

LA RELACIÓN ENTRE EL LOGRO EDUCATIVO Y EL
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DIRECTIVO EN
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE
MÉXICO

Por

Carlos Cruz López

Tesina propuesta como
cumplimiento parcial de los
requisitos para la maestría en

**Políticas Públicas
Comparadas**

Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales

2006

Programa autorizado para obtener la maestría en:

Políticas Públicas Comparadas

Fecha: 19 de Octubre de 2006

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACÁDEMICA MÉXICO**

Resumen

**La relación entre el logro educativo y el liderazgo
transformacional directivo en escuelas de educación
primaria del estado de México**

Por:

Carlos Cruz López

Presidente del Comité Supervisor:

Mtra. Giovanna Valenti Nigrini

Tesina presentada sobre el grado de relación entre dos variables cuantitativas: **“el logro educativo”** alcanzado en el ciclo escolar 2004-2005 por alumnos de tercer y quinto año de primaria en español y matemáticas y la variable **“liderazgo transformacional”** del director escolar; en el marco del Programa Escuelas de Calidad, diseñado e implementado por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de la República en el estado de México.

C o n t e n i d o

Lista de esquemas, tablas y gráficos	ii
Agradecimientos	iv
Introducción.....	v
Capítulo I: Presentación de la investigación.....	1
Planteamiento del problema	3
Propósito y alcances del estudio.....	5
Aporte de la investigación	7
Capítulo II: Marco teórico.....	9
Postura ecléctica	9
Teorías relevantes sobre administración, dirección y liderazgo.....	13
El liderazgo transformacional.....	18
El liderazgo en el ámbito internacional.....	20
Capítulo III: Trabajos e investigaciones relacionadas con el PEC y algunas de sus implicaciones en política educativa.....	26
La gestión escolar en el PEC	26
El liderazgo en el PEC	28
Implicaciones del PEC como política educativa	35
Capítulo IV: Diseño de la Investigación	38
Metodología	38
Selección de la muestra.....	38
Diseño del instrumento para la encuesta	40
Operacionalización de las variables.....	41
Evaluación del liderazgo transformacional	43
Evaluación del logro educativo de los alumnos	43
El método de correlación de variables.....	46
Tratamiento de los datos	47
Capítulo V: Hallazgos y discusión	49
Análisis de los resultados	49
Relación entre variables en estudio.....	57
Grados de similitud y distancias entre variables.....	65
Comprobación de la hipótesis	69
Capítulo VI: Conclusiones, retos y perspectivas	72
Conclusiones, retos y perspectivas.....	72
Bibliografía.....	
Otras fuentes consultadas.....	
Anexos.....	

Lista de Esquemas, Tablas y Gráficos

Número

Página

1. Tabla 1.1: Matriz para la verificación de hipótesis.....	6
2. Esquema 1.1: Factores que influyen en el aprendizaje.....	7
3. Tabla 2.1: Administración Vs. Liderazgo	14
4. Tabla 2.2: Caracterización del administrador Vs. el líder	15
5. Esquema 2.1: Paradigma para el estudio del Liderazgo.....	16
6. Esquema 3.1: Inserción del liderazgo en el diagrama “Arquitectura de la Política Educativa de Fox”.....	27
7. Tabla 3.1: Características de desempeño Vs. Características del director.....	30
8. Esquema 3.2: Nueva Gestión Institucional del PEC.....	32
9. Tabla 3.2: Resultados de la evaluación del liderazgo efectivo en PEC I y II.....	33
10. Tabla 3.3: Resultados de la evaluación del liderazgo efectivo en PEC I, II y III.....	33
11. Tabla 3.4: EL director ejerce liderazgo académico, administrativo y social para la transformación de la comunidad escolar.....	35
12. Tabla 4.1: Composición de la muestra de escuelas que participan en el PEC	39
13. Tabla 4.2: Composición de la muestra de escuelas que no participan en el PEC.....	39
14. Tabla 4.3: Número de instrumentos aplicables a la muestra de escuelas	40
15. Esquema 4.1: Relación hipotetizada de constructos del modelo propuesto por Maureira	41
16. Tabla 4.4: Escala de valores en la medición del liderazgo transformacional.....	42
17. Esquema 4.2: Modelo conceptual del logro educativo del INEE	45
18. Tabla 5.1: Resumen del procesamiento de los casos (a)	49
19. Tabla 5.2: Resumen del procesamiento de los casos (b)	49
20. Tabla 5.3: Estadísticos descriptivos (a) & (b)	50
21. Gráfico 5.1: Histogramas de frecuencias con curva normal de escuelas PEC y no PEC	51
22. Gráfico 5.2: Diagramas de caja de escuelas PEC y no PEC.....	52
23. Tabla 5.4: Valores globales por caso de las variables: liderazgo transformacional y logro educativo	52
24. Gráfico 5.3: Dispersión de puntos conforme a valores globales por caso	54

25. Gráfico 5.4: Diagrama comparativo de barras de error; autoevaluación de liderazgo Vs. evaluación de profesores (Escuelas PEC)	56
26. Gráfico 5.5: Diagrama comparativo de barras de error; autoevaluación de liderazgo Vs. evaluación de profesores (Escuelas no PEC)	57
27. Gráfico 5.6: Dispersión de puntos del liderazgo transformacional y logro educativo en escuelas PEC y No PEC	58
28. Tabla 5.5: Correlaciones bivariadas en el grupo de escuelas que participan en el PEC.....	59
29. Tabla 5.6: Correlaciones bivariadas en el grupo de escuelas que no participan en el PEC.....	60
30. Tabla 5.7: Estadísticos descriptivos por factor para las correlaciones parciales en el grupo de escuelas que participan en el PEC.....	62
31. Tabla 5.8: Correlaciones parciales en el grupo de escuelas que participan en el PEC.....	63
32. Tabla 5.9: Estadísticos descriptivos por factor y las dos variables para las correlaciones parciales en el grupo de escuelas que no participan en el PEC.....	64
33. Tabla 5.10: Correlaciones parciales en el grupo de escuelas que no participan en el PEC.....	65
34. Tabla 5.11: Resumen del procesamiento de casos en la generación de la matriz de distancias para el grupo de escuelas que participan en el PEC y de las que no participan en el PEC.....	66
35. Tabla 5.12: Matriz de distancias por factor en el grupo de escuelas que participan en el PEC y de las que no participan en el PEC	66
36. Tabla 5.13: Tabla unidireccional del análisis de variación “ANOVA” en el grupo de escuelas que participan en el PEC	67
37. Tabla 5.14: Medidas de asociación en el grupo de escuelas que participan en el PEC.....	67
38. Tabla 5.15: Tabla unidireccional del análisis de variación “ANOVA” en el grupo de escuelas que no participan en el PEC.....	68
39. Tabla 5.16: Medidas de asociación en el grupo de escuelas que participan en el PEC.....	68
40. Tabla 5.17: Tabla unidireccional del análisis de variación “ANOVA” en los 2 grupos de escuelas: que participan y que no participan en el PEC	68
41. Tabla 5.18: Medidas de asociación en los 2 grupos de escuelas: que participan y que no en el PEC.....	69
42. Tabla 5.19: Verificación de hipótesis.....	71

Agradecimientos

El autor expresa su más sincero agradecimiento a los profesores Alberto Arnaut Salgado (Asesor durante la Especialidad en Política y Gestión Educativa), Giovanna Valenti Nigrini, Gisela Zaremborg, Eduardo Villarreal Cantú y Milenka Argote Cusi; por su invaluable colaboración en las revisiones, comentarios y sugerencias a esta investigación.

Agradecimientos especiales son: para la Lic. María de los Angeles Ruelas, compañera de mi vida, a mis dos grandes amores: Karla Cruz Ruelas y Alejandra Cruz Ruelas, por su consideración, paciencia y comprensión, pero sobre todo, por la privación de convivencia que representó este proceso de formación profesional.

Dedico este trabajo a mi madre, ejemplo de perseverancia, rectitud y fortaleza espiritual, de quien siempre me he de sentir orgulloso de ser su hijo. Gracias, porque sin palabras, sólo con hechos, dejaste en mi una huella imborrable de la cultura, la cultura del esfuerzo y la superación permanente.

INTRODUCCIÓN

En este documento se aborda el tema de política pública educativa siempre en su más simple acepción práctica, por cuanto que siempre apunta una directriz o curso definido de acción deliberadamente adoptado en un cierto contexto.

Se entiende que toda política pública se concretiza en planes y programas, y como tal está configurada por procesos; mismos que forman parte de un mismo ciclo; el cual siempre se divide -para un mejor análisis- en sus distintas etapas: diseño, formulación, evaluación, análisis e implementación.

A partir de estas ideas, se retoma el Programa Escuelas de Calidad “PEC”, el cual se considera parte de una política pública educativa por lo que, como un programa más, condensa determinados propósitos encaminados a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

La evaluación del programa ha estado a cargo de instituciones públicas y privadas, así como de algunos otros estudiosos interesados. Sin embargo, aquí se trata de caracterizar a los ejecutores del programa, y de manera específica a los directores que encabezan los centros de trabajo escolar, y en los que recae gran parte de responsabilidad de lo que ocurre o deja de ocurrir en las escuelas.

Por tal motivo, el análisis se centra en el clima organizacional de la escuela, esto debido a que es considerado como un factor que determina e influye en los resultados de sus alumnos. Luego entonces, el enfoque es hacia una sola de las etapas: la implementación de un programa, el cual a su vez forma parte de una política pública educativa.

La investigación toma como punto de partida el “liderazgo directivo” como una de las variables que incide en el clima y la organización escolar; estas últimas generalmente son vistas como factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos.

A partir del liderazgo transformacional de Bass se retoma un instrumento de encuesta elaborado por Oscar Maureira, para aplicarlo a 20 centros de trabajo escolar y determinar en qué medida se encuentran presentes -en los directores escolares-, aquellos factores asociados a dicho liderazgo.

La segunda variable se recoge de los resultados arrojados por las pruebas de estándares nacionales “PEN” en español y matemáticas; aplicadas a alumnos de tercero y quinto año de primaria a finales del ciclo escolar 2004-2005. Cabe señalar que en dicho ciclo escolar por vez primera la aplicación de las PEN en el estado de México, se realizó a 40 escuelas que participan en el PEC y a 40 escuelas que no participan.

A partir de estos datos se plantea un ejercicio de correlación de variables, a fin de conocer si la variación en una de ellas, explica de algún modo la variación en la otra; es decir qué tanto covarían, en qué sentido y con cuánta fuerza.

Conforme la estructura del documento, en el primer capítulo se presenta la investigación a partir del planteamiento del problema, el propósito, los alcances y el aporte que se pretende. Enseguida, se da a conocer la postura ecléctica, y las teorías que sobre administración, dirección y liderazgo enmarcan la investigación. Luego, se ofrece una breve revisión de los trabajos e investigaciones que evalúan el PEC, esto es, algunos antecedentes e implicaciones que se deducen del programa como parte de una política educativa.

En el capítulo cuatro se presenta como parte del diseño de la investigación, todos los aspectos metodológicos: la selección muestral, el diseño del instrumento para la encuesta, la operacionalización de variables, y algunos elementos conceptuales considerados por el sistema de evaluación del logro educativo. En el capítulo cinco, se dan a conocer los principales hallazgos como producto del tratamiento de los datos en las dos variables a correlacionar: el liderazgo transformacional y el logro educativo; así como la comprobación de las hipótesis de trabajo. Luego de haber procesado los datos y haber efectuado los cálculos respectivos, en el capítulo seis se presentan las conclusiones y se plantean algunos retos y perspectivas.

Capítulo I

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Diversos autores, así como organismos nacionales e internacionales, coinciden en señalar la fuerte relevancia y trascendencia que el factor “liderazgo” representa dentro de la organización denominada *escuela*. Sin embargo, en el estado de México no existen estudios serios que hayan medido el grado de correlación que guarda dicho factor respecto del logro educativo de los alumnos.

Para el caso de México, existen evaluaciones cuantitativas y cualitativas realizadas por investigadores y despachos privados en el marco del *Programa Escuelas de Calidad* (PEC)¹, en las que se han tratado de obtener evidencias generalizables sobre el beneficio agregado del programa en el conjunto de escuelas participantes y su respectiva comunidad estudiantil.

Un ejemplo de esto, es el “Reporte descriptivo de la línea de base de la Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad” elaborado por la empresa Heurística Educativa (2003). En este se toma como base una encuesta a 4 mil 983 maestros en la que califican el estado de sus escuelas con relación a cuatro dimensiones de la gestión: los atributos de los directores de las escuelas, el proceso de diseño del proyecto escolar, las condiciones claves para que las escuelas sean organizaciones que aprenden y las prácticas de autoevaluación institucional que desempeñan en las propias escuelas. Con base en ello, dicho informe, da a conocer los resultados de cada dimensión, comparándolos con referencia a logro académico general de la escuela y la eficacia social; concluyendo que:

El promedio obtenido en los aspectos relativos a los atributos de los directores fue de 73.89, con lo que esta dimensión alcanzó el más alto nivel de las cuatro consideradas en el estudio.

Los atributos del director están asociados de manera significativa ($F = 15.69$; $p < .00005$) con logro académico general de la escuela, por lo que las escuelas donde sus maestros califican con más de los atributos listados a sus directores se corresponden de manera lineal con las escuelas con mayores rendimientos generales en español y matemáticas (consideradas por cuartiles). La correlación entre las características del director y los logros académicos fue de .10 ($p < .0005$).

¹ El PEC, es un programa a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno de la República.

Los maestros con las mejores opiniones acerca de los atributos de sus directivos para la gestión escolar son aquellos que están en las escuelas con mayor eficacia social (253).

Al respecto, es importante señalar que luego de revisar cada uno de los 14 atributos evaluados en dicha encuesta y que fueron utilizados para recabar la percepción que los maestros tienen con respecto a sus directores escolares, se puede afirmar que, están enfocados más al perfil y las tareas propias de un administrador que a las de un líder.

En este contexto, se vuelve necesario marcar una distancia que se da en el momento en que la presente investigación parte de la premisa que postula que: todo director como responsable del centro de trabajo, no debe limitar su encomienda a administrar, gestionar y dirigir la escuela, sino que también debe ejercer un liderazgo claro que permee en sus colaboradores e influya en la manera de “ir haciendo las cosas”, siempre teniendo en mente que la misión de todo centro escolar, implica el diseño colegiado y ejecución de estrategias encaminadas a la mejora permanente del logro educativo de los alumnos.

En el ámbito internacional, el estudio documentado que más coincide con la presente investigación es el de Gustavo Arcia, Emilio Porta y José Ramón Laguna (2004) en su “Análisis de los Factores Asociados con el Rendimiento Académico en 3º y 6º Grados de Primaria”². En él concluyen que uno de los factores mayormente asociados al rendimiento académico de los alumnos, es precisamente el “liderazgo pedagógico” del director escolar.

Por otro lado, también existen diversos estudios sobre las organizaciones en las que se han señalado profusamente que, “tanto la gestión como el liderazgo de la dirección, son variables de proceso fundamentales que contribuyen significativamente al logro de los objetivos de una organización” (Maureira, 2004: 5).

Todo lo cual aporta elementos importantes que justifican el trabajo que se desarrolla, y que tiene como base una selección de escuelas del estado de México (entidad en la cual tampoco existen este tipo de investigaciones). Cabe aclarar que como se observa a continuación, se intenta asociar el liderazgo transformacional directivo con el logro educativo de los alumnos, lo que implica trabajar a nivel de centro de trabajo y no de manera individual docente-grupo.

² Estudio financiado por el Programa de Promoción para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), CARE Internacional en Nicaragua y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Antes, es necesario decir que uno de los objetivos principales que señala el PEC en sus reglas de operación 2005 es *mejorar la calidad de la educación primaria*; por lo que la SEP, mediante “nuevos” esquemas de autogestión pretende avanzar hacia la descentralización escolar y por tal motivo hace su mayor apuesta a la implementación de un “proyecto escolar” conceptualizado en la escuela y para la escuela misma.

Finalmente, es necesario dejar en claro que aquí se explora la posible relación - fuerza y sentido- entre el liderazgo transformacional del director escolar y el logro educativo de los alumnos. Sin embargo, esto no quiere decir que con esto se estén agotando con ello todas las posibles explicaciones causales del logro escolar. Tampoco, el presente ejercicio, pretende incluir el universo de variables o factores - actualmente identificados- que inciden en dicho logro educativo. Esto debido a que implicaría la construcción de un modelo cuasi-experimental que controlara los factores o variables no observables y sus respectivos errores. Dicho procedimiento, además de estar fuera de los objetivos y alcances propuestos, escapa a las posibilidades reales en cuanto a recursos técnicos, humanos y financieros del autor.

Por lo tanto, debe advertirse que los resultados aquí presentados, son producto de una exploración de la relación antes mencionada y que ilustra el comportamiento de la misma en el contexto de estudios que han avanzado en dicho sentido. Con esto se pretende realizar un aporte a los estudios sobre el mejoramiento del logro educativo, que tiene como principal foco de atención el espacio físico de la escuela. En este contexto, las inferencias realizadas y sus alcances, deben interpretarse dentro de este marco y con las debidas reservas que aquí se señalan, dado que las limitantes metodológicas expuestas no permiten hacer generalizaciones o inferencias de corte universal.

Planteamiento del problema

Como se estableció anteriormente, la presente investigación pretende corroborar si el comportamiento de los valores que se encuentran implícitos en uno de los factores institucionales que atiende el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), la “gestión escolar” y en específico el liderazgo directivo, puede ser explicado mediante el comportamiento de los valores alcanzados en la evaluación del logro educativo de los centros escolares que participan en dicho programa. Esto quiere decir que, se busca encontrar algún grado de correspondencia entre las variables *liderazgo directivo* y el *logro educativo* de los alumnos en un nivel de análisis de centro de trabajo.

De las evaluaciones del PEC se desprende que al no existir una evaluación de impacto del programa que permita conocer cuánto se ha avanzado efectivamente en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos y la calidad educativa en su conjunto, se genera la interrogante de si la intervención de dicho programa ha contribuido realmente al fortalecimiento de aquellos factores asociados al liderazgo

directivo, considerando que su presencia o ausencia puede significarse como un factor diferenciador respecto de los avances o retrocesos en el objetivo último del programa: el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido, cabe resaltar en que sería demasiado pretencioso con este ejercicio cubrir dicho vacío, en tanto que aquí se limita a mostrar la relación entre dos únicas variables, lo que no alcanza para demostrar el impacto de un programa. No obstante, sólo se avanza un paso más en la exploración de un posible impacto.

Al respecto y de manera muy general, Hernández (2005) señala que los factores de escuelas con “sentido de logro decreciente”³ son:

1. Desconocimiento de las acciones de la escuela.
2. La rotación de personal.
3. Conflictos entre el personal.
4. El contexto como limitación del desarrollo de la escuela.
5. Funcionalidad del Centro de Trabajo Escolar “CTE” y su orientación a cuestiones de organización.
6. Falta de liderazgo y deficiente desempeño del director.
7. Director orientado a la gestión de recursos y apoyos materiales.

Antes de buscar la correspondencia sistemática entre los valores que se pretende investigar, aquí se da como *premisa fundamental* la correspondencia entre las variables objeto de estudio.

A partir de las siguientes interrogantes:

¿Existe algún tipo de correlación entre los factores asociados al “liderazgo transformacional del director escolar” y “el nivel de logro educativo de los alumnos”?, reflejado este último en los resultados de las pruebas de estándares nacionales en español y matemáticas.

¿Cómo incide en el logro educativo, la presencia o ausencia de las variables asociadas al “liderazgo transformacional directivo” en escuelas primarias participantes en el PEC del Estado de México?, **en contraposición con las no participantes.**

Se plantean como objetivos de investigación: *verificar* si las escuelas que participan en el PEC, presentan sus estudiantes un determinado logro educativo que se corresponde con el grado de presencia de factores asociados al liderazgo transformacional en sus directivos escolares; y por la vía de contraste, *comparar*

³ El sentido de logro -utilizado por Hernández- resulta de comparar los promedios globales de rendimiento obtenidos por las escuelas en la aplicación de las pruebas de estándares nacionales en español y matemáticas durante tres ciclos escolares. (Hernández, 2005)

dicho grado de correspondencia con el alcanzado por las escuelas no participantes en el PEC.

El motivo por el que el proyecto de investigación retoma como marco de referencia la implementación del PEC, se debe a que uno de los tres ejes en torno a los cuales gira dicho programa es la mejora de la gestión escolar, y si se considera como premisa que *la gestión y el liderazgo pueden ser vistos como procesos transformacionales que buscan mejorar la calidad de los centros educativos*, cabría preguntarse si existe la calidad sin liderazgo.

