cuenta de la actividad que se desarrolla en el quehacer diario de la escuela, es capaz de conducir una organización hacia la calidad total, es un visionario de un futuro deseable que motiva al colectivo docente a trabajar en una dirección

y a crecer personalmente; a comprometerse con programas de cambio que conlleven a procesos de calidad, desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el «representante institucional» de la organización y, en ese sentido, ser ejemplo de trabajo; muestra disponibilidad y honestidad en su trabajo diario que debe ser coherente con la filosofía institucional.

Conclusiones

El estudio tuvo como objetivos analizar la relación entre las funciones directivas y los estilos de liderazgo ejercidos por los directores del subsistema de Telesecundaria en Tabasco; identificar los estilos de liderazgo que ejercen los directores de las escuelas Telesecundarias; establecer cómo ejercen los directores de las escuelas Telesecundarias las funciones directivas; analizar cómo se perciben las funciones directivas y los estilos de liderazgo por los profesores y el propio director en las escuelas Telesecundarias y explorar la relación entre las funciones directivas, los estilos de liderazgo y el logro académico de las escuelas Telesecundarias. Las hipótesis que se plantearon fueron las siguientes:

- a) Existe una relación entre el desarrollo de las funciones directivas con respecto a los estilos de liderazgo que ejercen los directores de las escuelas Telesecundarias en Tabasco.
- b) Existe una relación entre el desarrollo de las funciones directivas y los estilos de liderazgo con respecto al logro académico de las escuelas Telesecundarias en Tabasco.
- c) El liderazgo del director es un factor que contribuye al logro académico de los alumnos en la escuela.
- d) En las escuelas donde se ejercen prácticas de estilos de liderazgo transformacional y transaccional es posible esperar logros académicos altos.

A partir de los objetivos e hipótesis planteadas en esta investigación, las conclusiones consideradas son las siguientes:

- a) El estilo de liderazgo transformacional-transaccional se mostró alto en 24 escuelas de Telesecundaria. Sin embargo, este mismo estilo de liderazgo tuvo un desarrollo bajo en 34 Telesecundarias.
- b) El estilo de liderazgo *laissez faire* tiene un nivel de desarrollo bajo en 36 de las 58 escuelas Telesecundarias.

Uno de los objetivos iniciales de esta investigación, fue saber cómo desarrollan los directores de las escuelas Telesecundarias las funciones directivas y los estilos de liderazgo.

Los resultados indican que el liderazgo transformacional-transaccional permite a los directores prácticas de gestión exitosas tales como: influir en el colectivo docente, supervisar la operatividad del currículo oficial (planeación, desarrollo, evaluación); obtención de materiales educativos; supervisión en la planeación de las actividades escolares y la evaluación de los alumnos; desarrollo de programas de capacitación y actualización; establecimiento de alianzas estratégicas con los diversos organismos en los tres niveles de gobierno; vinculación con la comunidad, etc.

Todas las acciones anteriores permiten confirmar la hipótesis que se planteó con relación a que existe una asociación y correlación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las funciones directivas y los estilos de liderazgo en los directores de las escuelas Telesecundarias en Tabasco. Lo

anterior coincide con los estudios realizados por Conger y Kanungo (1987; 1998); Slegers et al., (2000); Pozner (2000; 2008); Manes (2004); Murillo (2006); Murillo et al., (2007), en donde el desarrollo de las funciones directivas está relacionado con el desarrollo del liderazgo.

En cuanto al desarrollo de las funciones directivas y los estilos de liderazgo a partir de la percepción de los profesores y el propio director en las escuelas Telesecundarias, se puede concluir que los docentes y el directivo reconocen en sí mismo, las características de un estilo de liderazgo transformacional-transaccional; en ese sentido, de acuerdo con Bass (1985, 1999), el director demuestra un sentido de autoridad y confianza, lo que indica que los docentes son influidos por su estilo del liderazgo a partir de las opiniones favorables respecto de su autoridad como líder de la institución, así como por demostrar interés por el bienestar del grupo, lo cual genera admiración y confianza.