La justificación se apoya en que la mayor parte de las evaluaciones giran en torno a las políticas o programas (Parsons: 1995), en tanto que la presente investigación se enfoca a la caracterización de los ejecutores -las personas-; esto significa un planteamiento desde la perspectiva de los actores o implementadores de las políticas, tratando de resaltar que *los rasgos implícitos en los distintos estilos de gestión y liderazgo deben ser tomados en consideración al momento de medir los resultados alcanzados*.

Para reforzar lo anterior, es necesario decir que “detrás de la evaluación enfocada en la gente, más que en las políticas o programas, está la creencia de que se necesita más control sobre los burócratas o servidores públicos para garantizar que, tanto individual como colectivamente, implementen de forma eficaz y eficiente los objetivos definidos por los hacedores de políticas *policy-makers*” (Parsons, 1995: 561).

Propósito y alcances del estudio

Después de determinar el grado de presencia o ausencia de los factores asociados al “liderazgo transformacional directivo”, se pretende a través de la *significancia estadística*⁴ que muestren las variables en estudio, explicar el comportamiento de la segunda variable, esto es, el logro educativo de los alumnos en los centros de trabajo.

Esto significa que, siguiendo la lógica de correlación, se espera que en los centros de trabajo que presenten mayores índices de logro educativo en el ciclo escolar 2004-2005, sus directivos ostenten las más altas puntuaciones en la medición del liderazgo transformacional, y de manera análoga, los centros de trabajo que presenten menores

⁴ La significancia estadística (p) con frecuencia es mencionada y tenida en cuenta en la literatura científica, para determinar si se presentó o no efecto del azar en la investigación. Técnicamente la significancia estadística se define como la probabilidad de que si no hubiere diferencia real entre los grupos comparados, se hubiese encontrado una diferencia igual o mayor, solamente por efecto del azar; en otras palabras que la diferencia encontrada sea verdadera y no producto del azar. (Fuente: <http://www.encolombia.com/orto10396introduccion.htm>. consultado el 29 de Julio de 2006).

índices de logro educativo, reflejen menores puntuaciones en la medición del liderazgo transformacional de sus directores escolares.

De esta manera, la comparación de resultados de la muestra obtenida de escuelas participantes en el PEC respecto de las escuelas no participantes, puede significarse como una “línea de base” para futuros análisis respecto del grado de incidencia del modelo de gestión propuesto por el mismo PEC en el rendimiento académico de sus alumnos.

Así, con la presente investigación y de acuerdo a la teoría, se espera encontrar que:

H₀= En las escuelas primarias participantes y/o no participantes en el PEC, el índice de factores asociados al liderazgo transformacional directivo, no se corresponde con el nivel de logro educativo alcanzado por sus alumnos.

A partir de la hipótesis nula, la hipótesis alternativa es:

H_a= En las escuelas primarias participantes y no participantes en el PEC, que tienen un mayor logro educativo, se observa una mayor presencia de factores asociados al liderazgo transformacional directivo.

Derivado de estas hipótesis, los posibles resultados que se esperan encontrar se pueden ver esquematizados en la siguiente matriz:

Tabla 1.1: Matriz para la verificación de hipótesis

<i>Escuelas participantes y no participantes en el PEC</i>	<i>Mayor Logro Educativo</i>	<i>Menor Logro Educativo</i>
Mayor presencia de Factores Asociados al Liderazgo Transformacional Directivo	H _a	H ₀
Menor presencia de Factores Asociados al Liderazgo Transformacional Directivo	H ₀	H _a

Fuente: Elaboración propia, con base en el planteamiento teórico-metodológico

Con esto, se tiene previsto demostrar que la *variabilidad*⁵ comparativa en el nivel de logro académico de los alumnos de primaria puede estar relacionada de alguna manera con la mayor o menor presencia del liderazgo transformacional directivo respectivamente. Lo que implica determinar el *coeficiente de correlación* entre ambas variables.

Por otra parte, también se esperaría que el grado de presencia de factores asociados al liderazgo transformacional directivo, así como los resultados arrojados en las

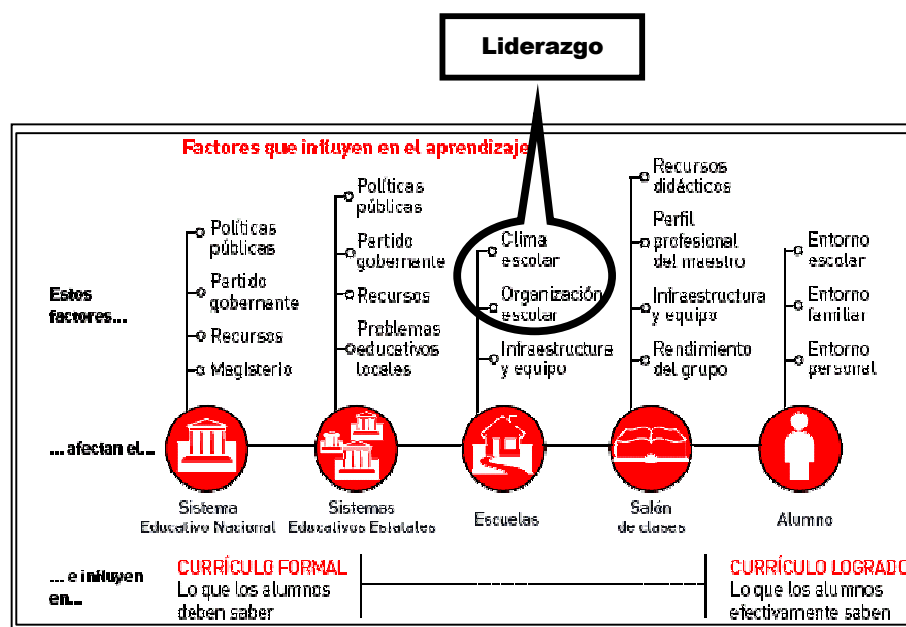
⁵ Al elevar al cuadrado el coeficiente de correlación de Pearson, obtenido en las dos variables en estudio, se obtiene su coeficiente de determinación.

pruebas de estándares nacionales en español y matemáticas para el ciclo escolar 2004-2005, aplicadas al tercer y quinto grado de primaria, sea superior en las escuelas participantes en el PEC, respecto de los resultados que presentan las escuelas no participantes.

Aporte de la investigación:

A efecto de situar el contexto en el que se inserta y el aporte que se pretende alcanzar con la presente investigación; se retoma el esquema 1.1, el cual permite gráficamente distinguir que tanto “la organización escolar” como “el clima escolar”, figuran como factores que afectan a las escuelas e influyen en el aprendizaje en su conjunto. Por lo que al aceptar tal afirmación, se acepta que la mejora de estos dos factores también son competencia y responsabilidad del director escolar.

Esquema 1.1: Factores que influyen en el aprendizaje



Fuente: Elaborado por Fundación Este País con base en INEE, en “Plan General de Evaluación del Aprendizaje. Proyectos Nacionales e Internacionales, 2005”.

Por tal motivo, si se asume que el liderazgo directivo puede también ser visto como un determinante del clima y la organización escolar, y se reconocen estos últimos, como factores que influyen en el currículo logrado (lo que los niños efectivamente saben); entonces, también se acepta que *el liderazgo directivo incide en el nivel de logro educativo de los alumnos*⁶.

6 El hecho de explorar una relación que es importante de acuerdo a lo que señala la teoría y la programática de política pública educativa (i. e. PEC) para el estado de México, no quiere decir que no existan -o sean menos importantes- otras relaciones que

Bajo estas premisas, se pretende hacer conciencia en los hacedores de políticas públicas respecto de la importancia y/o trascendencia que conlleva la presencia del liderazgo en los directores escolares para liderar los destinos de cada centro de trabajo y no sólo “dirigir las escuelas”.

Con ello, también se pretende generar la reflexión en cuanto a los mejores procesos de designación que conforme a un perfil ideal se debe aspirar en cuanto a directores escolares se refiere; o en su defecto, enfatizar la urgente necesidad de contar con el diseño e implementación de programas verdaderamente encaminados al fortalecimiento de estas competencias en los actuales y futuros responsables de los centros de trabajo.

Esto en virtud de que las nuevas tareas y responsabilidades que asumen -los directivos- exigen este conjunto de habilidades para mejorar el desempeño de sus centros de trabajo.

no se estén contemplando y sobre todo, que no se estén controlando. Esto se aclara por cuanto que el presente estudio, sólo posibilita correlaciones en dos contextos: sin PEC y con PEC, esto quiere decir que aquí no se controlan otras variables y errores no observables. Sin embargo, esto queda como un reto para futuras investigaciones en las que si se inscriban -dichas variables- mediante modelos de evaluación cuasi-experimental.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

Postura ecléctica⁷

En este capítulo se pretende hacer un encuadre de la investigación en el marco del *ciclo de las políticas públicas*, en las que éstas son vistas más como un proceso inacabado en tanto que las distintas maneras de abordar enfatizar o resaltar el estudio de cada una de sus distintas etapas y caracterizar cada uno de sus procesos y fines perseguidos, dan sentido a los *distintos enfoques comparativos de las políticas públicas educativas*. Por tal motivo, cada uno de los nuevos enfoques sobre la administración pública adquiere su propia singularidad.

En principio, si consideramos que desde la perspectiva de las políticas públicas, el estudio de *la gestión pública* deriva de una etapa del ciclo de las políticas, es decir, de la *implementación* como resultado de haber encontrado fallas en este proceso directamente relacionado con la administración pública. Entonces, las fallas de implementación se vislumbran como fallas en la administración pública (Parsons, 2005; Aguilar, 2004).

Es importante tomar en consideración que las características que asume todo proceso de *formulación, diseño, implementación y evaluación* de políticas públicas, así como sus resultados, varían en función de diversos factores. El *contexto institucional, las coaliciones políticas en el poder, la estructura socioeconómica, o la capacidad administrativa del estado*, por mencionar sólo algunos; todos ellos son elementos que influyen en los cambios, ajustes y continuidades sufridos de manera permanente por el proceso a través del cual una política pública es implementada. Determinar cuáles son los factores mayormente explicativos en cada caso es el objetivo original del enfoque comparado de las políticas públicas (Ansolabehere & Del Tronco, 2005).

En este sentido, es necesario dejar en claro que, si hay algo que permite distinguir al *neo-institucionalismo* -adoptado en la presente investigación- de otros enfoques no institucionalistas, es precisamente su acento en las instituciones y su vínculo con el

⁷ Eclecticismo (del griego eklekein, 'escoger'), es en Filosofía la escuela de pensamiento que se caracteriza por escoger (sin principios determinados) concepciones filosóficas, puntos de vista, ideas y valoraciones entre las otras demás escuelas, combinándolas y mezclándolas en forma a menudo contrapuesta, aunque no llegue a formarse un todo orgánico. El eclecticismo se desarrolló en Grecia a partir del siglo II a. C. como una forma de sintetizar los grandes hallazgos intelectuales de la filosofía clásica anterior de los presocráticos, Platón y Aristóteles. (En <http://es.wikipedia.org/wiki/Eclecticismo> consultado el 11 de Agosto de 2006).

comportamiento; es decir, hace hincapié en la estructura que moldea, forma, constriñe, restringe, habilita, genera oportunidades y distribuye, en mayor o menor medida, la interacción entre los actores. Ello permite distinguir a esta corriente de:

- 1) Las *comportamentalistas, conductistas o behavioralistas*, que no se detienen en el fenómeno institucional y sólo consideran a los actores y su comportamiento como aspectos claves de la interacción social, económica y política;
- 2) Las que sólo se detienen ante las instituciones formales, en los diseños constitucionales y en las *normas escritas*, sin considerar a los actores y sus interacciones, es decir, en versiones institucionales ingenuas o *estructuralistas* (Reynoso: 2005).

De esta manera, la noción del *policy process*, en palabras de Aguilar Villanueva (1992), “es propiamente un dispositivo analítico, intelectualmente construido para fines de *modelación, ordenamiento, explicación y prescripción* de una política”. Aunque estas etapas aparecen como el ideal que debería seguir toda política, lo cierto es que la realidad supera la ficción, y es así como nos damos cuenta que todo intento de simplificación no es de aplicación universal para explicar los derroteros que siguen nuestras políticas públicas, pues claramente vemos que existe una total desinformación para la conformación de las agendas y más aún, para *tomar el pulso de las acciones implementadas* “en” y “para” la sociedad (p. 7-13).

En razón de esto último, podemos ver que no siempre se logra el efecto deseado dado que a través de la interacción de variables (endógenas y exógenas) y su combinación, de algún modo enmarcadas tanto en reglas generales y abstractas como en actos individuales y concretos, *producen resultados diferentes a los previstos en la etapa de diseño de las políticas públicas*.

Posteriormente, derivado del análisis del porqué fracasan las políticas, surgió el interés ya no sólo por la manera en cómo se conciben dichas políticas; por lo que se va más allá para ver la manera cómo se llevan a cabo y con esto la *Policy implementation* pretende rescatar las cuestiones organizacionales y administrativas olvidadas debido a la importancia que se otorga al análisis, diseño y elección de las opciones.

Así, la toma de decisiones permaneció como el centro de atención del enfoque de políticas públicas hasta que los resultados de algunas de las políticas no fueron los esperados. Los innumerables fracasos de un gran número de programas sociales revelaron que al parecer las fallas no estaban en el diseño y selección de alternativas, sino en la siguiente etapa. Para los años 70, no sólo se problematizó la toma de decisiones sino que la atención se concentró en la puesta en marcha, la ejecución de las políticas o lo que en el ciclo se denomina *implementación*.

La expansión de los estudios sobre implementación en los años 80 del siglo XX, permitió prestar atención no sólo a este proceso sino al *impacto de las políticas*. Ello implicó diferenciar entre la implementación como proceso y la implementación como resultado (Lane, 1993: 90-91), lo que a su vez contribuyó al desarrollo de los estudios de evaluación que se han propagado en los últimos años.

Aunque la evaluación implica medición, y se aplica tanto para las políticas públicas y sus programas *como para los recursos humanos que trabajan en las organizaciones responsables de implementar políticas* (Lane, 1993: 191).

En el primer caso, la evaluación de las políticas públicas ha sido vista como un análisis racional dirigido a examinar, por un lado, el cumplimiento de metas y por otro, los efectos esperados y no esperados de las políticas implementadas. Las técnicas que dominan este tipo de evaluación son aquellas que miden la relación costo-beneficio y la utilidad, y más recientemente las que usan experimentos para evaluar el impacto de las políticas (ampliamente conocidas como técnicas cuasi-experimentales).

En el segundo caso, la evaluación del personal de los organismos públicos está dirigida a examinar y medir su desempeño bajo criterios de eficiencia y eficacia. La investigación sobre esta materia se ha visto profundamente influenciada desde los años 80 por los enfoques gerenciales del sector privado, aunque desde mediados de los 90 han surgido nuevos enfoques que, sin descartar el dominio de las técnicas racionales de evaluación, reivindican la importancia de *aplicar una mayor pluralidad de perspectivas en el examen no sólo de los recursos humanos, sino también de las políticas y sus programas*.

Ahora bien, los retos y tendencias actuales sobre la necesidad de dotar al gobierno con mayores capacidades para gobernar, para actuar estratégicamente y poder enfrentar la complejidad, incertidumbre y limitada predictibilidad del futuro, han significado revisar y adaptar el ciclo de las políticas.

Esto ha implicado *poner el proceso de las políticas públicas en contexto*, en otras palabras, ampliar la capacidad del gobierno para poner los problemas públicos y el diseño de políticas en 3 contextos fundamentales: *el contexto público ampliado, el contexto político y el contexto organizacional*. Esto ha llevado a los gobiernos a modernizar el proceso de las políticas que hoy se caracteriza por la necesidad de ser *estratégico, enfocado en el impacto, inclusivo, flexible e innovador y al mismo tiempo robusto* (Del Castillo & Méndez, 2005).

Como señala Bolívar (2005)⁸ “De acuerdo con las lecciones aprendidas, un nuevo paradigma de la *política educativa* y de la innovación aboga por un equilibrio

⁸ Artículo publicado en: http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/colaboracion/a_educacion.asp y consultado el 22 de enero de 2006.

entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde el aprendizaje de todos los alumnos se constituyen en el foco del cambio”.

Por tal sentido es que para abordar la presente investigación se parte de la convicción de que, de acuerdo al *enfoque neo-institucionalista*, el estudio de la gestión pública deriva de una de las etapas del ciclo de las políticas, en la que necesariamente el contexto institucional y el consecuente comportamiento de los ejecutores -implementadores-, son los factores que también explican el éxito o fracaso de las políticas implementadas.

Si consideramos que la renovada preocupación por las instituciones, que atraviesa a la ciencia política, la sociología, los estudios organizacionales, la historia y la economía, se enfoca fundamentalmente en la incidencia que éstas tienen sobre los resultados sociales y políticos (Hall y Taylor: 1996). Entonces, teóricamente el denominado neo-institucionalismo debe situarse como una reacción frente a las perspectivas conductistas, como estructuralistas en las ciencias sociales (Powell y Di Maggio, 1999; Goodin, 1996).

De acuerdo con estos desarrollos teóricos, los resultados sociales eran, o bien producto de los resultados de las conductas individuales, o bien eran reflejo de determinaciones estructurales. En otras palabras, fue una reacción a considerar al sujeto en un extremo como un actor autónomo y todo poderoso, mientras en el otro como absolutamente sujetado por estructuras que marcan sus posibilidades de acción (Perez & Valencia: 2004).

El enfoque neo-institucionalista -adoptado- puede estar siendo alimentado de manera multidisciplinaria; sin embargo, es conveniente hacer un paréntesis para dejar en claro la diferenciación de las dos disciplinas que más nos aportan al presente análisis: la sociológica y la económica; tratando de marcar una distancia con el viejo institucionalismo.

En el campo de la economía hay un resurgimiento del interés por las instituciones económicas. Las instituciones reducen los costos de transacción porque hacen a las conductas de los otros predecibles. Asumen (a diferencia de la perspectiva neoclásica) que el pasado influye sobre el presente (*“path dependence”*).

De esta manera la característica distintiva del neoinstitucionalismo -en el campo de la economía- es la preocupación por las condiciones de la elección individual y social.

La sociología retoma la preocupación de los clásicos, respecto de la influencia de las instituciones en la constricción de las conductas, pero desde otros supuestos normativos. En tal virtud, si se toma en cuenta que desde esta disciplina la principal preocupación es por “el colectivo”; entonces, para el viejo

institucionalismo es importante entender cómo las entidades colectivas crean instituciones que moldean las conductas. El nuevo institucionalismo en cambio, atiende la forma en que los actores enraizados en dichas estructuras moldean sus creencias y preferencias.

Por tanto, en los procesos de cambio, transformación y adaptación organizacional, **se presenta una tensión dinámica entre la integridad institucional y la responsabilidad con el papel del liderazgo** (Hannan & Freeman, 1989)⁹.

Cabría entonces preguntarse si para implementar nuevos modelos de gestión institucional **¿es indispensable romper con el marco normativo institucional y las estructuras jerárquico-organizacionales vigentes, a fin de garantizar que los procesos de cambio, adaptación y transformación propuestos tengan éxito?**

Es en este marco es como surge el interés por conocer y caracterizar los recursos humanos, responsables de implementar las políticas en las organizaciones educativas. Por lo que estoy cierto de que es *precisamente en el contexto organizacional y específicamente en la etapa de implementación de la política pública educativa*, donde seguramente se pueden gestar las transformaciones más inmediatas, dado que aquí es donde confluyen los factores diferenciadores de cualquier iniciativa, como la del PEC en este caso.

A partir de los planteamientos realizados hasta ahora y en base a lo descrito en el capítulo anterior se asume una postura y se enmarcan los aportes que se generan en la investigación sobre el tema; por lo que se hace necesario ahora revisar brevemente la teoría que sobre administración, dirección y liderazgo existe.

Teorías relevantes sobre administración, dirección y liderazgo

Según Bennis y Nanus (1985)¹⁰, el liderazgo representaría la autoridad informal, el énfasis en recursos emocionales y espirituales, mientras que la dirección sería autoridad institucional, los atributos propios del cargo, haciendo énfasis en recursos físicos y materiales, orientándose a la administración y gestión.

Siguiendo a Bernal (2001)¹¹, la dirección trata de afrontar la complejidad de una organización, mientras que el liderazgo afronta el cambio. Así, la dirección como

⁹ Consultado en: <http://www.monografias.com/trabajos901/cambios-cultura-politica-globalizacion-economica/cambios-cultura-politica-globalizacion-economica.shtml>. el 7 de octubre de 2006.

¹⁰ Artículo publicado en <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html> consultado el 7 de Diciembre de 2005.

¹¹ IBIDEM

tarea de gestión hace frente a la complejidad planificando, creando una organización dotada de personal y controlando y resolviendo los problemas.