En la conducta de los directores, es visible la prioridad de tomar en cuenta las necesidades de su colectivo docente por encima de sus necesidades personales; hay congruencia en su actuar entre lo que dice y hace en sus funciones cotidianas en las escuelas, compartiendo los riesgos de sus disposiciones con el colectivo docente.

De igual forma, el apoyo que brindan los directores al trabajo de los docentes demuestra que estos observan en el director cualidades; por ejemplo, dar sugerencias en el trabajo, lo que redundaría en la participación e innovación de la labor institucional (Bass, 1999; Slegers et al., 2000).

En cuanto a la relación existente entre las funciones directivas, los estilos de liderazgo y su influencia en el logro académico para el área de Lenguaje y Comunicación en las escuelas Telesecundarias, se concluye que la función técnico-pedagógica si está relacionada al logro académico, ya que los directores definen con el colectivo docente criterios a considerar en la planeación de clases; las revisan durante el ciclo escolar y dan retroalimentación a sus profesores, visitan a los grupos, vinculan acciones de la ruta de mejora del Consejo Técnico Escolar con la planeación de clases, analizan con el colectivo docente instrumentos, estrategias y resultados de evaluación, exámenes para identificar si estos son acordes a las necesidades de evaluación del programa y los alumnos (si cubren los contenidos vistos en el período, son claros para los estudiantes, se apegan al enfoque que se maneja en las asignaturas).

Con respecto a la función personal, se concluye que los directores de las escuelas Telesecundarias muestran una actitud favorable hacia el trabajo de los profesores y de la comunidad en general, tienen planeadas y jerarquizadas las actividades que realizan diariamente, hacen una asignación adecuada de los tiempos para las distintas actividades, desarrollan las actividades conforme a lo proyectado, planean y desarrollan las reuniones de trabajo con los profesores y los padres de familia. Lo anterior permite concluir que la hipótesis que establece el liderazgo del director es un factor que contribuye al logro académico de los alumnos en la escuela.

El desarrollo de esta investigación a partir de variables

adscriptivas (género, nivel de estudios, edad, años de servicio, años como directivos, niveles de Carrera Magisterial, institución de educación superior de formación) permitió establecer quiénes son los docentes y directivos del subsistema de Telesecundaria.

Finalmente, Dentro de las limitantes del presente estudio se dejaron a un lado aspectos cualitativos sobre cómo construyen los directores de las escuelas telesecundarias su liderazgo y cómo ejercen su función directiva, así como la extensión geográfica para el desarrollo de la investigación, ya que solo se estudió una muestra de diez municipios de los diecisiete que conforman el estado de Tabasco.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-15. Obtenido de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1.html>
- Álvarez García, I., & Topete Barrera, C. (2005). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión . *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(3), 11-36. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>
- Antunéz, S. (2004). *Organización Escolar y Acción Directiva*. México: Biblioteca de Actualización del Magisterio.
- Arce, C., Torrado, J., Andrade, E., & Alzate, M. (2010). Evaluación del liderazgo informal en equipos deportivos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 157-165. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520078014.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (27 de Mayo de 2017). *anuies*. Obtenido de publicaciones anuies: <http://publicaciones.anuies.mx/colecciones/documentos-institucionales>
- Banco Mundial. (2011). *La Evaluación de impacto en la práctica*. Washington DC: Banco Mundial. doi:10.1596/978-0-8213-8541-8
- Barahona Urbano, H., Cabrera Moya, D., & Torres Castro, U. (2011). Los líderes en el siglo XXI. *Entramado*, 86-

97. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265422684006>
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1998). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp.26-36). Madrid, España: Narcea, S.A.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995a). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218. doi:DOI: 10.1016/1048-9843(95)90035-7
- Bass, B., & Avolio, B. (1995b). The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ—also known as MLQ 5X short or the standard MLQ). 6, 199-218. Obtenido de <http://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>
- Bass, B., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-227. Obtenido de <https://umesorld.files.wordpress.com/2011/02/ethics-character-and-authentic-transformational-leadership-behavior-1999-bass-and-steidlmeier.pdf>
- Bennetts , M. d. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *EDUCAR*, 40(1), 163-189. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/119475/157733>
- Bisquet de Obregón. (27 de Noviembre de 2017). *Bisquet de*