Por su parte el liderazgo hace frente a la necesidad de cambio, proyectando una visión y estableciendo estrategias, desarrollando equipos de trabajo, motivando y apoyando.

Así, administración y liderazgo son conceptos íntimamente relacionados pero claramente diferenciados, y dado que los administradores se pueden ajustar a la idea de liderazgo, en la medida en que pueden ordenar acciones en pro de alcanzar determinados objetivos que benefician a la organización; entonces, estamos frente a una idea engañosa e incompleta, dado que son los seguidores y subordinados los que finalmente aceptan si efectivamente quien dirige es realmente un líder o no, premisa que es fundamental para la comprensión del liderazgo. Por consecuencia, afirmar que los administradores son líderes por derecho de posición organizacional o de autoridad inferida de manera superior, sólo es verdad si los subordinados reconocen al administrador como líder y cooperan con él; en caso contrario la afirmación es incorrecta. (Linch: 1999).

La noción de administración desde la perspectiva moderna nos dice que “la administración tiene un propósito: hacer que sucedan las cosas, es una actividad no una persona o grupo de personas, se logra por, con y mediante el esfuerzo de un grupo, es intangible y se ayuda con la tecnología, y sobre todo que es un medio extraordinario para producir un verdadero impacto sobre la vida humana”¹²; y lo más importante es que el papel del gerente en su labor de dar forma y alineación al sistema de valores y aspiraciones de la cultura debe integrar, entre otros aspectos, los factores de liderazgo, visión, iniciativa, perspicacia, espíritu emprendedor, aspiraciones como la misión, metas y objetivos, prioridades, estrategias y sistema de valores, como la filosofía, ideología, creencias y políticas entre otros.

Al respecto, José María García Garduño (2005), luego de hacer un recuento de la evolución que presenta la gestión o administración educativa en los Estados Unidos de Norteamérica y en México, concluye que los conceptos de “gestión educativa” y de “administración educativa” pueden ser utilizados indistintamente dadas sus semejanzas y escasas diferencias encontradas. Sin embargo, John Kotter (1992) hace una clara diferenciación entre administración y liderazgo, ideas que en la siguiente tabla comparativa se resumen.

Tabla 2.1: Administración Vs. Liderazgo

<i>El administrador</i>	<i>El líder</i>
Planear: Establecer pasos detallados y tiempos para alcanzar los resultados requeridos, para	Establecer una dirección: desarrollar una visión del futuro, con frecuencia el futuro lejano, y

¹² “Principios de Administración”. Ferry & Franklin. Características clave para entender la administración p. 33.

<i>El administrador</i>	<i>El líder</i>
después asignar los recursos necesarios para hacer que las cosas sucedan.	estrategias para producir los cambios necesarios para alcanzar esa visión.
Organizar y promover personal: establecer alguna estructura para llevar a cabo el plan, promover a dicha estructura de individuos, delegar responsabilidad y autoridad para llevar a cabo el plan, proporcionar políticas y procedimientos para ayudar a orientar a la gente, y crear métodos o sistemas para vigilar la instrumentación.	Alinear a la gente: transmitir la dirección en palabras y hechos a todos aquellos cuya cooperación pudiera necesitarse para influir en la formación de equipos y coaliciones que comprendan la visión y las estrategias y que acepten su validez.
Controlar y resolver problemas: supervisar resultados, identificar desviaciones del plan, para luego planear y organizar con el fin de resolver problemas. Da lugar a cierto grado de orden y facilidad para predecir situaciones, y tiene el potencial de predecir de manera consistente los resultados a corto plazo esperados por distintos grupos interesados en la empresa.	Motivar e inspirar a la gente: transmitir energía a la gente para superar barreras políticas, burocráticas y de recursos importantes mediante la satisfacción de necesidades humanas básicas aunque con frecuencia insatisfechas. Genera un cambio, con frecuencia en un grado importante, y que tiene el potencial de producir cambios excesivamente útiles.

Fuente: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías “Contexto Educativo”
Nº 7- Mayo 2000.

En la siguiente tabla se resume la caracterización que marca una distancia considerable entre el administrador y el líder:

Tabla 2.2: Caracterización del administrador vs. el líder

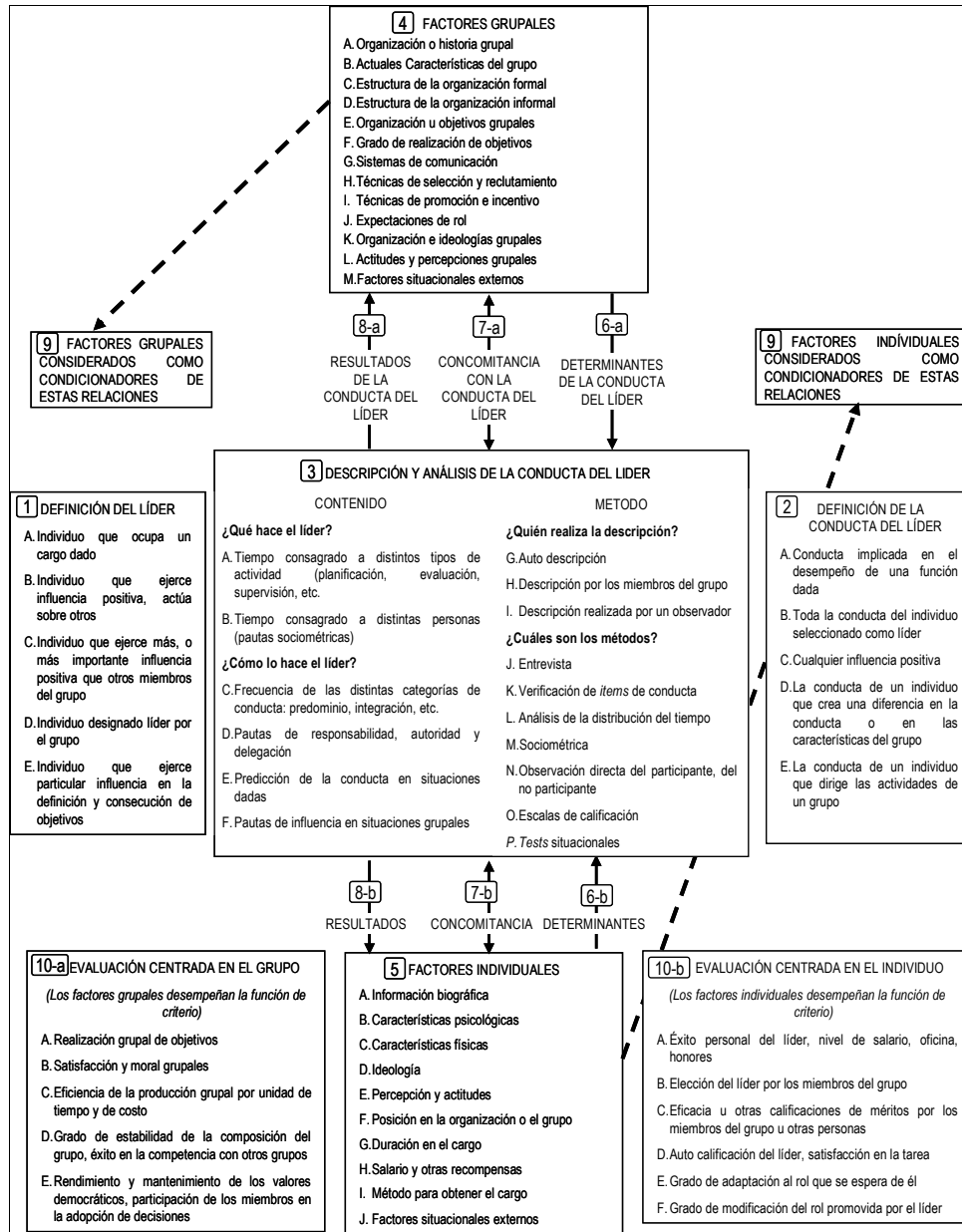
<i>El administrador</i>	<i>El líder</i>
Es conservador	Es innovador
Es una copia	Es un original
Mantiene lo establecido	Desarrolla nuevos caminos
Se concentra en estructuras y sistemas	Se concentra en las personas
Controla	Inspira confianza
Tiene una visión a corto plazo	Tiene una visión a largo plazo
Pregunta cómo y dónde	Pregunta qué y porqué
Sus objetivos son las utilidades	Su visión es conceptual
Acepta el status	Desafía lo establecido
Es un buen soldado	Es un desobediente en orden superior
Hace bien las cosas	Hace lo que debe hacer
No va más allá de sus posibilidades	Intenta lo imposible
Es equilibrado	Es soñador

Fuente: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías
“Contexto Educativo” Nº 7- Mayo 2000

En las tablas 2.1 y 2.2 se puede observar que las actividades realizadas en las direcciones escolares se apegan a las tareas y rasgos de un administrador más que a las de un líder; por tanto, a partir de tales caracterizaciones se desprende que: para evaluar la educación es necesario considerar todos aquellos aspectos que le

dan integralidad a las instituciones educativas y con ello se quiere decir que no basta considerar sólo aquellos aspectos relacionados con la eficacia, sino también aquellos que de algún modo tienen que ver con los procesos y estilos de gestión.

Esquema 2.1: Paradigma para el estudio del Liderazgo



Fuente: El estudio del liderazgo (Browne & Cohn: 1969, p. 14)

Browne y Cohn (1969)¹³ mencionan que un grupo dado o un factor individual puede concebirse de cinco modos en su relación con la conducta del líder: puede ser resultado, concomitancia, determinante, condicionante o criterio. Así, la clasificación de una variable puede estar dada como factor grupal, factor individual o conducta del líder; luego, tiene carácter heurístico antes que intrínsecamente categórico (14).

Con este diagrama, los autores permiten entender la relación entre diversos enfoques y hacen el señalamiento de las duplicaciones y lagunas que todavía prevalecen en diversos estudios, mismos que se modifican y amplían a la luz de nuevos datos que en esta disciplina siguen surgiendo.

De acuerdo con Irving Knickerboker (1948)¹⁴, existen dos enfoques del liderazgo:

A.- La convicción fuertemente emocional de que algunos hombres son líderes, y como tales están separados de la horda común. Estos líderes no deben su posición a la relación funcional con los adeptos, sino a un aura casi mágica que los rodea. Poseen atributos semejantes a los de la figura divina, que no han conquistado y que más bien tienen el carácter de un don.

B.- El liderazgo funcional hace hincapié no en determinado conjunto de la conducta de liderazgo, sino en las circunstancias en las cuales los grupos de personas se integran y organizan sus actividades hacia objetivos y en el modo en que la integración y la organización se realizan. Así se analiza y entiende la función de liderazgo desde el punto de vista de una relación dinámica. Un líder puede conquistar adeptos, o un grupo de personas puede crear la figura de un líder, pero los aspectos significativos del proceso pueden ser entendidos únicamente desde el punto de vista de la relación dinámica.

Estos enfoques parecían ser los más útiles de acuerdo al momento en que sus autores los escribieron; sin embargo, en el momento actual y para los fines que se persiguen, se vuelve necesario revisar la propuesta con la que Bass (Pascual, 1993), distingue teóricamente dos grandes estilos en el liderazgo: *liderazgo transformacional* y *liderazgo transaccional*. Asimismo, habla de un tercer comportamiento directivo al que da el nombre de *no liderazgo*. Por razones de extensión, no se abordarán todos los tipos y estilos de liderazgo.

Líder transaccional: Este tipo de líder realiza una “transacción comercial” con el subordinado. Si tú me das lo que yo quiero, te pago y

¹³ Mediante el esquema denominado “Paradigma para el estudio del liderazgo”

¹⁴ En Browne & Cohn, 1969.

recompensa. El liderazgo transaccional enfatiza la búsqueda de intereses propios. Los subordinados y los líderes buscan beneficios, sueldos, poder y estatus. Las iniciativas de los subordinados se encaminan a la búsqueda de recompensas personales y a evitar castigos disciplinarios por salirse de las reglas o normas. Este tipo de liderazgo satisface las necesidades de seguridad y autoestima en la escala de Maslow.

Líder transformador: Este tipo de líder transforma y desarrolla a los subordinados y los eleva a niveles más altos de necesidad y necesidades. Los subordinados toman un ascensor y evitan la escala de Maslow llegando de frente al nivel más alto de necesidades del hombre: trascender, dejar huella y autorrealizarse. El líder transformador impulsa a los subordinados a pasar por encima de sí mismos y orientarse a causas trascendentes. Las personas no trabajan por recompensa sino por compromiso y sienten que su trabajo está alineado con sus intereses más profundos. Este líder estimula intelectualmente a su personal fomentando la creatividad y entregando poder. Además, manifiesta una preocupación auténtica por sus empleados.

Según Bass, ambos liderazgos son efectivos. Sin embargo, las investigaciones demuestran que el líder transformador logra mejores resultados y mayor motivación. Este líder también utiliza estrategias transaccionales, como recompensas y beneficios. Considera que los intereses y anhelos personales son válidos, pero siempre que estén alineados con la meta trascendente (Fishman: 2006)¹⁵.

El liderazgo transformacional

Se define como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar, Pascual (1993) agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica. Factores interdependientes que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización¹⁶ (Maureira, 2004: p.3-4).

David Casares Arrangoiz (1996) señala que directores escolares y administradores de escuelas pueden o, mejor dicho, deben ser verdaderos líderes y “no sólo

¹⁵ En <http://www.geocities.com/psicoresumenes/articulosNuevo/ltot.htm> consultado el 29 de julio de 2006

¹⁶ En <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf> consultado el 28 de enero de 2006.

administradores”, sino ejecutivos emprendedores que deben estar orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar.

Visto así, el liderazgo transformacional -según Bernal (2001)¹⁷-, puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir los centros de trabajo escolar siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que estamos frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del "cambio", se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación actual que viven nuestros centros educativos.

Por tanto, considero que reflejar la presencia o ausencia de liderazgo en los centros de trabajo escolar, es y será siempre una parte concomitante a la calidad educativa; es por ello que no debe ser considerado dicho factor como un componente más, sino el principal factor para la transformación de la gestión directiva escolar.

En la misma línea, si se considera que el director escolar es el administrador de la organización llamada “*escuela*” (Owens, 1976), y entre las funciones que le competen está una esencial: *ejercer liderazgo*, entonces “independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos del centro educativo; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, y otros” (Rosales, 1997).

Por lo cual, es posible afirmar que la importancia de las personas es evidente; el líder también favorece que los subordinados puedan idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar la profesionalización de sus empleados. Este líder "propicia la utilización de toda su capacidad intuitiva-lógica, refuerza la satisfacción, el rendimiento y eficacia de sus colaboradores, y revitaliza su papel de motor y agente de cambio" (Ferrer, 1987).

Al respecto, Gesrstner (1996)¹⁸, atinadamente señala que: "Toda escuela del próximo siglo exitosa tiene por lo menos un líder efectivo. En realidad, el liderazgo fuerte es el rasgo que distingue a las mejores de estas escuelas. En toda escuela que ha acrecentado drásticamente el desempeño de los alumnos, cambiado las actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentado reformas radicales, hay un individuo visionario y empeñoso que muestra el camino”.

¹⁷ En <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html> consultado el 7 de Diciembre de 2005.

¹⁸ En <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm> consultado el 21 de enero de 2006. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías N° 7 Mayo de 2000. “¿Calidad sin Liderazgo?” por Mariela Rosales.

Organismos internacionales como la OCDE (1989) también han llegado a la conclusión de que las escuelas más eficaces se caracterizan por la presencia de ciertos indicadores de calidad (a continuación se presenta la propuesta reducida de los enunciados originales)¹⁹.

- ▶ Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo.
- ▶ Trabajo en equipo del profesorado y toma de decisiones compartida.
- ▶ Organización y funcionamiento ágiles con claro liderazgo de la dirección.
- ▶ Estabilidad del profesorado.
- ▶ Programas de formación en función de las necesidades del centro.
- ▶ Planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de los alumnos.
- ▶ Alto nivel de participación de los padres.
- ▶ Espíritu de escuela.
- ▶ Utilización racional del tiempo.
- ▶ Apoyo efectivo de las autoridades de las que dependen.

Con esto, luego de revisar y conocer algunos enfoques en el estudio del liderazgo²⁰, podemos decir que, de acuerdo a las actuales transformaciones y exigencias que hoy nos mueven en el ámbito educativo, el liderazgo del director escolar como factor de cambio y transformación institucional, es el que mayormente debe estar presente en las escuelas, por lo que se vuelve necesario sugerir su impulso y/o fortalecimiento en las instituciones educativas.

El liderazgo en el ámbito internacional

Gustavo Arcia, Emilio Porta y José Ramón Laguna (2004) en su “Análisis de los Factores Asociados con el Rendimiento Académico en 3º y 6º Grados de Primaria” concluyen que:

- ▶ El desempeño en español indica que el liderazgo del director, la motivación del profesorado y en las características personales del alumnado -Vg.: motivación personal, bajo ausentismo- tienen un impacto positivo y significativo sobre el rendimiento. Asimismo señalan que el liderazgo pedagógico del director contribuye a un buen rendimiento escolar. Los centros escolares cuyos directores y maestros se preocupan por el aprendizaje del alumnado parecen generar un modelo de gestión que da resultados positivos (2).
- ▶ La atención y liderazgo del director es crucial para mantener al profesorado atento a los problemas pedagógicos y sus soluciones (15).

¹⁹ IBIDEM

²⁰ Liderazgo político, empresarial, emprendedor, ejecutivo, militar, religioso, social, sindical, comunitario, terapéutico, científico, y de cuanta actividad humana organizada exista. (Miranda, 1996: 33-34).

- Las reuniones entre el director del centro y los maestros para discutir aspectos académicos del centro escolar tienen un impacto positivo muy alto: 14 puntos. Esta es la evidencia más directa que enlaza el liderazgo del director con la misión escolar de aumentar el nivel de aprendizaje del estudiantado (18).
- Los centros en que el director se reúne con los maestros para discutir aspectos pedagógicos muestran un mejor puntaje que sus contrapartes... es solamente un indicador del enfoque que le da el director a su liderazgo dentro del centro escolar, enfatizando el aprendizaje como objetivo final de su labor... el liderazgo del director -tomado como un elemento de juicio en un sentido amplio- parece ser el factor asociado más importante (21).
- Sin embargo, en las funciones de producción para español hay tendencias claras en las características de los centros escolares, en el liderazgo del director, la motivación del profesorado y en las características personales del alumnado. La evidencia de las pruebas nacionales muestra que el bajo rendimiento en matemáticas no es un problema de factores asociados, sino de algo más profundo, como el dominio de la materia por parte del profesor y la metodología de enseñanza utilizada en el aula (23).
- El liderazgo pedagógico del director contribuye a un buen rendimiento escolar. Es por eso que, en vez de recomendar que los directores se reúnan con los profesores obligatoriamente para discutir asuntos pedagógicos, la recomendación es más sutil: observar qué hacen los directores y profesores de estos centros escolares y adoptar el conjunto de buenas prácticas de gestión y comunicación que conducen a un mejor aprendizaje (24).

Este es uno de los pocos estudios documentados en que se pondera el papel del director escolar y en el que se asocia el factor “liderazgo pedagógico del director”, con los “resultados de aprovechamiento” de los alumnos.

Sin embargo, es necesario resaltar que aquí se establece una clara diferenciación con la presente investigación, dado que aquí se utilizaron los resultados individuales de los alumnos, y en su lugar será considerado el logro educativo a nivel de centro de trabajo y no a nivel de alumno y/o área de conocimiento. De esta manera, la gestión será vista como un elemento determinante en la calidad del desempeño de las escuelas, siempre en la medida en que se incremente la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

Sammons (et. al., 1995: 9) resumen diferentes investigaciones realizadas en Gran Bretaña y Estados Unidos. Los factores que enumera como incidentes a partir de los resultados de esas investigaciones no son demasiado distintos de aquellos mencionados por Rutter y colaboradores.

1. Liderazgo profesional (firme y propositivo, participativo y con competencia profesional).
2. Visión y metas compartidas (unidad de propósitos, colaboración, consistencia).

3. Ambiente favorable de aprendizaje (clima ordenado, ambiente de trabajo atractivo).
4. Concentración en la enseñanza y en el aprendizaje (buen uso del tiempo, énfasis académico, orientación al rendimiento).
5. Expectativas elevadas (altas expectativas, expectativas comunicadas, proporcionar retos intelectuales).
6. Refuerzo positivo (disciplina clara y compartida, retroalimentación).
7. Seguimiento del progreso (estudio de itinerarios, evaluación de la escuela).
8. Derechos y responsabilidades (autoestima, responsabilidad, control del trabajo).
9. Enseñanza intencional (organización eficiente intra y extra aula, claridad de objetivos, prácticas adoptadas).
10. Una organización para el aprendizaje (desarrollo de la profesionalización y del clima organizacional).
11. Cooperación familia-escuela (implicación de los padres).

Similares conclusiones se encuentran en diversas investigaciones nacionales. Así, Arancibia (1992), Zárate (1992), Espinoza (1995), Servat (1996) y Alvariño et. al. (1999); resaltan como factores clave de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas -especialmente las de aprendizaje-, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente. En cuanto a las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos (9-10).

En otro estudio, Sancho (et. al., 1998) analiza las variables de gestión más relevantes en un grupo de escuelas subvencionadas que han obtenido puntajes SIMCE²¹ superiores a un 89%. Entre sus conclusiones destaca que estas escuelas se caracterizan por:

- Un director siempre presente y en todo (en lo académico, técnico y humano).
- Autonomía técnico-pedagógica del establecimiento.
- Existencia de una fuerte cultura escolar.
- Calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar.
- Presencia diaria y constante del docente
- Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación.
- Efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes.
- Tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas.

²¹ Sistema para la Medición de la Calidad Educativa

Sin embargo, el hecho de identificar factores de eficacia no responde a la pregunta sobre cómo llegar a reunirlos. Para eso es importante detectar, por vía de contraste, cómo son las escuelas poco eficaces y, además, definir mejor qué sucede internamente en aquellas que se deterioran o que mejoran.

En tal sentido, son relevantes los trabajos de Teddlie y Stringfield (1993), Reynolds (1996), Stoll y Fink (1996). A la luz de sus estudios aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas. Por ejemplo la falta de visión (los profesores no participan de un proyecto común), ausencia de liderazgo (directores con bajas expectativas, poco comprometidos), resultados disfuncionales entre los profesores -reactivos, poca confianza en sí mismos, inestables, con bajas expectativas personales y en referencia a sus alumnos, dificultades en el manejo conductual de la clase- (10).

La literatura más reciente sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Se sostiene que ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (Gento Palacios, 1996: 14).

La Universidad de Santo Tomás de Santiago de Chile, publica en su “Informe Área de Educación N° 4”²² que a comienzos de la década del 90, los estudios sobre efectividad escolar se volcaron a una investigación transcultural, con el propósito de identificar y seleccionar aquellas variables que se asocian o reconocen en las escuelas que obtenían altos niveles de rendimiento y desempeño escolar. Las escuelas efectivas presentan coincidentemente ciertos criterios que se muestran como indicadores constantes de efectividad, variando sin embargo, en su nivel de comprensión y abstracción.

Arancibia (1992) menciona que los colegios efectivos presentan determinadas características, como son:

- Sentido de misión, definido por metas claramente establecidas y conocidas por todos, liderazgo académico del director, clima positivo o *ethos* escolar.
- Actitud frente al aprendizaje, considerado por las altas expectativas, focalización en lo académico, retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico, estrategias de motivación positivas.
- Compromiso de la comunidad.
- Profesores que asumen su responsabilidad
- Enseñanza efectiva. (108-109).

²² A través de su Facultad de Educación, bajo el Programa de Innovación y Mejoramiento Académico PIMA, del Centro de Estudios Tomistas CET (2003).

Sobre la variable “liderazgo académico del director”, varios autores coinciden que es una de las características más importantes de las escuelas efectivas. Mellor & Chapman (1989) reconocen “que el liderazgo es uno de los factores vitales en las escuelas efectivas” (132). En la gran mayoría de los casos, el liderazgo escolar proviene del director, el cual a su vez cuenta con ciertas características tanto de su rol como de su desempeño. Cassasus & Arancibia (1996), señalan que es evidente el rol decisivo que tienen los directores de escuela en el mejoramiento y logro de altos niveles de desempeño de los alumnos.

Morales (en Cassasus & Arancibia, 1996) indica en relación al director, que éste tendría “una función crucial en el proceso de mejoramiento de la calidad de la enseñanza a través de un sistema de administración y liderazgo lo suficientemente efectivo y que involucre a todos los miembros del establecimiento estudiantil” (50).

En términos más específicos las investigaciones sobre las labores del director han proyectado una serie de características que, al igual que las variables de las escuelas efectivas, parecen estar presentes de manera constante y reiterada. Para Scheerens & Bosker (1997), el director cuenta con ciertas características y elementos indispensables que se esquematizan en:

- ▶ Habilidades generales de liderazgo aplicadas a organizaciones educacionales, tomando en cuenta un liderazgo articulado, un director que provee de fuentes de información, como procurador de toma de decisiones participativas y su rol de coordinador.
- ▶ Liderazgo instruccional, concretizado en el tiempo dedicado a lo educacional versus lo administrativo, como su rol de controlador del proceso de la sala de clase, consejero y supervisor de calidad de los profesores de asignaturas, facilitador de equipos de trabajos y como iniciador y facilitador del perfeccionamiento profesional de sus docentes.

Sobre lo anterior, Sancho, Arancibia & Schmidt (1998) señalan, en base a estudios realizados, que el director efectivo cuenta con:

- ▶ Amplia experiencia docente e involucramiento en el quehacer académico, ya que se compromete y participa activamente en las actividades académicas, tiene una política de “puertas abiertas”.
- ▶ Desarrollo del *staff* y perfeccionamiento docente, consideración por fomentar y consolidar un equipo docente actualizado.
- ▶ Relaciones interpersonales que facilitan la toma de decisiones compartidas y sentimientos de equipos de trabajo, establece un clima de trabajo adecuado resguardando el ambiente positivo para la enseñanza.
- ▶ Supervisión académica, observa y supervisa indirectamente el proceso educativo ya que se les entrega autonomía y flexibilidad a los profesores y efectúa un seguimiento de los alumnos que presentan dificultades académicas.

Las investigaciones sobre liderazgo educativo señalan como característica necesaria y significativa que el director de la escuela se involucre en el proceso educativo. En un proceso en el cual se abarcan varias áreas, tanto internas como externas de la escuela, el director debe gestionar, es decir participar, atender y responder a cada una de estas áreas. La comunidad educativa es compleja y el entorno de la escuela lo puede ser aún más y es por eso que las habilidades y destrezas que desarrolle el director son cruciales para poder conseguir los fines que la organización educativa persigue.

Su participación no sólo se ve reflejada a nivel administrativo y directivo, resulta necesario su compromiso como líder educativo que se vuelque a la comunidad escolar, involucrándose y responsabilizándose con ella.

En cuanto a lo académico, el director ya no sólo participa en la discusión y análisis del currículum y los programas académicos, es preciso además que participe de las actividades y prácticas pedagógicas, incluyéndose en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y en todo lo que ello implique. Las funciones del director a nivel de aula son cada vez más imprescindibles, ya que es el único escenario real en el cuál se pueden evaluar los progresos, mejoras y deficiencias del desempeño de los alumnos.

Con esto, se da a conocer un panorama muy general de los diversos estudios y conclusiones que sobre el tema fueron localizados en el ámbito internacional.

Capítulo III

TRABAJOS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL PEC Y ALGUNAS DE SUS IMPLICACIONES EN POLÍTICA EDUCATIVA

En este capítulo, se retoma el estado de la cuestión que prevalece en el ámbito nacional y que conjuntamente con el internacional son el punto de partida en la presente investigación. Para ello se hace una revisión de los procesos de gestión y liderazgo en el marco del PEC. Sin dejar de reconocer algunas de las implicaciones y avances que presenta el modelo de transformación propuesto por dicho programa en cuanto a política educativa se refiere.

Al final del capítulo, se da a conocer el proceso de construcción de las “pruebas de estándares nacionales” (PEN), mismas que son la base para la obtención de los índices de logro educativo en 3° y 5° año de primaria para cada grupo de escuelas objeto de análisis.

La gestión escolar en el PEC

Con la finalidad de disponer de una visión de conjunto y entender el papel que juega la gestión como centro de política educativa, se retoma la propuesta esquemática que respecto de la política educativa del gobierno de Vicente Fox, presenta Francisco Miranda López (2004: 77).

En ésta, se enfatiza la necesidad de construir nuevos liderazgos académicos e institucionales capaces de conducir con eficacia, eficiencia y sensibilidad al conjunto institucional sobre nuevas rutas de competitividad institucional que al mismo tiempo que busquen equidad, construyan.

Esquema 3.1: Inserción del liderazgo en el diagrama “Arquitectura de la Política Educativa de Fox”



Fuente: Sociológica, Políticas Públicas en México. Enero-abril 2004. Pág. 77.

De esta manera podemos observar que, “en el terreno de la transformación de la gestión escolar, el trabajo colegiado, la participación social y el liderazgo directivo, aunque reivindican su papel en la definición de la misión y la planeación institucional de las escuelas, en los hechos aparecen como figuras legitimadoras de procesos burocráticos con poca presencia real y efectiva en los procesos de toma de decisión” (Miranda: 2004).

El liderazgo en el PEC

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etc.), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan.

Con el propósito de sustentar la anterior afirmación, es pertinente conocer los postulados principales que dan origen y vida al PEC²³.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) sitúa a la escuela de educación básica como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa. El PEC es una iniciativa del Gobierno Federal cuyo propósito general es mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica (...) a través de la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar (...) enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente, la participación social y la rendición de cuentas.

*Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central (...) hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo...*²⁴

²³ Fragmentos de la introducción contenida en sus reglas de operación 2005. Publicadas en el Diario Oficial de fecha 13 de junio de 2005

²⁴ El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo (...) como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño, los excesivos requerimientos administrativos que consumen el tiempo de los directores, supervisores y jefes de sector, las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores, supervisores y jefes de sector, la escasa vinculación real de los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la limitada participación social, las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas con modelos únicos de atención a los educandos, así como las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento. (...) Escuela de Calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar (...) promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El objetivo principal del programa es instituir en las escuelas públicas de educación básica incorporadas al programa, un modelo de autogestión enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente; esto se logrará mediante una gestión escolar estratégica que atienda con equidad a la diversidad y a partir de un esquema de cofinanciamiento, participación social y rendición de cuentas.

Así, se entiende también que los elementos de juicio considerados por la SEP, son para que el PEC retome el proyecto escolar como eje para que sea “el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” (Antúnes, 1998b: 19-20).

De tal forma que a partir de todos estos conceptos y fines que señala la SEP para el PEC, se vuelve necesario hacer una revisión al monitoreo y evaluación del que ha sido objeto dicho programa, a fin de situar el aporte que se pretende hacer mediante la presente investigación.

La Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, señala que:

“las evaluaciones del PEC muestran que el programa, en general, ha mejorado la planeación, el liderazgo de directores, el clima escolar, el clima de aula, el funcionamiento de las instalaciones, el equipamiento y la capacidad de la escuela para autoevaluarse. Asimismo se registra mayor uso de tecnología instruccional y material didáctico, aunque no se han transformado las estrategias de enseñanza ni la planeación de aula.

“Se presentan como dificultades las culturas escolares que no propician la participación de los diferentes actores involucrados en la educación de niños y niñas de primaria. Esto se atenderá propiciando la colegialidad y fortaleciendo el liderazgo de directivos”²⁵.

Aquí el “liderazgo” es tratado como la capacidad de los directores para la conducción efectiva de los proyectos, para el uso eficiente de los recursos, más no como la capacidad de los directores para atender la problemática de gestión escolar, principalmente en lo que concierne a diseñar y conducir un proyecto académico enfocado al logro de aprendizajes efectivos. Punto en el que finalmente debe hacer centro toda iniciativa, programa, proyecto o política educativa. En este sentido, cabe resaltar que si bien se reconoce que hace falta propiciar la colegialidad y fortalecer

²⁵ Gaceta de Política Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública: AÑO 1 • NO.1 SEPTIEMBRE 2005.

el liderazgo directivo no se aportan elementos de valor que brinden un soporte válido para tales generalizaciones.

Es decir, se carece de un estudio en el que mediante un conjunto de variables e indicadores previamente formulados y aplicados de modo *ex ante*, se den pruebas para soportar tales afirmaciones. Por tanto, se sobreentiende que el papel del director debe responder al de un simple administrador de recursos; más aún, se realiza un juicio de valor en el que se afirma que las autoridades educativas lo están haciendo muy bien.

Al respecto, baste revisar el informe titulado *Cambios en la gestión escolar, factores y modelo de gestión de escuelas por sentido de logro* (Hernández, 2005), en el que se menciona la “falta de liderazgo y deficiente desempeño del director como uno de los principales factores de escuelas con sentido de logro decreciente”. Dicho autor relaciona las características del director con las características de desempeño de los centros escolares y resume en los 5 casos siguientes los elementos que le dan fuerza a tal afirmación.

Tabla 3.1: Características de desempeño Vs. Características del director

Caso	Características de desempeño	Caso	Características del director
3001	Problemas entre el personal y con los padres de familia, comunicación deficiente, incumplimiento de horarios y orientación a aspectos administrativos de la escuela por parte del director (horarios y dotación de recursos). Delega el trabajo con el proyecto a uno de los profesores de la escuela. Conflicto entre los profesores por la distribución inequitativa de materiales obtenidos con recursos del PEC. Realiza visitas de supervisión de la planeación en el aula. Desinterés, monotonía y rutina de los profesores en el trabajo.	3001	Docente de género femenino. 60 años de edad. 40 años de antigüedad en el servicio educativo y 29 años de antigüedad en la escuela.
1901	Incumplimiento de horarios e inasistencias frecuentes del personal docente, deserción de estudiantes, incumplimiento de acuerdos, problemas con el personal, falta de funcionalidad del CTE, conflictos con los padres de familia, falta de conocimientos académicos del director. Carencia de autoridad del director para el cumplimiento de acuerdos. Director orientado a aspectos administrativos en la escuela (horarios, gestión de recursos). Sin funcionamiento del CEPS.	1901	Docente de género femenino. 58 años de edad. 34 años de antigüedad en el servicio educativo y 6 años de servicio en la escuela.
1918	Supervisión de actividades de los docentes en el aula (revisión de cuadernos y toma de lectura a estudiantes), falta de seguimiento de las acciones (proyecto) y carencia de trabajo de equipo. Problemas de comunicación por las características del director: autoritario en la toma de decisiones.	1918	Se cuenta con información de dos directores: F1. Género masculino de 42 años de edad. F2. Género masculino de 39 años de edad.

2612	Falta de seguimiento de las actividades, desinterés del personal en las actividades, falta de respeto a la autoridad del directivo e incumplimiento de acuerdos del personal. Cambio del directivo en cada año de estudio. Sin funcionalidad del CEPS.	2612	Docente de género femenino, cuenta con 60 años de edad, 40 años de antigüedad en el servicio educativo y 7 años en la escuela.
1401	Problemas de comunicación del director con el personal docente, imposición de determinaciones del directivo, trabajo aislado del colectivo. Sin conocimiento de las acciones del proyecto en el personal. Ausencia de reuniones en el CTE.	1401	Docente de género masculino, cuenta con 54 años, 31 años de antigüedad en el servicio educativo y en la escuela.

Fuente: “Cambios en la gestión escolar, factores y modelo de gestión de escuelas por sentido de logro”. Ramón Leonardo Hernández Collazo, Agosto de 2005.

Finalmente, esto no abona al objeto de estudio en el que se busca ahondar mediante la presente investigación, ya que en el cuadro en el que figuran los 5 casos estudiados, sólo se consideran para dicha relación las características de género, edad y antigüedad en el servicio de los directores, y luego estas variables se asocian a un conjunto de características del desempeño de la dirección y/o de la supervisión en tanto que se califican como fuera de norma. Asimismo, tampoco señala si son peores o mejores los indicadores de las escuelas participantes, respecto de los indicadores de las no participantes.

Por tal motivo, se puede afirmar que en este sentido, no se conocen estudios en el ámbito nacional y menos aún para el estado de México, que prueben que la gestión directiva escolar y en particular el liderazgo, presentan cierto grado de correlación con el logro educativo de los alumnos, principalmente en escuelas inscritas en el PEC, programa que plantea el objetivo de transformar la gestión escolar y el liderazgo directivo como un medio para alcanzar alguna mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

La Dra. Bracho (2001) por su parte, puntualiza el liderazgo como una característica primordial para una escuela de calidad, señalando para esto que:

“el liderazgo debe ser visto más que como un objetivo, como un medio para el logro del aprendizaje efectivo. Por ello el tema del liderazgo académico es fundamental para la problemática de gestión escolar en lo relativo a diseñar y conducir un proyecto académico. El liderazgo como capacidad de gestión es fundamental para la conducción efectiva de los proyectos, para el uso eficiente de los recursos y para asumir la responsabilidad de los resultados. Algunos autores agregan como condición el que los directores sean -o mejor dicho, hayan sido- profesores en el ejercicio de la profesión” (23).

Bracho señala otros factores asociados a la efectividad en la educación²⁶; sin embargo, lo que aquí se quiere destacar es la ponderación y el enfoque que desde entonces hace en cuanto al liderazgo en esta primera evaluación externa al PEC.

De manera explícita, en el mismo programa escuelas de calidad señala -dentro de lo que se espera de cada componente de la comunidad escolar- que, se pretende “fortalecer las capacidades de los directivos para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico, administrativo y social, coordinen el trabajo colegiado de los docentes, promuevan la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, y encabecen la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad” (Bracho, 2003: 49).

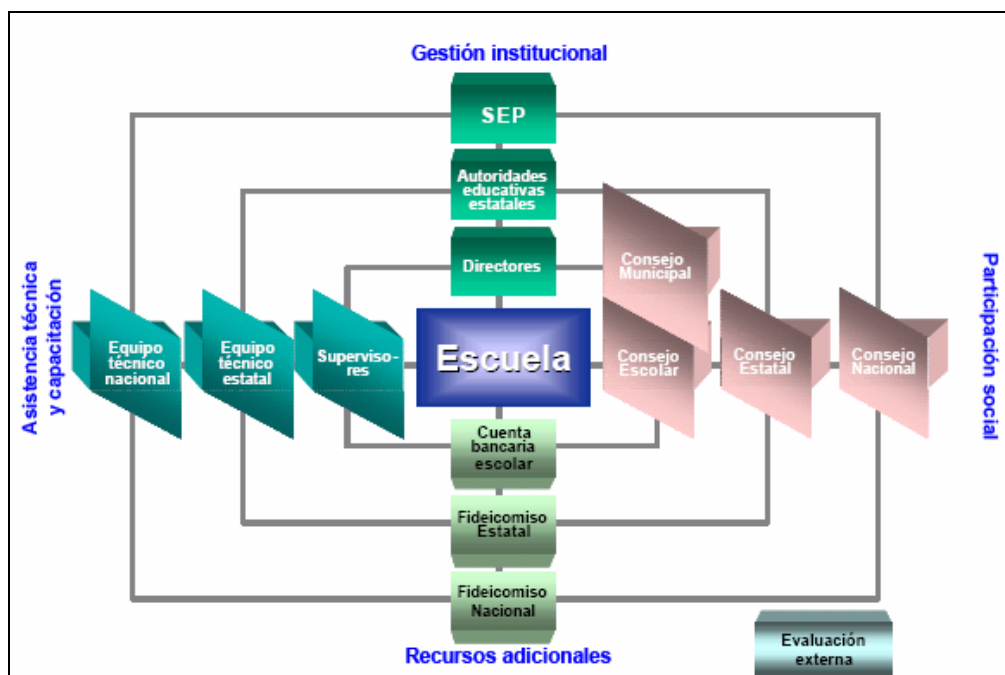
En esta parte se separan claramente tres tipos de liderazgo: el académico, el administrativo y el social. Aunque no define a cada uno, lo que viene a confirmar una vez más que el liderazgo directivo juega un papel primordial en la gestión escolar.

En la segunda evaluación externa 2002 del PEC, Bracho esquematiza una de las primeras apuestas que el programa realiza: “la transformación de la gestión enfocada en la escuela y desde la escuela”²⁷.

Esquema 3.2: Nueva Gestión Institucional del PEC

²⁶ 2. La capacitación y compromiso de maestros...3. Programas de trabajo colegiados...4. Una atmósfera facilitadora y estimulante, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. 5. Centro de la atención en los resultados de aprendizaje...6. La responsabilidad por los resultados.

²⁷ En el PEC se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.



Fuente: Segunda Evaluación Externa del PEC 2002 (Bracho, 2002)

Desde aquí se puede nuevamente observar la importancia y trascendencia del factor liderazgo en esta tarea. Sin embargo, es pertinente señalar que en esta segunda evaluación externa mide el liderazgo efectivo como el número de directores que asumen su responsabilidad académica y social entre el total de directores PEC evaluados; sin proporcionar información respecto de la metodología utilizada para la medición del liderazgo efectivo ni su definición como tal.

En el siguiente extracto de la tabla que publica Bracho podemos observar que en PEC I, el logro supera la meta en 8 puntos porcentuales y en PEC II, aunque la meta permanece idéntica, al momento de la publicación aún no se contaba con la información necesaria.