- Obregon*. Obtenido de <https://bisquetsobregon.com/mision-vision-y-filosofia/>
- Blake, R. R., & Mouton, S. J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Pub.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. En A. Medina, *El liderazgo en educación*. (pp. 25-26). Madrid: UNED. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071614300.UNED%20Liderazgo_Mejora_y_Centros_Educativos.pdf
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Obtenido de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/13>
- Botero, M. F. (2013). Resultados del sistema educativo mexicano en su contexto. ¿Coartada estructural o estructura que coarta? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII(4), 55-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029787006.pdf>
- Brech, E. (1965). *Organization: the Framework of Management*. Logmans.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. La Araucana: Universidad Adolfo Ibáñez. Obtenido de www.oei.es/historico/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- Bueno, L. (2013). *Innovar el proceso educativo: la construcción de sujetos*. México, D.F: Juan Pablos Editor.
- Burns, M. (1978). *Leadership*. New York : Harper y Row.
- Campo Postigo, A. (2012). *Herramientas para directivos escolares*.

- Madrid, España: Wolter Kluwer Educación.
- Capetelli, I. (1999). *Evaluación Educativa: fundamentos y prácticas*. San Paulo, Brasil: Siglo XXI.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 183-192. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13218510011.pdf>
- Castro, D., Gairín, J., David, R.-G., & del Arco, I. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España. En *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas* (pp. 79-97). Santiago de Chile: Santillana. Obtenido de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- Chavarria, X., & Borrell, E. (1999). *Avaluación de la funció directiva, una estrategia per al desenvolupament (en paper)*. Barcelona: Graó.
- Chiavenato, I. (2006). *Administración. Proceso Administrativo*. México: McGrawHill. Obtenido de https://fundamentosadministracion.files.wordpress.com/2012/08/idalberto_chiavenato_-_introduccion_a_la_teor%C3%ADa_general_de_la_administracion.pdf
- Chiavenato, I. (2008). *Administración de recursos humanos*. México, D.F: McGRAW.HILL.
- Claude S., G., & Álvarez, L. (2005). *Historia del Pensamiento Administrativo*. México, DF: Pearson.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1987). Charismatic Leadership in Organizations. *The Academy of Management Review*, 12(4), 637-647. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00015-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00015-6)
- Conger, J., & Rabrinda, K. (1998). *Charismatic Leadership in Or-*

- ganizations*. London: SAGE Publications.
- Coordinación del Servicio Profesional Docente [CNSPF]. (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones directivas y de supervisión*. México, DF. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf
- Cortina, J. M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied*, 78(1), 98-104. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.7772&rep=rep1&type=pdf>
- Cuevas, M., Díaz, F., & Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-19. Obtenido de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56712211>
- Diario Oficial de la Federación . (2013 de Septiembre de 2013). *Secretaría de Gobernación [SEGOB]*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (7 de Diciembre de 1982). *Acuerdo Número 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación secundaria*. Obtenido de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/365/1/images/acuerdo_98.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (7 de Marzo de 2014a). *Acuerdo número 717. Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codi-