Tabla 3.2: Resultados de la evaluación del liderazgo efectivo en PEC I y II

Indicador	Fórmula de cálculo	Objetivo	PEC I		PEC II	
			Meta	Logro	Meta	Logro
10 Liderazgo efectivo	(Número de directores que asumen su responsabilidad académica y social / total de directores PEC evaluados) X 100	Medir el nivel de cumplimiento de las obligaciones de los directivos	80%	88%	80%	N. D.

Fuente: Segunda evaluación externa del PEC. (Bracho: 2002).

En el tercer reporte, la Dra. Bracho²⁸, señala respecto del indicador “liderazgo efectivo”: un logro de 70.8% según la opinión de la comunidad escolar y un 80.8% según la opinión de los maestros para el PEC I; para el PEC II y III, los reporta al momento de su publicación como no evaluables aún.

Tabla 3.3: Resultados de la evaluación del liderazgo efectivo en PEC I, II y III

Indicador	Fórmula de cálculo	Objetivo	PEC I		PEC II		PEC III	
			Meta	Logro	Meta	Logro	Meta	Logro
10 Liderazgo efectivo	(Número de directores que asumen su responsabilidad académica y social / total de directores PEC evaluados) X 100	Medir el nivel de cumplimiento de las obligaciones de los directivos	80%	70% Opinión de la Comunidad Escolar, y 80.8% Opinión de maestros	80%	Todavía no es posible evaluarlo, pues sólo se cuenta con la línea base	80%	No evaluable aún

Fuente: El Programa Escuelas de Calidad PEC 2001 – 2003: Evaluación externa (Bracho: 2003).

En el mismo documento se menciona dentro de las ventajas e impacto del PEC que: “más allá del apoyo económico, que ciertamente es importante para la adquisición de materiales didácticos, aulas didácticas, material educativo, software, enciclopedias, material bibliográfico, centros de cómputo, actualización, capacitación, equipamiento y mejoras en infraestructura; los supervisores reconocen mayor compromiso, involucramiento y fomento al trabajo colectivo por parte del cuerpo directivo docente, así como mayor liderazgo del director de escuela (208-209).

Aunque por otro lado, los supervisores comentan que se requiere fortalecer la función de liderazgo del director, supervisores y jefes de sector, de tal manera que tengan la capacidad y el conocimiento para motivar al cuerpo docente e involucrar a la comunidad educativa en los proyectos, preparándolos para enfrentar y solucionar situaciones de conflictos” (212) ¿Acaso no hay una clara contradicción? Lo cierto es que se trata de una percepción bajo una óptica que, si bien puede ser válida para los supervisores, carece de una definición clara del concepto y del tipo de liderazgo percibido.

En la cuarta evaluación externa del PEC Bracho (2004) menciona que “uno de los objetivos estratégicos para fomentar la transformación de la gestión educativa mediante el diseño y la aplicación de estrategias de capacitación, asesoría y monitoreo, a través de los equipos técnicos estatales y directivos es **“Impulsar el desarrollo de habilidades de liderazgo para el cambio, planeación estratégica situacional, pensamiento estratégico y trabajo colaborativo. Otro de ellos es sistematizar y documentar prácticas exitosas sobre gestión, liderazgo, pedagogía innovadora, diseño de indicadores y mejora continua, entre otras”**.

²⁸ Denominado “El Programa Escuelas de Calidad PEC 2001 – 2003: Evaluación externa”

Hasta hoy, no hay una medición o estudio documentado que dé cuenta del avance en este objetivo estratégico.

La entonces Subsecretaría de Educación Básica Normal SEByN (hoy Subsecretaría de Educación Básica SEB), se ha valido de despachos externos que han realizado evaluaciones al PEC, con el objeto de conocer los estándares de desempeño y monitoreo del programa, y de reconvenir aquellos aspectos que muestran debilidades o deficiencias en su diseño, implementación o resultados esperados.

Uno de estos es “El reporte de la evaluación cualitativa del PEC”, la cual señala que “para medir el estándar²⁹ se tomó en consideración información proporcionada por directivos, docentes y la comunidad escolar a través del instrumento de indicadores de desempeño institucional.” (Loera, 2005: 46)³⁰.

Tabla 3.4: El director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar

$F= 55.70;$ $p<.0005$	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1. ciclo 2001-2002	500	75,99	14.685	,657	74,7	77,28	21	100
2. ciclo 2002-2003	446	81,77	9,881	,468	80,85	82,69	41	100
3. ciclo 2003-2004	357	84,03	8,578	,454	83,14	84,92	49	100
Total	1303	80,17	12,157	,337	79,51	80,83	21	100

Fuente: Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2002. *Heurística Educativa*.

Como resultado en dicho informe se concluye que “el nivel de cumplimiento del estándar ha mejorado en 10.58% entre el último ciclo y la línea de base. Ha decrecido la disparidad de perspectivas”.

Ante tal aseveración, las preguntas obligadas que surgen de su lectura son: Las prácticas y procesos escolares ideales para el programa, así como la dimensión concreta de los propósitos del programa, además de los estándares instalados ¿eran

²⁹ Las reglas de operación del programa contienen un grupo de estándares o criterios de desempeño de las escuelas PEC, cuya lista ha sufrido algunas variaciones en las versiones anuales de dicha reglamentación. Los estándares se proponen como referencias importantes para la evaluación del programa al configurar el imaginario de prácticas y procesos escolares ideales para el programa, así como una dimensión concreta de los propósitos del programa. Además, los estándares han sido instalados en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) -a partir del ciclo 2002-2003-, como los referentes para la autoevaluación de las escuelas (Loera, 2005).

³⁰ “Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004”, editado por la empresa Heurística Educativa. Apartado 3.2.- *Cambios en los niveles de satisfacción de los estándares e indicadores de evaluación* y sub-apartado 2.- *El director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar*.

el fin último? ¿En qué parte de dicho documento se hace la diferenciación de los tres tipos de liderazgo (académico, administrativo y social)?

Implicaciones del PEC como política educativa

Si partimos de que la democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica del PEC que toma como eje la escuela, y que como se menciona en sus reglas de operación 2005, “busca transformar el diseño de la política educativa de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo”. Entonces es necesario tomar en consideración, algunas de sus implicaciones como política educativa:

- ▶La profundización en el reconocimiento del valor agregado que el PEC imprime en las escuelas a partir de su operación.
- ▶La profundización en el conocimiento de la innovación en la gestión escolar a partir del proyecto escolar como principio de organización en la escuela y ser elemento innovador del PEC.
- ▶La profundización en el conocimiento de la innovación en la práctica pedagógica de Español y Matemáticas, como herramientas indispensables para la mejora de la calidad en la educación básica.
- ▶La formalización de procesos de autoevaluación escolar en las escuelas y la conformación de una instancia responsable de los procesos de evaluación escolar interna y externa, que considere la metodología del PEC en la elaboración de instrumentos, procedimientos, ejecución y devolución de resultados a las escuelas y autoridades educativas.
- ▶La inversión en capital social en el ámbito escolar y en equipos técnicos en el estatal, que garanticen la operación del programa con base en sus principios y así permita las mejoras esperadas en el sector educativo.
- ▶El reconocimiento de formas alternativas mediante las cuales se pueda operar el programa a partir de las experiencias ganadas por las escuelas participantes y de las obtenidas a partir de la evaluación cualitativa de éste
- ▶La resolución de los aspectos críticos que el programa ha observado desde su implantación a fin de evitarlos en la posible generalización en el Estado.

Esto finalmente genera algunas interrogantes, en el sentido de que si el objetivo principal del PEC es instituir en las escuelas públicas de educación básica incorporadas al programa, un modelo de autogestión enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, entonces, ¿porqué razón/es no se ha/n evaluado sistemáticamente a los directores escolares de escuelas participantes y no participantes, a fin de conocer qué tanto se ha avanzado en el fortalecimiento de estas capacidades, aptitudes y/o cualificación para la gestión escolar?, y ¿en qué medida los grados de presencia o ausencia del liderazgo

directivo en estos centros de trabajo, pueden explicarse a través del comportamiento del nivel de aprovechamiento de sus alumnos?

En un sentido más estricto, la instauración del modelo de autogestión enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente ¿existe como tal? ¿Se desvirtuó dicho modelo en la fase de implementación?

De acuerdo a los resultados mostrados en las evaluaciones de corte cualitativo, podemos observar que fue implementado un modelo de gestión enfocado de manera exclusiva a la mejora de las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento, olvidando en todo momento que el objetivo principal es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente.

En tal sentido ¿existe alguna propuesta o modelo de gestión congruente con éste enfoque desde el diseño del PEC? La respuesta preliminar es que sí; sólo que al momento de ser implementado se perdió el fin último que se perseguía, quizás debido a que se continuó con la lógica del esquema tradicional o del tipo secuencial:

<p>>>Modelo de organización >> Modelo de gestión >> Procesos >> Actividades >> Productos</p>

Dicha estructura secuencial se destaca porque los programas y proyectos se insertan en un marco institucional que tiene previamente definidos sus modelos de organización y gestión. Motivo por el cual se da por sentado que los procesos y actividades encaminados a entregar recursos o transformar “las formas del cómo” se vienen haciendo las cosas genera el impacto previsto. Pero lo cierto es que - como se verá más adelante-, las evaluaciones demuestran que no siempre, o mejor dicho casi nunca, esto es así.

Por tal motivo, se vuelve necesario replantear radicalmente el esquema de tipo secuencial, por el modelo propuesto por Cohen y Franco (2005) ya que éste si considera a la gestión social como la función de producción global de cualquier programa y procura transformar los insumos de la organización en productos, con arreglo a criterios de eficiencia interna e impacto externo sobre la población destinataria.

Dicha propuesta, toma como punto de partida el impacto que se desea alcanzar y con ello determina los insumos y los productos que se requieren para lograrlo, mediante una rigurosa justificación de la conexión causal postulada entre sus productos e impactos, lo que a su vez permite definir los procesos y actividades necesarios, mismos que demandarán modelos de organización y gestión acordes a los requerimientos específicos (Cohen y Franco, 2005).

>>Impacto >> Insumos >> Productos >> Procesos >> Actividades
>> Modelos de organización y Gestión

Capítulo IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodología

Selección de la muestra

Durante el ciclo escolar 2004-2005, el universo de centros de trabajo en el Estado de México que participaron en el PEC (grupo de tratamiento), ascendió a 1,904 escuelas de nivel primario; el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación “INEE” y la Dirección General de Evaluación “DGE” consideran sólo 40 de ellos para formar parte de la muestra aleatoria nacional, con el fin de evaluar el logro educativo en Español y Matemáticas, mediante la prueba denominada “estándares nacionales en PEC”, de la que sólo se retoman para este estudio los resultados alcanzados en 3º y 5º grados de educación primaria en dicho ciclo escolar.

Considerando que el INEE aplicó la misma prueba a poco más de 80 centros de trabajo de nivel primaria en la entidad (40 inscritos en el PEC y 40 no inscritos),³¹ la población objetivo para el presente estudio identifica en principio las 10 claves de centro de trabajo que muestran un promedio superior y las 10 que presentan un promedio inferior, tanto del grupo de tratamiento (participantes en el PEC) como del grupo de control (no participantes en el PEC).

Aquí cabe señalar que la ventaja de considerar los casos extremos radica en que el mecanismo que determina la relación se vuelve más evidente y de más fácil identificación.

A partir de esta identificación se realiza una nueva selección³² que en principio responde a la necesidad de separar aquellos centros de trabajo que pertenecen a los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM, subsistema federalizado), excluyendo de este modo a las escuelas estatales. Esta decisión,

³¹ No se consideran las cinco escuelas clasificadas como indígenas en ambos grupos, por no contar con los resultados de su evaluación.

³² Es necesario considerar dos grandes limitantes presentes en la evaluación del “liderazgo transformacional”: por un lado, no se cuenta con los recursos humanos, materiales y económicos suficientes para ampliar el tamaño de la muestra, por lo que se tuvo que limitar a tan sólo 20 centros de trabajo. Por otro lado, cabe señalar que en el sistema educativo estatal, concurren dos subsistemas: el estatal y el federalizado, en los que las políticas de las instituciones implicadas configuraron la segunda limitante en la aplicación de la encuesta.

obedece a que dicho organismo ofreció todas las facilidades para la aplicación del instrumento de evaluación del liderazgo transformacional.

De esta manera, la selección de la muestra queda configurada por 20 escuelas.

Tabla 4.1: Composición de la muestra de escuelas que participan en el PEC

Grupo ESCUELAS PEC								
PROMEDIOS GLOBALES SUPERIORES	ranking	ID	Ciclo escolar	Resultados de la evaluación				Prom. global
				esp.3o	esp.5o	mat.3o	mat.5o	
	1	Caso_1	2004-2005	574.9897	515.0338	622.8583	481.0069	548.4722
	2	Caso_2	2004-2005	518.2170	566.9750	548.8390	469.6527	525.9209
	3	Caso_3	2004-2005	501.0073	551.1953	508.2977	484.0920	511.1481
	4	Caso_4	2004-2005	494.4287	541.3417	518.7893	439.5877	498.5368
	5	Caso_5	2004-2005	510.5947	504.2720	525.1490	429.4797	492.3738
PROMEDIOS GLOBALES INFERIORES	8	Caso_6	2004-2005	491.6343	523.2427	505.9340	427.9217	487.1832
	9	Caso_7	2004-2005	504.1883	512.8793	503.2580	413.5597	483.4713
Grupo ESCUELAS PEC								
PROMEDIOS GLOBALES INFERIORES	ranking	ID	Ciclo escolar	Resultados de la evaluación				Prom. global
				esp.3o	esp.5o	mat.3o	mat.5o	
	31	Caso_8	2004-2005	443.6504	486.1653	464.3170	401.1526	448.8213
	34	Caso_9	2004-2005	428.5512	468.3021	458.5837	390.7185	436.5389
	35	Caso_10	2004-2005	441.8503	465.023	465.4826	369.596	435.488
	36	Caso_11	2004-2005	423.8163	469.6973	450.331	390.9106	433.6888
	38	Caso_12	2004-2005	413.4106	470.8375	408.083	376.6982	417.2573

Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados de las pruebas de estándares nacionales del INEE.

Tabla 4.2: Composición de la muestra de escuelas que no participan en el PEC

Grupo ESCUELAS NO PEC								
PROMEDIOS GLOBALES SUPERIORES	ranking	ID	Ciclo	Resultados de la evaluación				Prom. global
				esp.3o	esp.5o	mat.3o	mat.5o	
	1	Caso_13	2004-2005	664.1963	507.5923	757.2157	421.6313	587.6589
	2	Caso_14	2004-2005	523.6113	608.3030	551.9027	494.1620	544.4948
	6	Caso_15	2004-2005	557.2243	512.9700	580.6023	420.3830	517.7949
	10	Caso_16	2004-2005	510.2903	540.9903	517.7507	435.9733	501.2512
Grupo ESCUELAS NO PEC								
PROMEDIOS GLOBALES INFERIORES	ranking	ID	Ciclo escolar	Resultados de la evaluación				Prom. global
				esp.3o	esp.5o	mat.3o	mat.5o	
	31	Caso_17	2004-2005	457.9380	462.1477	461.8340	394.8973	444.2043
	33	Caso_18	2004-2005	432.0317	478.7271	461.5508	385.2965	439.4015
	34	Caso_19	2004-2005	421.1323	472.0567	464.5813	398.4210	439.0478
	38	Caso_20	2004-2005	403.0969	458.1903	455.7072	398.9293	428.9810

Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados de las pruebas de estándares nacionales del INEE.

En función de lo anterior, el resumen de la muestra para la aplicación de la encuesta y su posterior análisis de correlación queda configurado de la siguiente manera:

Tabla 4.3: Número de instrumentos aplicables a la muestra de escuelas

Subgrupo	Rendimiento Académico	Núm. de Escuelas	Núm. de Instrumentos	
			Para Profesores	Para Directores
Escuelas participantes en el PEC	Superior	7	95	7
	Inferior	5	32	5
Escuelas no participantes en el PEC	Superior	4	51	4
	Inferior	4	40	4
Total		20	218	20

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que para la composición de la muestra se utilizó el *criterio de variación* como elemento principal de este diseño; pues como se puede observar, con este modelo comparativo es posible maximizar la variación del resultado de interés con respecto a los casos extremos (escuelas de mayor rendimiento vs. escuelas de menor rendimiento).

Diseño del instrumento para la encuesta

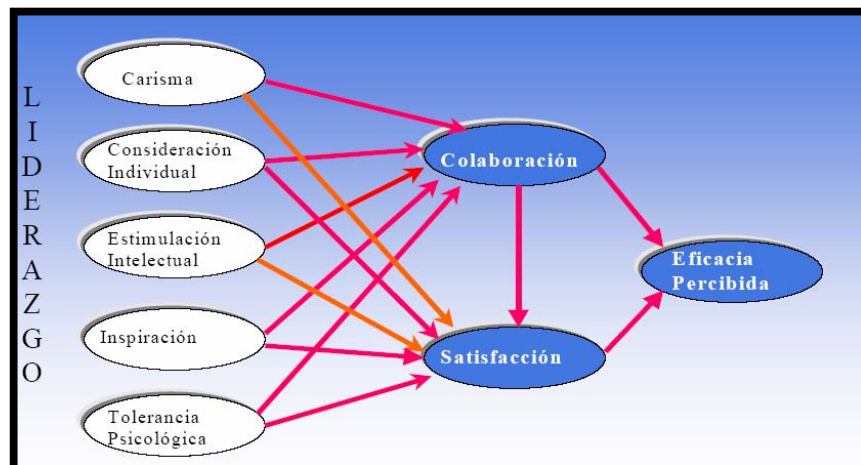
Para el diseño del instrumento se retoma el modelo conceptual (*esquema 4.1*) de Oscar Maureira (2004); la razón principal es que ya fue puesto a prueba y ha sido validado con un grupo de docentes en activo, además de que se apega por completo al tipo de liderazgo del que se pretende hacer la medición en este estudio. Maureira³³ explica la pertinencia que guarda cada una de las variables que pueden funcionar o mediar para la valoración de los efectos del liderazgo transformacional de Bass. Así, se entiende que su modelo propuesto tiene como fin último determinar el grado de colaboración y satisfacción, mismo que se resume como el grado de eficacia percibida por los docentes respecto del director escolar.

En este modelo el autor fundamenta su hipótesis central: “los coeficientes estimados entre los constructos incluidos, tal como se presentan en el diagrama causal propuesto, son significativos y no varían para los distintos grupos considerados simultáneamente para cada una de las variables de control recogidas”³⁴.

³³ En <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf> consultada el 24 de febrero de 2006.

³⁴ En la parte conclusiva de dicho artículo, Maureira señala que: teniendo presente que el liderazgo se definió por la composición de las cinco dimensiones teóricas propuestas por Bernard Bass, es decir, Consideración individual... Inspiración... Estimulación intelectual... y Carisma, formando todas las anteriores el modelo general de liderazgo transformacional,

Esquema 4.1: Relación hipotetizada de constructos del modelo propuesto por Maureira



Fuente: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE. 2004, Vol. 2, No. 1.

Operacionalización de las variables

Para la primera variable denominada **logro educativo**, se consideran los resultados cuantitativos de los alumnos de 3° y 5° grados de primaria, obtenidos mediante la aplicación de la prueba “estándares nacionales” diseñada y aplicada por el INEE y la DGE durante el ciclo 2004-2005, considerando del universo estatal (80 escuelas que participaron en la evaluación) una muestra de 20 centros de trabajo.

pero en el caso de las organizaciones educativas se integra la dimensión Tolerancia Psicológica. Así, hipotetiza acerca de los efectos directos que tiene el liderazgo sobre las variables latentes, participación (colaboración) y satisfacción, como también de sus efectos indirectos sobre la eficacia percibida en el centro (...) Los valores de los parámetros que asocian las dimensiones inspiración, estimulación intelectual, carisma y tolerancia psicológica no tienen un efecto directo estadísticamente significativo sobre la satisfacción, en cambio la dimensión consideración individual tiene efectos directos sobre la satisfacción... parece lógico por cuanto una de las formas de influencia más apreciadas por profesores y directivos es el apoyo y la atención personal que prestan sus directores a ellos. Los efectos de la consideración individual y tolerancia psicológica no son estadísticamente significativos sobre la variable colaboración, en cambio inspiración, estimulación intelectual y carisma tienen efectos directos sobre la colaboración. Esto último podría interpretarse, que como colaboración es una variable asociada al trabajo de equipo, con lo cual los aspectos que más se privilegian del liderazgo son aquéllos vinculados a una actividad propia de la función directiva. (18)

Para la segunda variable denominada **liderazgo transformacional**, se retoman los dos cuestionarios propuestos por José Luis Bernal Agudo (2001)³⁵, uno para los profesores y otro para los directores, con las mismas preguntas, aunque con una redacción distinta, lógicamente (*ver anexo 1*). En esta variable se opta por utilizar una escala única que nos permita su equiparación con la utilizada en la medición del “logro educativo” y que se mueve en un rango de 200 a 800 con una media de 500 y una desviación estándar de 100. De esta manera, el valor asignado para cada una de las opciones de respuesta a elegir por los encuestados son:

Tabla 4.4: Escala de valores en la medición del liderazgo transformacional

<i>Calif. Cualitativa</i>	<i>Valor asignado</i>
<i>Nunca</i>	0
<i>No lo se</i>	200
<i>Casi nunca</i>	400
<i>Casi siempre</i>	600
<i>Siempre</i>	800

Fuente: Elaboración propia.

La media, que corresponde a 500, aunque no es elegible por los encuestados, para efectos del análisis se le asigna un calificación cualitativa de “Regularmente”.

Es importante volver a señalar que los trabajos de Bernard M. Bass en cuanto a liderazgo transformacional se refiere, para la presente investigación fueron el eje alrededor del cual se configuró el diseño del instrumento que mide el grado de presencia o ausencia de los factores asociados al liderazgo transformacional.

Los 124 *items* que componen el cuestionario (*Anexo 1*), es conveniente agruparlos en 7 factores, aunque cabe aclarar que estos subgrupos no tienen el mismo peso, dado el desigual número de *Ítems* que los conforman. Los 7 factores propuestos -y su correspondiente interpretación- son los siguientes:

- a. **Carisma:** capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- b. **Consideración individual:** presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación, aconseja.
- c. **Estimulación intelectual:** favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.

³⁵ Publicados en su artículo denominado “Liderar el cambio: El Liderazgo Transformacional”. Este artículo ha sido publicado en el Anuario de Educación (2001) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y es el resumen de una investigación, becada por el CIDE en el marco del Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997.

- d. **Inspiración:** aumenta el optimismo, el entusiasmo y logra una mayor implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro.
- e. **Tolerancia psicológica:** usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.
- f. **Participación:** capacidad de construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación, crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Considera "el trabajo en equipo" como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización.
- g. **Actuación del/a directivo/a:** riesgo, comunicación, sentido del cambio, eficacia, etc.

En suma, se trata de concretar aquellas actuaciones que se entiende que un liderazgo transformacional lleva a cabo (Bernal: 2001).

Evaluación del liderazgo transformacional por factores

Para llevar a cabo la concreción de las actuaciones que el liderazgo transformacional implica, y representar a cada uno de los factores en que se desagrega la variable "liderazgo transformacional", se realiza una sumatoria de valores conforme el conjunto de respuestas recabadas en la encuesta, de tal manera que al calcular el promedio simple de cada grupo de valores, se obtiene la evaluación correspondiente del factor en cuestión. Lo anterior, puede ser visto como la función que agrupa determinados *ítems* del cuestionario aplicado (*Anexo 2*)³⁶ durante la encuesta, y así integrar cada uno de los 7 factores asociados al liderazgo transformacional.

Para el cómputo del *liderazgo transformacional* como variable se promedian los resultados de los 124 *Ítems*. Esto con el objeto de no incurrir en un error de cálculo, al pretender obtener un promedio de promedios (obtenidos previamente en cada uno de los 7 factores); ya que el resultado generado de esta última manera resulta inexacto para los fines que se persiguen.

Evaluación del logro educativo de los alumnos

Para comprender el sistema de evaluación del logro académico en la educación primaria, se hace una breve sinopsis de los elementos y la metodología que configuran y enmarcan dicho proceso desde la perspectiva de sus diseñadores.

³⁶ Agrupación de preguntas para la conformación de factores asociados al liderazgo transformacional

Con la idea de evaluar la calidad de la educación en México, la Dirección General de Evaluación (DGE) desarrolló desde hace más de un lustro lo que ahora se conoce como las “Pruebas de Estándares Nacionales” (PEN). Dichos instrumentos fueron utilizados durante el periodo 1998-2003 con muestras representativas de alumnos de todo el país. Sin embargo al crearse el INEE, las PEN pasaron a ser parte de su responsabilidad.

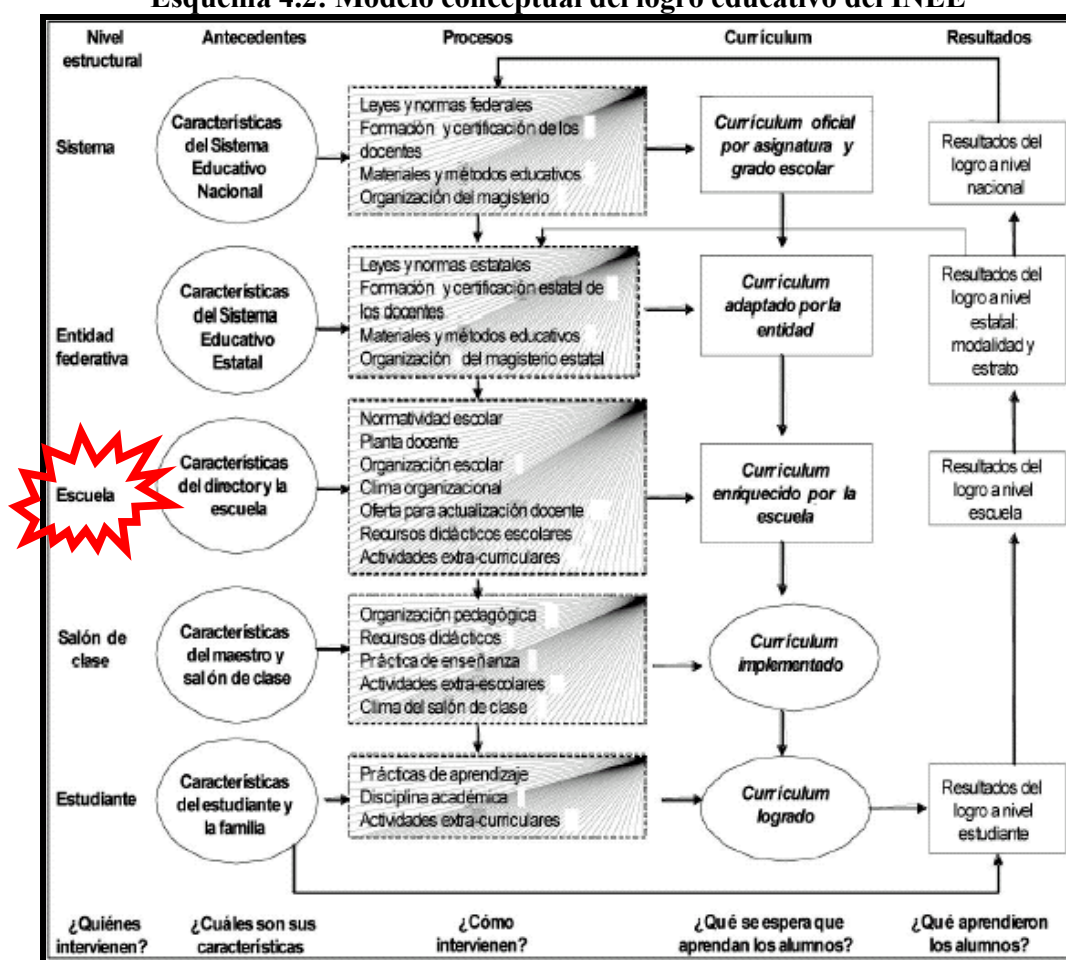
Los reactivos de las PEN se calibran con base en el modelo de Rasch (Wright y Stone, 1998), para después transformar las puntuaciones a una escala con un rango de 200 a 800 unidades, con una media de 500 y una desviación estándar de 100. Hasta 2002, la calibración se hizo considerando ambas áreas temáticas (Comprensión Lectora y Matemáticas) en una sola escala (Backhoff, Andrade, Peón, Sánchez, Juárez, Monroy y Tanamachi, 2003); a partir de 2003, ya bajo la responsabilidad del INEE, la calibración se hizo por separado, conformando dos escalas: Matemáticas y Comprensión Lectora.

Los resultados de esta evaluación realizada por el INEE, prácticamente al término del ciclo escolar 2004-2005, son los que se consideran en el presente estudio, para correlacionarlos con los resultados de la encuesta sobre liderazgo transformacional. Antes, es importante resaltar los propósitos que el INEE considera y relaciona en el proceso de evaluación del aprendizaje nacional y que de algún modo determina el modelo de evaluación del logro educativo implícito en la prueba de estándares nacionales.

- 1) Construir una visión general de lo que los estudiantes aprenden como resultado de su escolarización formal;*
- 2) Conocer los puntos fuertes y débiles del aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas de mayor importancia; y*
- 3) Permitir las comparaciones del rendimiento escolar, así como las tendencias del aprendizaje a lo largo del tiempo.*

En el esquema 4.2 se muestra gráficamente “el modelo de logro educativo del INEE”, modelo conceptual donde las variables latentes (no observadas directamente) se muestran en óvalos; en rectángulos sólidos se muestran las variables manifiestas y en rectángulos punteados las variables que combinan indicadores observables con indicadores latentes.

Esquema 4.2: Modelo conceptual del logro educativo del INEE



Fuente: Cuaderno N° 17 del INEE, p. 9: 2005.

El nivel estructural en el que se ubica el presente estudio, de acuerdo al *esquema 4.2* es la escuela, lugar en que se manifiestan las características del director como eje fundamental alrededor del cual giran los procesos: de organización escolar, clima organizacional y desempeño de la planta docente.

En este contexto, es importante precisar que para esta investigación y en lo sucesivo, el “*logro educativo*” hace referencia a los resultados alcanzados en la evaluación de 3° y 5° grados de primaria, durante la aplicación de la Prueba de Estándares Nacionales en el PEC, para el ciclo escolar 2004-2005 en el estado de México.

El método de correlación de variables

El diseño de la investigación pretende medir la asociación que existe entre dos variables, para lo cual se propone utilizar el método conocido como correlación³⁷ de variables. Las variables a relacionar son, por un lado, las relativas al liderazgo transformacional (que evalúan el grado de presencia o ausencia con sus diferentes categorías de análisis); y por otro, los resultados de las evaluaciones en matemáticas y español en 3° y 5° grados de primaria (logro educativo) alcanzados en el ciclo escolar 2004-2005.

Mediante el uso de técnicas y herramientas estadísticas se pretende determinar el *grado de correspondencia* entre dichas variables, haciendo una equiparación de magnitudes o escalas de medición. Lo que implica que las escuelas con un sentido de aprovechamiento académico superior en las evaluaciones de sus alumnos, se presupone que alcanzan un mayor puntaje en la evaluación de los factores asociados al liderazgo transformacional, como resultado de una confronta con aquellas de menor rendimiento. Por lo mismo, es necesario tener presente que durante el proceso de correlación *no se introducen variables de control* que pudieran generar un resultado diferente al que se tiene previsto obtener.

Por otro lado, si se toma en cuenta que el análisis del proceso se realiza a partir de una sola unidad (estado) y prestando especial atención a la situación que guardan las escuelas que vienen participando en el PEC, respecto de las que no participan (dado que también fueron evaluadas con los mismos instrumentos), entonces se puede contar con “escuelas testigo” que sirven de parámetro de medición para conocer los efectos que se pudieron haber alcanzado con la instrumentación de dicho programa.

³⁷ Las características que posee el coeficiente de correlación son: a) El valor del coeficiente de correlación es independiente de cualquier unidad para medir las variables. b) El valor del coeficiente de correlación se altera de forma importante ante la presencia de un valor extremo, como sucede con la desviación típica. Ante estas situaciones conviene realizar una transformación de datos que cambia la escala de medición y modera el efecto de valores extremos (como la transformación logarítmica). c) El coeficiente de correlación mide sólo la relación con una línea recta. Dos variables pueden tener una relación curvilínea fuerte, a pesar de que su correlación sea pequeña. d) El coeficiente de correlación no se debe extrapolar más allá del rango de valores observados de las variables en estudio ya que la relación existente entre X e Y puede cambiar fuera de dicho rango. e) La correlación no implica causalidad. La causalidad es un juicio de valor que requiere más información que un simple valor cuantitativo de un coeficiente de correlación (Fernández, 1996: 59-60).

Esto quiere decir que, como resultado de la contrastación de escuelas participantes y no participantes, también es factible conocer si la transformación del modelo de gestión que se fijó como meta el programa, marcó diferencias en los resultados, con base en las evidencias que arrojan los resultados de la muestra.

Para tal propósito, se dice que dos variables se correlacionan o están relacionadas cuando ambas covarían, es decir, varían de forma conjunta. Esta variación aunque puede advertirse en el diagrama de dispersión de puntos, se vuelve necesario disponer de una serie de índices denominados genéricamente “coeficientes de correlación”. En el caso de variables cuantitativas, existen dos índices que permiten cuantificar dicha relación: la covarianza y el coeficiente de correlación de Pearson (*ver Anexo 3*)³⁸.

Así, el objetivo del análisis consiste en determinar si las dos variables (logro educativo y liderazgo transformacional) están correlacionadas de alguna manera; y de ser así, medir dicho grado de correlación; de tal modo que a valores más altos de una variable correspondan valores más altos en la otra variable y viceversa. Técnicamente, se mide la intensidad de asociación entre dos variables.

Tratamiento de los datos

La ordenación y selección de casos se realizó tomando en consideración los máximos y mínimos promedios alcanzados en la evaluación del logro educativo en el ciclo escolar 2004-2005. De esta manera se cuenta con 7 escuelas con los máximos promedios y 5 con mínimos, que hacen un total de 12 centros de trabajo que participan en el PEC; asimismo, se tienen 4 escuelas con máximos promedios y 4 escuelas con mínimos promedios, esto es, 8 escuelas que no participan en el PEC. De tal suerte que, al no ser completamente aleatorio el proceso de selección de la muestra, es muy probable que se genere algún *sesgo*³⁹ involuntario en los resultados subsecuentes.

La primera variable denominada “liderazgo transformacional”, se mide mediante la aplicación de una encuesta que representa un total de 218 instrumentos aplicables a profesores que evalúan al director escolar y 20 instrumentos de auto-evaluación que requisita cada uno de los directores en los 20 planteles que conforman la muestra. Cada uno de los instrumentos de evaluación y auto-evaluación contiene 124 *items*,

³⁸ Glosas sobre el método de correlación de variables

³⁹ Es importante tomar en consideración que la selección de la muestra responde a dos razones: La primera es porque sólo un subsistema como institución de educación básica en el estado, fue la que brindó todas las facilidades para la aplicación de la encuesta. La otra es porque al considerar en la muestra sólo aquellas escuelas que se ubican en los extremos, se pretende hacer más evidentes las variaciones en los resultados, lo que lleva a dejar de lado aquellas escuelas que se ubican en la media en cuanto a logro educativo.

mismos que -como se mencionó anteriormente- se agrupan en 7 factores para efectos del análisis (*ver Anexo 2*).

La segunda variable se toma de los resultados de la prueba de estándares nacionales, aplicada por el INEE a 3° y 5° año de primaria en español y matemáticas (logro educativo) en cada uno de los centro de trabajo seleccionados en el estado de México.

Los datos arrojados se capturan en el programa estadístico informático denominado SPSS⁴⁰, herramienta informática robusta que permite manejar el total de variables y generar los cálculos correspondientes con gran rapidez y exactitud.

Para esto, cabe señalar que el archivo se segmenta en dos grandes subgrupos, bajo el criterio de *escuelas que sí participan en el PEC y escuelas que no participan en el PEC*. Esto con la finalidad de conocer si dicho programa se significa como factor diferenciador en el análisis de las variables en cuestión.

⁴⁰ El SPSS (Statistical Product for Service Solutions) es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y empresas de investigación de mercado. Originalmente SPSS era el acrónimo de "Statistical Package for the Social Sciences". En la actualidad las siglas designan tanto el programa como la empresa que lo produce. (Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/SPSS> consultado el 10 de Junio de 2006).

Capítulo V

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Análisis de los resultados

En el resumen del procesamiento de los casos (*tablas 5.1 y 5.2*), se tiene que el 100% de los casos correspondientes a la muestra fueron incluidos en el análisis; considerando los dos grupos de escuelas -participantes y no participantes en el PEC- lo que representa 139 y 198 casos respectivamente, para un total de 337 casos.

Tabla 5.1: Resumen del procesamiento de los casos^(a)

a/ Escuelas PEC	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
⇒ Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	139	100.0%	0	.0%	139	100.0%
⇒ Liderazgo Transformacional						

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas.

Tabla 5.2: Resumen del procesamiento de los casos^(b)

b/ Escuelas No PEC	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
⇒ Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	198	100.0%	0	.0%	198	100.0%
⇒ Liderazgo Transformacional						

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas.

En el análisis de los estadísticos descriptivos (*tabla 5.3*), se tiene que, para los 7 factores en que se desagrega el liderazgo transformacional, los más altos “*errores típicos respecto de la media*” se observan en la evaluación de los factores: c.- Estimulación intelectual, d.- Inspiración y e.- Tolerancia psicológica.

En este mismo sentido, la “*desviación típica*” también se manifiesta como la más alta en los mismos factores (c, d y e), como se puede observar resaltado en la *tabla 5.3*.

Tabla 5.3: Estadísticos descriptivos (a) & (b)

(a) & (b)/ Escuelas PEC y Escuelas No PEC		Factor a: Carisma	Factor b: Consideración Individual	Factor c: Estimulación Intelectual	Factor d: Inspiración	Factor e: Tolerancia Psicológica	Factor f: Participación	Factor g: Actuación de/a directivo/a	Liderazgo Transformacional	N válido (según lista)
N	Estadístico	337	336	337	337	337	337	337	337	336
Rango	Estadístico	348.39	355.56	430.77	466.67	472.73	388.24	368.00	283.87	
Mínimo	Estadístico	303.23	288.89	261.54	244.44	272.73	258.82	280.00	333.87	
Máximo	Estadístico	651.61	644.44	692.31	711.11	745.45	647.06	648.00	617.74	
Media	Estadístico	502.3260	464.7817	484.7752	492.1200	500.0809	483.0511	485.6973	488.0779	
	Error típico	2.76516	3.29643	3.51304	4.44572	4.46812	3.45944	2.81973	2.03111	
Desv. Típ.	Estadístico	50.76156	60.42455	64.49084	81.61253	82.02381	63.50689	51.76334	37.28625	
Varianza	Estadístico	2576.736	3651.126	4159.069	6660.605	6727.906	4033.125	2679.444	1390.264	
Asimetría	Estadístico	-.260	-.191	-.104	-.298	.089	.074	-.174	-.407	
	Error típico	.133	.133	.133	.133	.133	.133	.133	.133	
Curtosis	Estadístico	1.047	.162	.354	.426	-.160	.057	.806	1.751	
	Error típico	.265	.265	.265	.265	.265	.265	.265	.265	

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas.

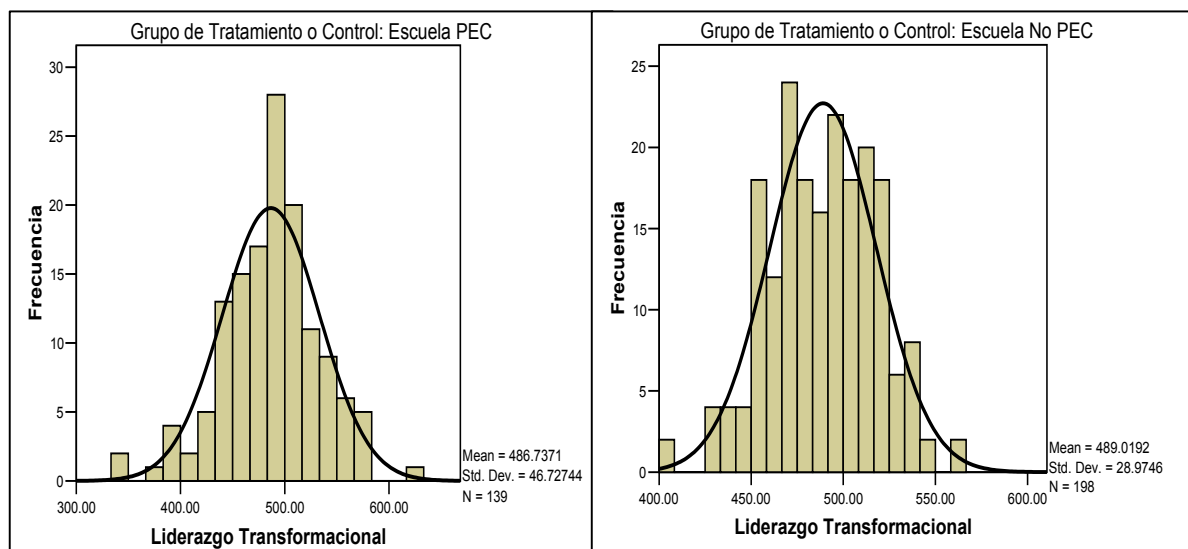
En principio, esto quiere decir que hay una gran variabilidad en los datos contenidos en la base de datos estadísticos y por lo mismo, esto puede ser visto como que las percepciones de los docentes no comparten la misma opinión respecto de la de sus directivos, principalmente en estos rubros.