go=5335233&fecha=07/03/2014

- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., López, L., & Sánchez, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile. En J. Gairín Sallán, & D. Castro Ceacero, *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas* (pp. 44-69). Santiago, Chile: Santillana. Obtenido de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- Duhalt, M. F. (1970). *Aspectos de la administración pública y el desarrollo en México*. México, DF: Asociación Nacional de Administradores Públicos.
- Edmons, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *37*(1), 17-27. Obtenido de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Elizondo Huerta, A. (2010). *La nueva escuela : dirección, liderazgo y gestión escolar*. México, DF.: Paidós.
- Escamilla, S. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional [Tesis Doctoral]*. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>
- Escandon-Barbosa, D., & Hurtado-Ayala, A. (2016). Influencia de los estilos de liderazgo en el desempeño de las empresas exportadoras colombianas. *Estudios Gerenciales*, *32*(139), 137-145. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/212/21246274004.pdf>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*(1), 27-36. Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Fayol, H. (1969). *Administración Industrial y General*. México: Herrero Hermanos.
- Fernandez, J. A. (1991). *El proceso administrativo*. México, DF: DIANA.
- Fernández, J., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativo*, 35(142), 27-41. Obtenido de <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42573>
- Fernández, S., & Rosales, M. (2015). Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación. En J. Asenjo, O. Macías, & J. Toscano, *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-14). Buenos Aires: OEI. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memorias2014.php>
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F., & Chemers, M. (1991). *Liderazgo y administración efectiva*. Mexico. DF: Trillas.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1999). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corso, P. Hallinger, & A. Hart, *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.

- Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, 19(1), 52-77. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33626721007>
- García, I. (2006). *La Formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo (Tesis Doctoral, Universidad de Granada)*. Obtenido de <https://essantabarbara.files.wordpress.com/2010/02/tesis-la-formacion-del-clima-psicologico-y-su-relacion-con-los-estilos-de-liderazgo.pdf>
- Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(23), 806-816. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>
- Gaspar, F., & Rojas, A. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago, Chile: Andros Impresores. Obtenido de <file:///C:/Users/cmendietac/Documents/Proyecto%20Personal%20de%20Investigaci%C3%B3n/Papers/Concepto%20Liderazgo%20Gaspar%20y%20Rojas%20Unesco.pdf>
- Gerstner, L. V. (1996). *Reinventando la educación: nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J., & Konopaske, R. (2011). *Organizaciones*. México, DF: Mc Graw Hill.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *La dirección de centros docentes: Análisis de tareas*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE. Obtenido de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1378_19
- Gómez, R. A. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento & Gestión*(24), 157-194. Obtenido de <http://>

www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602407

- González, L., Fernández, R., & Clavel, M. (2013). Modelos de gestión de calidad total aplicados en contextos educativos. En F. Navaridas, *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente* (pp. 111-155). Sevilla, España: Genuve Ediciones.
- Gorrochotegui, A. A. (1997). *Manual de Liderazgo para Directivos Escolares*. Madrid, España: La Muralla .
- Gronn, P. (2006). Second International Handbook of Educational Leadership. En K. Leithwood, & P. Hallinger, *International Handbook of Educational Leadership and Administration Part Two* (págs. 653-696). Melbourne: Springer. doi:10.1007/978-94-010-0375-9_23
- Guba, G., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury, Park, California: SAGE Publications.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catastrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, G. (2006). Democracia y Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 639-656. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00060&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmie/v11n29scF00n01es.pdf>
- Gúzman, I. (1982). *Ciencia de la Administración dirección de los grupos humanos*. México, DiF.: Limusa.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Morata.
- Hemphill, J., & Coons, A. (1957). Development of the Leader Behavior. En M. Stodgill, & A. Coons, *Leader behavior:*

- Its description and measurement.* (pp. 6-38). Columbus: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Hernández y Rodríguez, S. (2006). *Introducción a la administración Teoría general administrativa: origen, evolución y vanguardia.* Mexico DF: McGraw-Hill.
- Hernández, L. (2013 de Marzo de 2015). Ubican mayor rezago escolar en 3 entidades. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/03/01/1010938>
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1993). *La administración y el comportamiento humano.* México, DF: Pearson.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership: Is there a best style of leadership? *Training and Development Journal*, 33(6), 26-34.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1988). Chapter 8 Situational Leadership. En *Management of organizational behavior* (pp. 169-201). Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall. Obtenido de <https://ess220.files.wordpress.com/2008/02/hersey-blanchard-1988.pdf>
- Hodgetts, R., & Altman, S. (2006). *Comportamiento en las Organizaciones.* México, DF: McGraw Hill.
- Horbath, J., & Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>
- House, R. (1976). Theory of Charismatic Leadership. En J. Hunt, & L. Larson, *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 1-38). Illinois: Prees. Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133827.pdf>
- House, R., Javidan, M., Hanges, P., & Peter, D. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories

- across the globe: an introduction to project GLOBEO. *Journal of World Business*, 37(1), 3-10. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S1090-9516\(01\)00069-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1090-9516(01)00069-4)
- Institucion Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2006). *Políticas y Sistemas de Evaluación Educativa en México. Avances, Logros y Desafíos*. México, Distrito Federal: INEE. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/90-publicaciones/otros-textos-de-evaluacion-capitulos/462-politicas-y-sistemas-de-evaluacion-educativa-en-mexico>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*. México: INEGI. Obtenido de <http://www.censo.sep.gob.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2004). *Jornadas de Evaluación Educativa*. México, Distrito Federal: INEE. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/comunicados/eventos-publicos/1619-jornadas-2004>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2009). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013b). *Instituto Nacional para la Evaluación Educativa*. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/521-reforma-educativa/como-entender-la-evaluacion>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2009). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, DF: INEE.

- Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2009/Completo/panorara09-completo.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2014a). *Panorama Educativo de México*. México, DF: Indicadores Educativos. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2014b). *Porcentaje de escuelas Telesecundarias unitarias y bidocentes de organización completa*. Mexico, DF: INEE. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicios/enlaces-a-otros-sitios/88-publicaciones/suplementos-este-pais/177-las-Telesecundarias-mexicanas>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015a). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/Planea_documento212.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México, DF: INEE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. (2013b). Batería de Instrumentos para evaluar la función del director

de escuela primaria. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/99-publicaciones/de-recursos-y-procesos-escolares-capitulos/511-bateria-de-instrumentos-para-evaluar-las-funciones-del-director-de-escuela-primaria-manual-cuestionarios-y-concentrados>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015c). *Los docentes de México: Informe 2015*. México, D.F: Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación. (2013a). *INEE*. Obtenido de Preguntas frecuentes: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/preguntas-frecuentes>
- Jaques, E., & Clement, S. (1994). *Executive Leadership: A Practical Guide to Managing Complexity*. Arlington: Carson-Hall & Co. Publishers.
- Jiménez, W. (1982). *Introducción al estudio de la teoría administrativa*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Kahn, R., & Katz, D. (1960). *Leadership practice in relations to productivity and morale*. New York: Row Paterson. Obtenido de http://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isrpub/pdf/Leadership_701_.PDF
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kinnear, T., & Taylor, J. (2004). *Investigación de Mercados: Un enfoque aplicado*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2004). *Administración una perspectiva global. M*. México, D.F:

- McGrae. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100500/2016-1/libros/Administracion_una_perspectiva_global_y_empresarial_Koontz.pdf
- Kouzes, J., & Posner, B. (1995). *The Leadership Challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Obtenido de <http://www.leaderpresence.com/resources/The%20Leadership%20Challenge.pdf>
- Kouzes, J., & Posner, B. (2013). *The Leadership Practices Inventory (LPI): Leadership Development Planner*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1997). *Comportamiento de las organizaciones*. México, DF: McGraw-Hill.
- Kurt, L., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2013). *Primera entrega de resultados TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREAL. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Laris, F. (2004). *Administración integral*. México, DF: CECSA.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The Nature, Causes and Consequences of Principals Practices: An Agenda for Future Research. *Journal of Educational Administration*, 4(28), 5-31. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578239010001014>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It*

- Influences Pupil Learning*. Nottingham: University of Nottingham. Obtenido de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill,.
- Loera Varela, A., Cázares Delgado, O., & García Hernández, E. (Agosto de 2005a). *Reporte Nacional -Fase 2- Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*. México, DF: Heurística Educativa. Obtenido de http://issuu.com/heconversa/docs/8.-_f2Telesecundaria
- Loera, A. (2013). El desempeño Pedagógico de docentes en Nuevo León: Hallazgo de un estudio basado en lecciones de matemáticas y ciencias. *Revista Latoniamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII(2), 11-41. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028897002>
- Loera, A., & Cazares, O. (2004). *Evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad. informe especial el tiempo escolar en las escuelas PEC*. México, DF: Heurística, Educativa. Obtenido de http://issuu.com/heconversa/docs/11.-_uso_del_tiemповdef1
- Loera, A., & Cazares, O. (2005b). *Reportes nacionales -fase 3- Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad Cambios en la Práctica Pedagógica en las escuelas del Programa Escuelas de Calidad 2001-2004 Resultados desde los estilos de enseñanza y aprendizaje*. México, DF: Heurística Educativa. Obtenido de http://issuu.com/heconversa/docs/16.-_f3practicapedag_gica
- Londoño, N. H., Henao, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D., & Aguirre-Acevedo, D. C. (2006). Propiedades

- psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.
- Luna González, A. (2015). *Proceso Administrativo*. México, DF: Grupo Editorial Patri.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve? En J. MacBeath, & T. Townsend, *International handbook of leadership for learning*. (pp. 1237-1254). Netherlands: Springer. Obtenido de https://www.essr.net/-/jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/ebooksclub.org__International_Handbook_of_Leadership_for_Learning.pdf
- Manes, J. M. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. México, DF: Granica, S.A.
- Manes, J. M. (2005). *Marketing para instituciones educativas*. México, DF: Granica, S.A.
- Martínez, E. R., & Vega, V. S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII(1-2), 91-114. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/270/27037205/>
- Mendoza Martínez, I. (2005). *Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transeccional de gerentes de ventas de una empresa farmacéutica a nivel nacional (Tesis Doctoral)*. Obtenido de <http://www.colpamex.org/Tesis/AMM.pdf>
- Mexicanos Primero. (2011). *Metas, Estado de la Educación en México*. México: Mexicanos Primero Visión 2030, A.C. Obtenido de <http://www.mexicanosprimero.org/images/>

stories/mp_pagina_principal/mp_no_te_lo_pierdas/
Metas.%20Estado%20Educacion%202011Internet_
ISBN.pdf

- Mintzberg, H. (2004). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona, España: Ariel.
- Mooney, J. D. (1962). Principios de la organización. *Revista Documentación Administrativa*, 1(59), 90-99. Obtenido de <http://revistasonline.inap.es/index.php?journal=DA&page=article&op=view&path%5B%5D=2022&path%5B%5D=2077>
- Moreno, O. T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(53), 1-10. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3754Moreno.pdf>
- Münch, L. (2012). *Administración. Gestión organizacional, enfoques y proceso administrativo*. México, DF: Pearson. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/112002/112002-201501/Referencia_Unidad_1/Administracion.gest_.org_.enfoq_.proc_.adm_.Munch_redacted.pdf
- Muñoz Repiso, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 1(246), 52-57.
- Murillo, F., Barrio, R., & Perez-Albo, M. (2007). *La dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE. Obtenido de [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Documentos/Murillo%20\(1999\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Documentos/Murillo%20(1999).pdf)
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). Obtenido de <http://www.rinace.net/>

arts/vol4num4e/art2_htm.htm

- Murillo, P. (2015). *La mejora de los centros educativos. Marco general*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, DF: Biblioteca del Normalista/SEP.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la Transformación: innovaciones en la evaluación de proyectos y programas sociales* (Vol. 8). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [(OREALC)]. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile: Imbunche Ediciones Ltda.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [(OREALC)]. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Santiago, Chile: UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Reporte-tecnico-TERCE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. *Marco conceptual sobre educación inclusiva* (pp. 5-14). Ginebra, Suiza: Unesco. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para*