Para inspeccionar los datos, identificar valores atípicos, obtener descripciones, comprobar supuestos y caracterizar diferencias entre subpoblaciones (grupos de casos); así como mostrar que existen valores inusuales, valores extremos, discontinuidades en los datos u otras peculiaridades, es pertinente la inspección de los datos mediante el “procedimiento de exploración”⁴¹, el cual permite determinar si son adecuadas las técnicas estadísticas que se están considerando para el análisis de los datos.

En el gráfico siguiente (5.1), se puede observar que, el grupo de escuelas que participan en el PEC se presenta con la mayor desviación, conforme a sus histogramas de frecuencias.

⁴¹ Un histograma, un diagrama de cajas, son gráficos sencillos que permiten comprobar, de un modo puramente visual, la simetría y el “apuntamiento” de la distribución de una variable y, por lo tanto, valorar su desviación de la normalidad.

Gráfico 5.1: Histogramas de frecuencias con curva normal de escuelas PEC y NO PEC



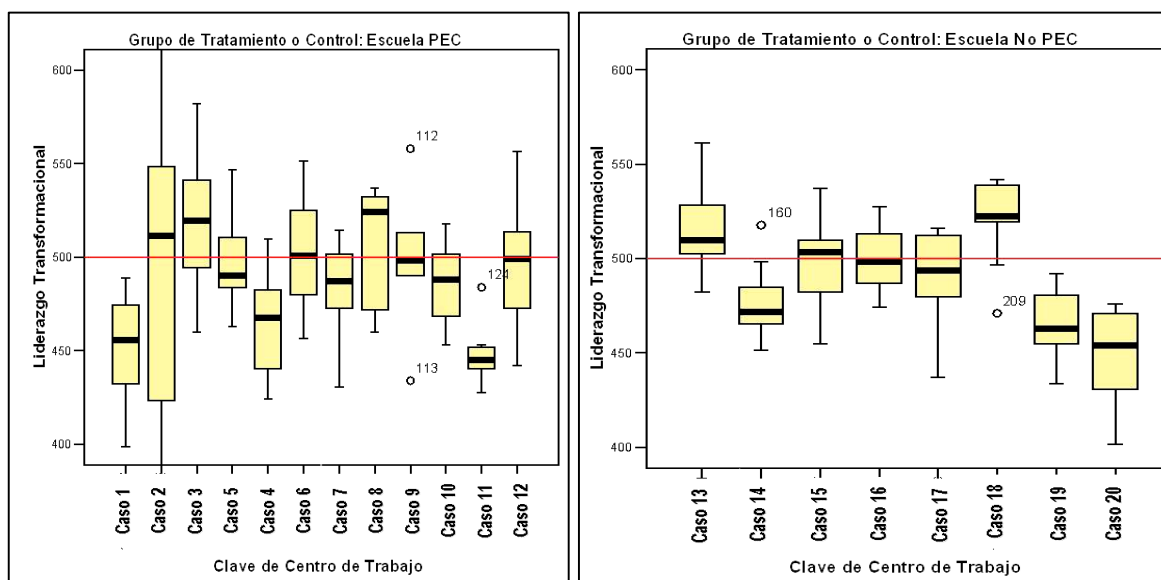
Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas.

Asimismo, en estos histogramas se denota una mayor variabilidad en el grupo de escuelas que participan en el PEC, y en menor medida las que no participan en dicho programa. De acuerdo a la curva normal que presentan, la media del primer grupo (escuelas PEC) es de 486.73 puntos y de 489.01 puntos para el segundo (escuelas no PEC); con una desviación estándar de 46.72 y 28.97 respectivamente.

En el siguiente gráfico (5.2), se aplica el concepto de *percentiles* en los que mediante los respectivos diagramas de cajas, se puede resaltar que en los datos de liderazgo transformacional para ambos grupos:

1. La caja central indica el rango en el que se concentra el 50% de los datos.
2. Sus extremos se ubican en el 1er. y 3er. cuartil de la distribución, y
3. La línea central en cada una de las cajas corresponde a la mediana de cada caso.

Gráfico 5.2: Diagramas de caja de escuelas PEC y NO PEC



Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas.

De este modo, podemos inferir que, como el comportamiento de esta variable no se presenta simétrico, dicha línea no se encuentra siempre en el centro de la caja y por lo mismo los extremos de los "bigotes" que salen de la caja (valores que delimitan el 95% central de los datos), pueden coincidir con los valores extremos de la distribución; por tanto, en el grupo de escuelas que participan en el PEC, se presentan observaciones más extremas que caen fuera de este rango (*outliers* o valores extremos); esto permite comprobar gráficamente que se presenta una gran desviación respecto de la distribución normal en este grupo de escuelas.

Aunque para determinar con mayor precisión qué grupo de escuelas genera mayormente las asimetrías, se presenta la tabla de valores que marca puntualmente una categorización de grupos, mismos que se presentan divididos en 2 subgrupos cada uno, bajo el criterio de máximos y mínimos promedios en cuanto a logro educativo se refiere.

**Tabla 5.4: Valores globales por caso de las variables:
liderazgo transformacional y logro educativo**

	Nº Caso	Liderazgo Transformacional	Logro Educativo en Español y Matemáticas de 3º y 5º primaria ciclo 2004-2005
Escuelas que participan en el PEC	Caso 1	475.892	548.472
	Caso 2	517.595	525.921
	Caso 3	520.732	511.148

	Caso 5	506.414	492.374
	Caso 4	469.969	498.537
	Caso 6	509.091	487.183
	Caso 7	492.940	483.471
	Caso 8	507.068	448.821
	Caso 9	513.140	436.539
	Caso 10	488.708	435.488
	Caso 11	453.211	433.689
	Caso 12	521.951	417.257
	Caso 13	519.648	587.659
Escuelas que NO participan en el PEC	Caso 14	485.994	544.495
	Caso 15	505.140	517.795
	Caso 16	508.449	501.251
	Caso 17	508.774	444.204
	Caso 18	535.978	439.402
	Caso 19	475.221	439.048
	Caso 20	455.347	428.981

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta y de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Aquí se puede observar que los casos 13, 1, 14, 2, 15, 3, 16, 4, 5 y 6 en orden descendente ocupan los más altos promedios en la variable de *logro educativo en español y matemáticas de 3° y 5° primaria en el ciclo 2004-2005*.

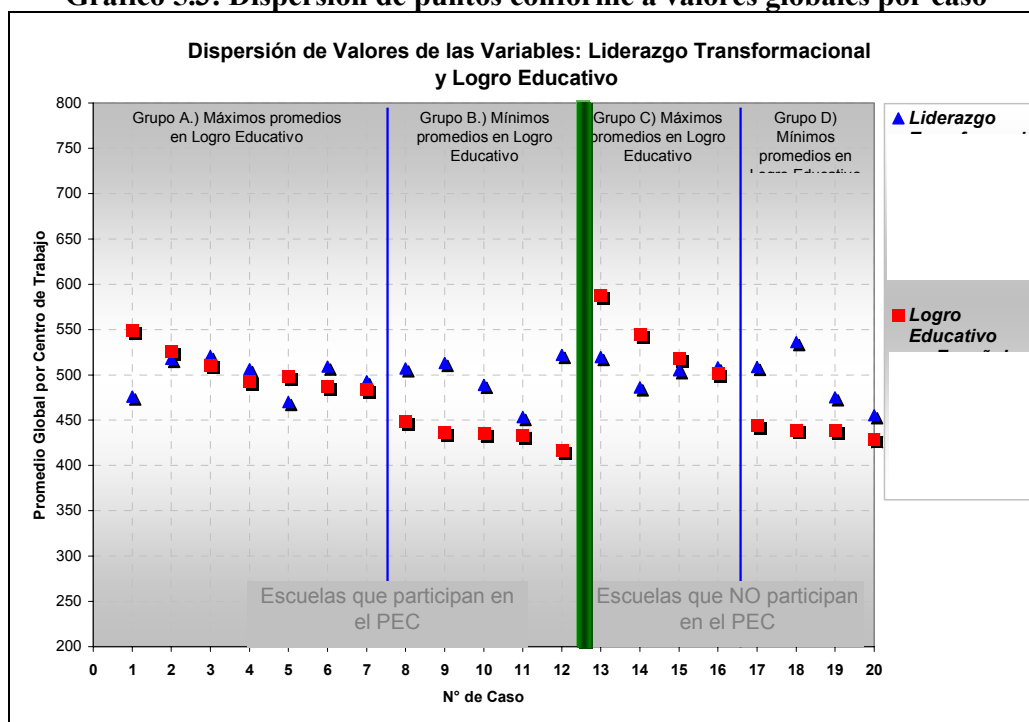
Sin embargo, en la variable de *liderazgo transformacional*, los casos 18, 12, 3, 13, 2, 9, 6, 17, 16 y 8 en orden descendente son los que mejor puntuación presentan.

Como se puede observar con los números de casos que se ubican dentro de los 10 mayores promedios en ambas variables y que se distinguen en los párrafos anteriores por estar subrayados y en negritas. De los 10 casos que alcanzan los promedios más altos en logro educativo, sólo el 50% también alcanza ubicarse dentro de los 10 mejores promedios en liderazgo transformacional.

En principio esto permite inferir que **no necesariamente los centros de trabajo que alcanzan el mayor logro educativo, presentan los mejores índices de liderazgo transformacional.**

Para visualizar mejor el comportamiento de los valores de las variables en cuestión, éstos se representan en el siguiente gráfico (5.3) de dispersión de puntos.

Gráfico 5.3: Dispersión de puntos conforme a valores globales por caso



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta y de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Cabe aclarar que en este gráfico de dispersión se consideran los promedios absolutos para cada una de las variables. Por lo que podemos observar que:⁴²

En el subgrupo A., de las escuelas que participan en el PEC y que obtuvieron el máximo promedio en logro educativo, exceptuando el caso 1, en el resto de este subgrupo los valores de los dos aspectos evaluados son muy cercanos y guardan cierta simetría.

En el subgrupo B., de las escuelas que participan en el PEC con mínimos promedios, se presentan valores muy superiores para la variable de liderazgo transformacional, respecto de los de logro educativo, a excepción del caso 11.

⁴² **Nota:** Es evidente que tanto el total de la muestra como la división en los subgrupos aquí mostrados, impiden hacer inferencias generalizables o de corte universalista. Por lo cual, el autor invita al lector a tomar las reservas debidas en la interpretación de los hallazgos aquí mostrados.

En el subgrupo C., de escuelas que no participan en el PEC, los casos 13 y 14 aunque guardan cierta distancia entre los valores de las dos variables, a valores más altos en logro educativo, le corresponden valores más altos en el liderazgo transformacional; aunque los casos 14 y 15 rompen con este comportamiento.

En el subgrupo D., de escuelas que no participan en el PEC y que obtuvieron los menores promedios en logro educativo, en todos los casos corresponden valores más altos en la variable liderazgo respecto de la variable logro educativo. Situación que contrasta con la del subgrupo C, puesto que en logro educativo tienen mejores resultados, pero resultan sus directores peor evaluados en cuanto a liderazgo transformacional.

A efecto de comparar las evaluaciones por parte de los profesores hacia los directores escolares, así como la propia autoevaluación de estos últimos en cuanto al grado de liderazgo transformacional que manifiestan en los centros de trabajo, se presenta su comportamiento en los siguientes diagramas de barras de error⁴³ (gráficos 5.4 y 5.5), y se comparan los resultados obtenidos en la autoevaluación de los factores del liderazgo transformacional Vs. la calificación que les otorgan los profesores a cada uno de sus directores en ambos grupos de la muestra.

Antes, es importante señalar que para cada grupo se representa su valor medio, junto con su 95% de intervalo de confianza. Asimismo, se debe tener presente el hecho de que si dichos intervalos no se solapan, no implica necesariamente que la diferencia entre ambos grupos pueda ser estadísticamente significativa, pero sí nos puede servir para valorar la magnitud de la misma.

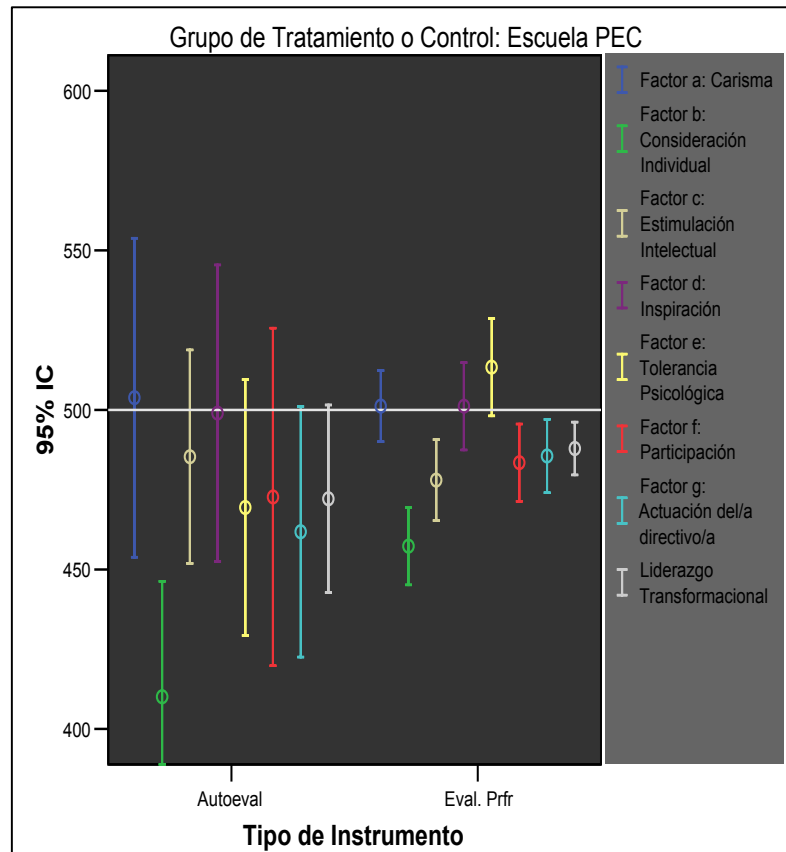
Cabe señalar que este ejercicio de comparación -entre la percepción de los docentes y la autopercepción del directivo-, permite de alguna manera visualizar en qué factores existe una mayor discordancia entre la manera de actuar del directivo y las expectativas por parte de los docentes.

Por otra parte, este tipo de análisis comparativo resulta útil en la medida en que permite observar los aspectos que el directivo podría estar dispuesto a modificar, -evidenciada por la baja calificación otorgada en la autoevaluación-. Y en obvio del reconocimiento por mutuo propio, pueden resultar ser -dichos aspectos- los más susceptibles de modificar. Sin embargo, habrá otros factores en los que la percepción de los docentes es tan distante y desfavorable respecto de la autoevaluación del directivo y que por razones simples de jerarquía y/o temor a represalias los profesores no se lo hayan hecho saber a su director/a. Lo que desemboca en un clima laboral poco favorable para la consecución de los fines. Por

⁴³ Estos diagramas son especialmente útiles aquí pues no sólo permiten ver si existe o no diferencia entre los grupos, sino que además nos permiten comprobar la normalidad y la variabilidad de cada una de las distribuciones.

tal motivo, cabría esperar que sea un tercero en orden superior, quien se lo haga saber y así generar algún cambio positivo.

Gráfico 5.4: Diagrama comparativo de barras de error; autoevaluación de liderazgo Vs. evaluación de profesores (Escuelas PEC)



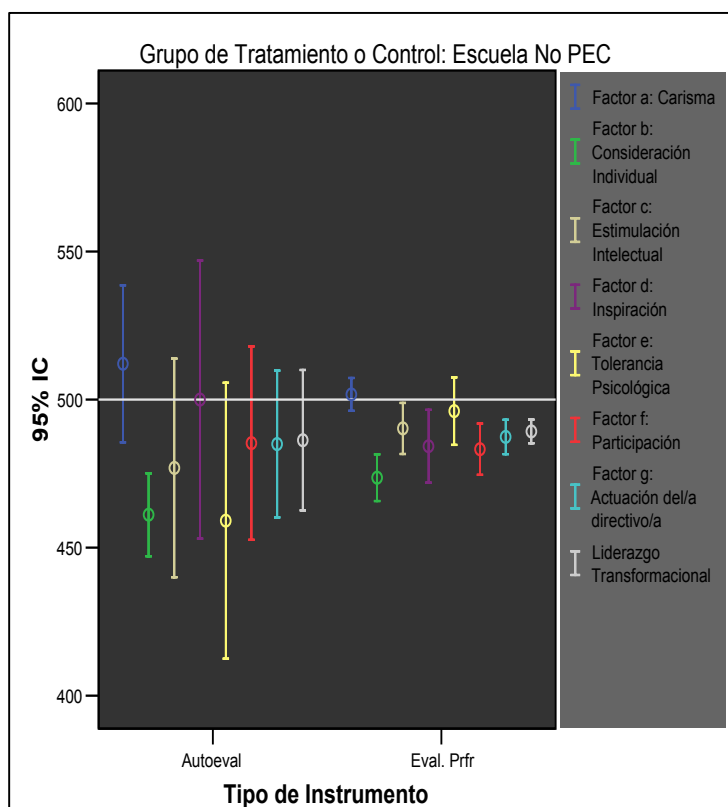
Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas.

En el grupo de escuelas que participan en el PEC: el factor b. Consideración individual, e. Tolerancia psicológica, f. Participación, g. Actuación del/la directivo/a, y el promedio global que comprende a todos los factores, denominado liderazgo transformacional, hay una evaluación de los directores respecto de su actuación, muy por debajo de la percepción y evaluación de los docentes.

En el caso de los factores a. Carisma y d. Inspiración, prácticamente coinciden las evaluaciones de los profesores con las de los directivos.

El único factor que sobrevaloran los directivos es el factor c. Estimulación intelectual, ya que los profesores otorgan a sus directores escolares un menor puntaje en este factor.

Gráfico 5.5: Diagrama comparativo de barras de error; autoevaluación de liderazgo Vs. evaluación de profesores (Escuelas NO PEC)



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta realizada.

En el grupo de escuelas que **no participan en el PEC**: los factores b. Consideración individual, c. Estimulación intelectual y e. Tolerancia psicológica, revelan que la evaluación de los directores respecto de su propia actuación, está muy por debajo de la que les otorgan los docentes.

Los factores a. Carisma y d. Inspiración, son el caso opuesto ya que las autoevaluaciones son superiores a las otorgadas por los profesores. A diferencia de las escuelas que participan en el PEC, en donde el único factor que sobrevaloran los directivos es el factor c. Estimulación intelectual.

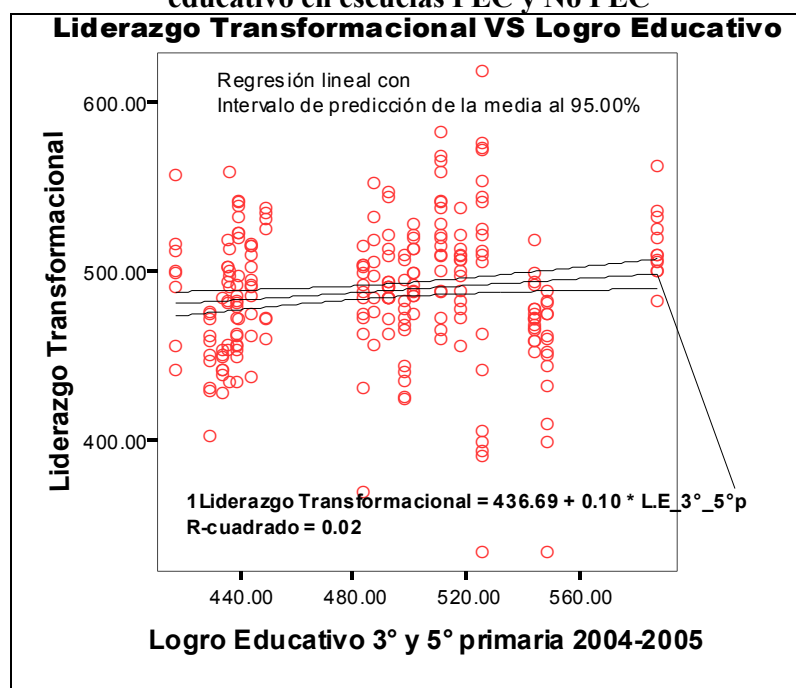
Por otro lado, los factores f. Participación y g. Actuación del/la directivo/a, así como en el global, es decir el Liderazgo Transformacional, prácticamente coinciden las evaluaciones otorgadas por los profesores y las autoevaluaciones de los directivos.