- México. México, Distrito Federal: OCDE. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Las Telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013*. México. Obtenido de: http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/24Las_Telesecundarias.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Teaching and Learning International Survey*. París, Francia: OCDE-Publishing. Obtenido de <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2010a). *Mejorar las Escuelas, Estrategias para la acción en México*. México, Distrito Federal: OCDE. Obtenido de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20M%C3%A9xico.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México*, DF: INEE, OCDE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010b). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

- [OCDE]. (2014). *Resultados de PISA 2012*. México, DF: OCDE. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Palomo, M. T. (2005). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC EDITORIAL. Obtenido de http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/dctm/MEDIA01/201305/16/00106524425292_2_.pdf
- Pascual Medina, J. (2011). El Efecto Escuela. Más allá del Aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 28-45. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790003.pdf>
- Paz Tapia, C., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., & Saavedra Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. 389-409. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404010>
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares (5 ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor. Obtenido de <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/12-pozner-pilar.pdf>
- Pozner, P. (2008). El Directivo Docente como Líder de la Gestión Educativa. *Foro educativo Nacional 2007, La gestión Educativa como una vía hacia la calidad* (pp. 20-27). Buenos Aires, Argentina: REDES. Obtenido de www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles174828_archivo.pdf
- Prentice, W. (1961). Understanding leadership. *Harvard Business Review*, 9(5), 143-149. Obtenido de <https://hbr.org/2004/01/understanding-leadership>
- Real Academia Española [RAE]. (2016). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <http://buscon.rae.es/drae/srv/sear>

ch?val=calidad

- Reyes Ponce, J. (2004). *Administración de empresas, teoría y practica*. México, DF: Limusa.
- Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional*. Naucalpan de Juárez, Estado de México: Prentice Hall . Obtenido de https://psiqueunah.files.wordpress.com/2014/09/comportamiento-organizacional-13a-ed-_nodrm.pdf
- Robbins, S., & Decenso, D. (2002). *Fundamentos de Administración*. México, DF: Pearson.
- Rodríguez, G. R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba enlace. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 309-324. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032722015.pdf>
- Rueda Beltrán, M. (2010). La recuperación de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXII(128), 3-7. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456001>
- Ruiz , G. (1999). Tesis Doctoral. *Un acercamiento a la calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Ruíz Ruíz, J. M. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(8), 167-194. Obtenido de <http://www.rioei.org/oeivirt/rie08a07.pdf>
- Salas Madriz, F. E. (2013). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 6-16. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44027102.pdf>
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado*.

- Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230002>
- Sanchez Delgado, M. (2015). *Administración 1*. México, DF: Grupo Editorial Patria.
- Sandoval Estupiñan, L. Y. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9(1), 33-53. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100003
- Santa-Bárbara, E., & Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25-39. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80515880003.pdf>
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9-33. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035402.pdf>
- Schmelkes, S. (2015 de Octubre de 2015). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México*. Notas informativas. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/notas-informativas?start=27>
- Secretaría de Educación [SEP]. (15 de noviembre de 2017b). *Secretaría de Educación Pública*. Educación Básica. Obtenido de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación del Estado de Tabasco [SETAB]. (2015). *Cuadernos Estadísticos de Fin de Cursos 2014-2015*. Villahermosa, Tabasco. Obtenido de http://www.setab.gob.mx/php/ser_edu/estad/hist/pdf/fin20142015.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2003). *Primer Curso Na-*

- cional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas.* México, DF: GRAFIX. Creatividad Editorial. Obtenido de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Educacin/documentos/Curso%20Nacional%20para%20Directivos%20de%20Educacion%20secundaria%20lecturas%202000.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica.* México, Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://sector2federal.files.wordpress.com/2011/09/modelo-de-gestion-educativa-estrategica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica Modulo I.* México, Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009a). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados de México.* México, DF: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info_talis_2010.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010a). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.* México: SEP. Obtenido de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/7-LINEAMIENTOSCTE/LineamientosCTE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (12 de Enero de 2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.* Características de la Prueba PLANEA Básica 3er. Grado de Secundaria 2017. Obtenido de http://planea.sep.gob.mx/ba/#caracteristicas_ba
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). *Perfil, Paráme-*

- tros e Indicadores. Para personal con funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica.* México, D.F.: SEP. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (26 de Mayo de 2017). *Subsecretaría de Educación Superior.* Obtenido de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Secretaría de Educación Pública. (27 de Mayo de 2017). *Subsecretaría de Educación Superior.* Obtenido de http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (11 de septiembre de 2013). *Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación.* Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (20 de Mayo de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-30. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/>
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *41*(5), 4-13. Obtenido de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship a reflective practice perspective.* Boston: Allyn and Bacon .
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (2015). *SNTE-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.* Obtenido de http://www.snte.org.mx/pdf/Folleto_Evaluacionwebok.pdf
- Sistema de Información Científica Redalyc. (28 de septiembre de 2016). *Red de Revistas Científicas de América Latina y el*

- Caribe, España y Portugal*. Obtenido de Artículos, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/BusquedasAvanzadas.oea?tipoB=1>
- Sleegers, P., Geijsel, F., & Berg, D. (2000). El liderazgo transformacional como condición que favorece la implementación de programas de innovación a gran escala en las escuelas: perspectivas del profesorado. En A. Villa Sánchez, *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 379-414). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Stogdill, R. (1948). "Personal factors associated with leadership. A survey of the literature". *Journal of Psychology*, 25(1), 35-71. doi:10.1080/00223980.1948.9917362
- Stogdill, R. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1-14. doi:http://dx.doi.org/10.1037/h0053857
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Nueva York: Free Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro. Obtenido de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu9_Paracambiarnuestras%20%20_StollyFink.pdf
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson.
- Tannenbaum, A., & Schmitt, W. (1958). "How to choose a leadership pattern". (95-102, Ed.) *Harvard Business Review*, 36. Obtenido de <https://library.goshen.edu/Reserve/DAES%20OLP/How%20to%20Choose%20a%20Leadership%20Pattern.pdf>
- Tannenbaum, R., Weschler, I., & Massarik, F. (1961). *Leadership*

and Organization: A Behavioral Science Approach. New York: McGraw-Hill.

- Tapia, C., Becerra, S., Mansilla, J., & Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404010>
- Topete Barrera, C., Álvarez García, I., & Adundes Pérez, A. M. (2011). El concepto emergente de Gestión Educativa Estratégica y Desafíos para la formación de la Gestión. (pp. 1-11). Ciudad de México: COMIE. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63-78. Obtenido de <http://www.rieoei.org/oivirt/rie10a03.pdf>
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Chile). (1997). *Los sistemas de medición de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: OREALC. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Chile), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2013). *Primera entrega de resultados TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Váldez, H. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. El

- caso cubano. En L. L. Educación, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 66-90). Santiago de Chile: Salesianos Impresores, S.A.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En S. J. Gimeno, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid, España: Morata.
- Weber, G. (1971). *Innerty-City Children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education, Washington, D.C. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057125.pdf>
- Weber, M. (1922-2002). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Wolff, L. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual. En P. Arregui, *"Sobre estándares y evaluaciones en"* (pp. 8-14). Santiago de Chile: Editorial San Marino. Obtenido de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Sobre_Estand_Evaluaciones_America_Latina.pdf
- Woycikowska, C., & De Clercq, B. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo : guía para asumir las funciones de director*. Barcelona, España: Graó.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria: al filo de la reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Obtenido de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>
- Zorrilla, M. (2006). Los Directores Escolares frente al Dilema de

- las Reformas Educativas en el Caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 113-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140409>
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educación*, 49(1), 49-66. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840004>
- Zorrilla, M., & Ruiz, G. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. factores de la escuela: cultura para la mejora. el caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 200-204. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025028.pdf>
- Zurita, Ú. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 16(48), 131-158. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14015561007>

Wilfrido Miguel Contreras Sánchez
Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación

Pablo Marín Olán
Director de Difusión, Divulgación Científica y Tecnológica

Francisco Cubas Jiménez
Jefe del Departamento Editorial de Publicaciones No Periódicas