Relación entre variables en estudio

Luego de los análisis precedentes, se estudia *la relación entre variables*⁴⁴, mediante el método de análisis de correlación y regresión lineal.

La regresión lineal con un intervalo de predicción de la media al 95%, se presenta en el *gráfico 5.6*, el cual considera ambos grupos de escuelas.

Gráfico 5.6: Dispersión de puntos del liderazgo transformacional y logro educativo en escuelas PEC y No PEC



Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Aquí, se puede observar que en la variable “logro educativo” hay dos grandes concentraciones de puntos: una se da en los valores más próximos a 440 y la otra en 500; en cambio para la variable de “liderazgo transformacional” se observa una mayor concentración en el valor más próximo a 480.

⁴⁴ Los coeficientes de correlación (Pearson, Spearman, etc.) valoran hasta qué punto el valor de una de las variables aumenta o disminuye cuando crece el valor de la otra. Dicho de otro modo, dos variables se correlacionan o están relacionadas cuando ambas covarían, es decir, varían de forma conjunta.

En principio, el coeficiente de determinación (R^2) que arroja el ejercicio de regresión lineal en el gráfico, indica que sólo el 2% de la variación de una de las variables (logro educativo, por ejemplo) puede explicarse a través del comportamiento de la otra variable (liderazgo transformacional), considerando los dos grupos de escuelas (12 PEC y 8 no PEC).

Sin embargo, esto es de manera muy general por lo que se vuelve necesario segmentar el archivo a efecto de mostrar en las siguientes tablas los diferentes índices de *correlación bilateral* encontrados entre las variables objeto de estudio para cada grupo de escuelas.

Antes, es conveniente aclarar que el siguiente ejercicio de correlación considera el número de casos con valores no perdidos, lo cual permite manejarse en la base, variable por variable, sin importar que falten valores.

Tabla 5.5: Correlaciones⁴⁵ bivariadas en el grupo de escuelas que participan en el PEC

<i>Grupo de Escuelas PEC</i>		<i>Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005</i>
<i>Factor a: Carisma</i>	Correlación de Pearson	-.049
	Sig. (bilateral)	.569
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-16546.309
	Covarianza	-119.901
	N	139
<i>Factor b: Consideración Individual</i>	Correlación de Pearson	-.043
	Sig. (bilateral)	.614
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-15647.429
	Covarianza	-114.215
	N	138
<i>Factor c: Estimulación Intelectual</i>	Correlación de Pearson	-.100
	Sig. (bilateral)	.239
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-37406.253
	Covarianza	-271.060
	N	139
<i>Factor d: Inspiración</i>	Correlación de Pearson	.057
	Sig. (bilateral)	.507

⁴⁵ Las desviaciones y covarianzas de productos cruzados es igual a la suma de los productos de variables significantes y corregidas. Este último es el numerador del coeficiente de Pearson. La covarianza es una medida estandarizada de la relación entre dos variables igual a la desviación del producto cruzado dividida por n-1.

Grupo de Escuelas PEC		Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005
	Suma de cuadrados y productos cruzados	23138.845
	Covarianza	167.673
	N	139
Factor e: Tolerancia Psicológica	Correlación de Pearson	-.113
	Sig. (bilateral)	.185
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-51144.972
	Covarianza	-370.616
	N	139
Factor f: Participación	Correlación de Pearson	-.071
	Sig. (bilateral)	.404
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-26189.924
	Covarianza	-189.782
	N	139
Factor g: Actuación del/a directivo/a	Correlación de Pearson	.033
	Sig. (bilateral)	.702
	Suma de cuadrados y productos cruzados	11238.290
	Covarianza	81.437
	N	139
Liderazgo Transformacional	Correlación de Pearson	-.057
	Sig. (bilateral)	.502
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-14182.127
	Covarianza	-102.769
	N	139
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005

En el grupo de escuelas que participan en el PEC, los factores que presentan los más altos índices de correlación respecto del logro educativo (aunque en sentido inverso) son (en orden decreciente): el factor e. Tolerancia psicológica (-0.113), c. Estimulación intelectual (-0.100) y f. Participación (-0.071). Los únicos factores que se comportan de manera directa (a medida que aumenta su valor también aumenta el valor del logro educativo) son los factores: d. Inspiración y g. Actuación del/a directivo/a; lo contrario ocurre en el resto de las variables y del propio liderazgo transformacional como variable. Aunque cabe resaltar que ninguno de los índices de correlación arrojados se considera significativo al nivel 0.05 (bilateral).

Tabla 5.6: Correlaciones bivariadas en el grupo de escuelas que no participan en el PEC

Grupo de Escuelas No PEC	Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005
Factor a: Carisma	Correlación de Pearson .176(*)
	Sig. (bilateral) .013
	Suma de cuadrados y productos cruzados 73425.007
	Covarianza 372.716
	N 198
Factor b: Consideración Individual	Correlación de Pearson -.008
	Sig. (bilateral) .906
	Suma de cuadrados y productos cruzados -4762.174
	Covarianza -24.173
	N 198
Factor c: Estimulación Intelectual	Correlación de Pearson .151(*)
	Sig. (bilateral) .034
	Suma de cuadrados y productos cruzados 96798.996
	Covarianza 491.365
	N 198
Factor d: Inspiración	Correlación de Pearson .268(**)
	Sig. (bilateral) .000
	Suma de cuadrados y productos cruzados 242739.286
	Covarianza 1232.179
	N 198
Factor e: Tolerancia Psicológica	Correlación de Pearson .262(**)
	Sig. (bilateral) .000
	Suma de cuadrados y productos cruzados 222752.503
	Covarianza 1130.723
	N 198
Factor f: Participación	Correlación de Pearson .195(**)
	Sig. (bilateral) .006
	Suma de cuadrados y productos cruzados 123909.707
	Covarianza 628.983
	N 198
Factor g: Actuación del/a directivo/a	Correlación de Pearson .159(*)
	Sig. (bilateral) .025
	Suma de cuadrados y productos cruzados 68612.196

Grupo de Escuelas No PEC	Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	
	Covarianza	348.285
	N	198
Liderazgo Transformacional	Correlación de Pearson	.309(**)
	Sig. (bilateral)	.000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	96012.452
	Covarianza	487.373
	N	198
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005

En este grupo de escuelas que no participan en el PEC, los factores que mayormente se correlacionan con el logro educativo son el factor d. Inspiración (0.268), e. Tolerancia psicológica (0.262), f. Participación (0.195) y la variable Liderazgo Transformacional (0.309). Todas significantes al nivel 0.05 de manera bilateral.

Los factores que presentan una correlación significativa al nivel 0.01 bilateral son: el factor a. Carisma (0.176), g. Actuación del/a directora/a (0.159), y el único factor que genera una variación inversa, es decir que a un incremento en su valor provoca una disminución en la variable logro educativo, es el Factor b. Consideración Individual; el resto, aunque de manera positiva no es significativo ni significativa su correlación.

Toda vez que los resultados mostrados en el ejercicio de *correlación bivariada* no responden al objetivo planteado; se recurre a la *correlación parcial*, a efecto de indagar si de este modo se logra establecer algún tipo de relación que explique el comportamiento conjunto entre los valores de las dos variables en estudio.

Para ello, en la *tabla 5.7* se muestran los estadísticos descriptivos de los 7 factores, del liderazgo transformacional y del logro educativo; utilizados para generar los datos estadísticos de la *tabla 5.8*, en la que se muestra el grado de *correlación parcial* del liderazgo transformacional respecto del logro educativo -sin introducir variables de control-.

Tabla 5.7: Estadísticos descriptivos por factor para las correlaciones parciales en el grupo de escuelas que participan en el PEC

	Media	Desviación típica	N
Factor a: Carisma	501.4025	63.99597	138
Factor b: Consideración Individual	453.5427	68.96858	138

	Media	Desviación típica	N
Factor c: Estimulación Intelectual	478.5953	70.62810	138
Factor d: Inspiración	500.9662	76.98563	138
Factor e: Tolerancia Psicológica	509.8814	85.67182	138
Factor f: Participación	482.6087	69.61498	138
Factor g: Actuación del/a directivo/a	483.6522	65.06500	138
Liderazgo Transformacional	486.6293	46.88032	138
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	489.4307	38.20886	138

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta y de la prueba de estándares nacionales 2004-2005

Es pertinente señalar que en la tabla 5.7, destaca con la media más alta el factor a. Carisma, mismo que presenta la desviación típica más baja de los 7 factores en que se desagrega el liderazgo transformacional.

Tabla 5.8: Correlaciones parciales en el grupo de escuelas que participan en el PEC

REC											
Variables de control			Factor a: Carisma	Factor b: Consideración Individual	Factor c: Estimulación Intelectual	Factor d: Inspiración	Factor e: Tolerancia Psicológica	Factor f: Participación	Factor g: Actuación del/a directivo/a	Liderazgo Transformacional	Logro Educativo 3º y 5º primaria 2004-2005
Ninguno(a)	Liderazgo Transformacional	Correlación	.828	.665	.492	.521	.595	.600	.776	1.000	-.055
		Significación (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.525
		Gl	136	136	136	136	136	136	136	136	0
	Logro Educativo 3º y 5º primaria 2004-2005	Correlación	-.037	-.043	-.104	.068	-.112	-.074	.031	-.055	1.000
		Significación (bilateral)	.669	.614	.226	.431	.191	.391	.717	.525	.
		Gl	136	136	136	136	136	136	136	136	136
a Las casillas contienen correlaciones de orden cero (de Pearson).											

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta y de la prueba de estándares nacionales 2004-2005

Antes de continuar es importante hacer notar que las relaciones aquí observadas (tabla 5.8) muestran un nivel de significación ajeno a otras variables. Por lo que este resultado puede variar en el momento en que la relación entre ambas variables este condicionada, dependa o este modulada por otras variables sometidas a control.

Por lo tanto, si la correlación para ser significativa no debe ser superior al nivel de 0.05⁴⁶, entonces, para el caso del grupo de escuelas que participan en el PEC las variables liderazgo transformacional y logro educativo presentan una correlación negativa de 0.055, con una *significación bilateral* de 0.525.

Asimismo, en la *tabla 5.8* se puede observar que para el grupo de escuelas que participan en el PEC, los factores a. Carisma, b. Consideración Individual, c. Estimulación Intelectual, e. Tolerancia Psicológica y la variable que conjunta todos los factores, el Liderazgo Transformacional, presentan índices de correlación parcial, negativos -aunque no significativos-.

Las excepciones se presentan en los factores d. Inspiración y g. Actuación del/a directivo/a, mismos que también se descartan por el grado de significación parcial (0.431 y 0.717 respectivamente) tan alejado del parámetro de significación (0.05).

En el siguiente caso, para la obtención de los resultados de las correlaciones parciales en el grupo de escuelas que no participan en el PEC en la *tabla 5.9* se presentan los respectivos estadísticos descriptivos por factor y para las dos variables en estudio.

Tabla 5.9: Estadísticos descriptivos por factor y las dos variables para las correlaciones parciales en el grupo de escuelas que no participan en el PEC

	Media	Desviación típica	N
Factor a: Carisma	502.5741	38.92191	198
Factor b: Consideración Individual	472.6150	52.44688	198
Factor c: Estimulación Intelectual	489.1997	59.79489	198
Factor d: Inspiración	485.5219	84.27767	198
Factor e: Tolerancia Psicológica	493.1129	79.06288	198
Factor f: Participación	483.4225	59.22445	198
Factor g: Actuación del/a directivo/a	487.1919	40.24687	198
Liderazgo Transformacional	489.0192	28.97460	198
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	493.0476	54.51174	198

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados

⁴⁶ Un nivel de significación del 5% significa que, en promedio, 5 de cada 100 veces que la hipótesis nula es cierta la rechazaremos (en http://ima.udg.es/~cls/Documents/Controversias_Contrastes.htm consultado el 11 de agosto de 2006)

de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Igual que en la *tabla 5.7*, en la *tabla 5.9* y para el grupo de escuelas que no participan en el PEC, el factor a. Carisma se presenta con la media más alta y con la desviación típica más baja de los 7 factores en que se desagrega el liderazgo transformacional.

Tabla 5.10: Correlaciones parciales en el grupo de escuelas que no participan en el PEC

Variables de control			Factor a: Carisma	Factor b: Consideración Individual	Factor c: Estimulación Intelectual	Factor d: Inspiración	Factor e: Tolerancia Psicológica	Factor f: Participación	Factor g: Actuación de la directiva/a	Liderazgo Transformacional	Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005
Ninguno(a)	Liderazgo Transformacional	Correlación	.633	.433	.525	.461	.525	.565	.634	1.000	.309
		Significación (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
		gl	196	196	196	196	196	196	196	0	196
	Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	Correlación	.176	-.008	.151	.268	.262	.195	.159	.309	1.000
		Significación (bilateral)	.013	.906	.034	.000	.000	.006	.025	.000	.
		gl	196	196	196	196	196	196	196	196	0
a Las casillas contienen correlaciones de orden cero (de Pearson).											

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

En este caso, el coeficiente de correlación de Pearson comparativamente alcanza un grado de significación estadística más cercano al parámetro elegido (0.05), respecto del arrojado por el grupo de escuelas que sí participan en el PEC.

Considerando el grado de significación bilateral de cada uno de los factores que conforman el liderazgo transformacional. El único factor que presenta una relación inversa (respecto del logro educativo) y totalmente alejada del nivel de significación aceptado (0.05), es el factor b. Consideración individual (0.906).

En resumen, para el ejercicio de correlaciones parciales y considerando una total ausencia de variables de control, comparativamente, el índice de correlación (0.309) mostrado en el grupo de 8 escuelas que no participan en el PEC, no sólo es más alto que el presentado por el grupo de 12 escuelas que sí participan en el PEC (-0.055), sino que también presenta una significación bilateral (0.000) válida conforme el parámetro establecido (0.05).

Grados de similaridad y distancias entre variables

A continuación se utiliza el concepto de *similaridad*, el cual mide el cálculo de distancias entre variables o el grado de relación entre vectores de valores.

Tabla 5.11: Resumen del procesamiento de casos en la generación de la matriz de distancias para el grupo de escuelas que participan en el PEC y de las que no participan en el PEC

Resumen de casos de escuelas PEC					
Validos		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
138	99.3%	1	.7%	139	100.0%
Resumen de casos de escuelas no PEC					
99	100.0%	0	.0%	99	100%

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Tabla 5.12: Matriz de distancias por factor en el grupo de escuelas que participan en el PEC y de las que no participan en el PEC

Correlación entre vectores de valores	Escuelas PEC	Escuelas no PEC
	Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	
Factor a: Carisma	-.037	.176
Factor b: Consideración Individual	-.043	-.008
Factor c: Estimulación Intelectual	-.104	.151
Factor d: Inspiración	.068	.268
Factor e: Tolerancia Psicológica	-.112	.262
Factor f: Participación	-.074	.195
Factor g: Actuación del/a directivo/a	.031	.159
Liderazgo Transformacional	-.055	.309
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	1.000	1.000
Estas son 2 matrices de similaridades		

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Independientemente de que en ambos grupos (escuelas PEC y escuelas no PEC) estamos frente a una matriz de similaridades; es notable que en el grupo de escuelas que participan en el PEC se presentan similaridades bajas y con signo negativo. En cuanto a los intervalos de correlación de Pearson -medidos mediante las transformaciones de los valores obtenidos en cada variable a puntuaciones Z-, en este mismo grupo de escuelas se observan escasas distancias entre los distintos factores que configuran el liderazgo transformacional y el logro educativo de los alumnos; así como entre las 2 variables objeto de estudio.

En el grupo de escuelas que no participan en el PEC, sólo el factor b. Consideración individual, obtiene un intervalo de correlación negativo entre vectores de valores; el resto de factores asociados al liderazgo transformacional, no sólo son positivos sino que además son superiores a los alcanzados por el grupo de escuelas que si

participan en el PEC.

Asimismo, el liderazgo transformacional y el logro educativo, se presentan más estrechamente similares en el grupo de escuelas que no participan en el PEC, respecto de las que si participan en dicho programa.

Por último, se vuelve necesario exhibir una tabla unidireccional del *análisis de variación “ANOVA”* y calcular las medidas de asociación para las variables liderazgo transformacional y logro educativo en 3° y 5° grados de primaria en el ciclo escolar 2004-2005.

Tabla 5.13: Tabla unidireccional del análisis de variación “ANOVA” en el grupo de escuelas que participan en el PEC

Variables			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	Inter-grupos	(Combinadas)	120281.724	79	1522.553	1.087	.371
		Linealidad	667.513	1	667.513	.477	.493
		Desviación de la linealidad	119614.211	78	1533.516	1.095	.360
Liderazgo Transformacional	Intra-grupos		82615.774	59	1400.267		
	Total		202897.498	138			

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Tabla 5.14: Medidas de asociación en el grupo de escuelas que participan en el PEC

Variables	R	R cuadrado	Eta	Eta cuadrado
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	-.057	.003	.770	.593
Liderazgo Transformacional				

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Lo que indica este índice de asociación ($R = -0.057$) es que se presenta una relación inversa, aunque no significativa. Esto es, que a un incremento en los valores de una de las variables le corresponde una disminución a la otra en apenas 0.32% ($R^2 = 0.003$). Con esto se puede afirmar que prácticamente estas variables no covarían en el grupo de escuelas que si participan en el PEC.

Tabla 5.15: Tabla unidireccional del análisis de variación “ANOVA” en el grupo de escuelas que no participan en el PEC

Variables			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005	Inter-grupos	(Combinadas)	367510.157	56	6562.681	4.247	.000
		Linealidad	55738.353	1	55738.353	36.071	.000
		Desviación de la linealidad	311771.803	55	5668.578	3.668	.000
Liderazgo Transformacional	Intra-grupos		217881.223	141	1545.257		
	Total		585391.379	197			

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Tabla 5.16: Medidas de asociación en el grupo de escuelas que no participan en el PEC

Variables	R	R cuadrado	Eta	Eta cuadrado
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	.309	.095	.792	.628
Liderazgo Transformacional				

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

El índice de asociación ($R = 0.309$) indica que se presenta una relación positiva, debido a que ambas variables covarían en el mismo sentido en apenas 9.55% ($R^2 = 0.095$). Visto de otro modo, el 9.55% de la variación en una de las variables explica la variación en la otra en un sentido directo o positivo.

Considerando simultáneamente a los dos grupos de escuelas se puede observar que:

Tabla 5.17: Tabla unidireccional del análisis de variación “ANOVA” en los 2 grupos de escuelas: que participan y que no participan en el PEC

Variables			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	Inter-grupos	(Combinadas)	363410.587	91	3993.523	2.296	.000
		Linealidad	14597.520	1	14597.520	8.392	.004
		Desviación de la linealidad	348813.067	90	3875.701	2.228	.000
Liderazgo Transformacional	Intra-grupos		426188.201	245	1739.544		
	Total		789598.787	336			

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

En cuanto a linealidad de la relación inter-grupos, se tiene que la significación estadística de 0.004 no es suficiente para llevar a cabo el análisis conjunto de los dos grupos, como se puede corroborar a continuación.

Tabla 5.18: Medidas de asociación en los 2 grupos de escuelas: que participan y que no en el PEC

Variables	R	R cuadrado	Eta	Eta cuadrado
Logro Educativo 3° y 5° primaria 2004-2005 *	.136	.018	.678	.460
Liderazgo Transformacional				

Fuente: Cálculos propios con base en encuestas realizadas y resultados de la prueba de estándares nacionales 2004-2005.

Estos últimos análisis de las variables -en el que se consideran los dos grupos de escuelas (escuelas PEC y no PEC)-, arroja un coeficiente de asociación de $R = 0.136$, mismo que al elevarlo al cuadrado apenas alcanza para atribuirles una *relación lineal* de 1.85%⁴⁷ entre las 2 variables.

Esto nos esta indicando que contrariamente a lo que se suponía al principio de la investigación, al considerar el 100% de la muestra, constituida por 20 centros de trabajo escolar, **la variación lineal conjunta -covariación- de valores en las dos variables, no se manifiesta de manera significativa, sólo de modo espurio.**

En resumen, es claro que esta relación conjunta es afectada principalmente por el grupo de escuelas que si participan en el PEC, situación contraria a lo esperado originalmente. Es decir, que se esperaba que en el grupo de escuelas que no participaban en el PEC, se obtuvieran menores índices de logro educativo, menores índices de liderazgo transformacional y menor grado de correlación entre estas dos variables.

Situación que nos invita a confirmar la sospecha de que pueden estar interviniendo factores no observables -y no incorporados en este ejercicio- que le pudieran dar mayor fuerza y explicación a los resultados de la relación propuesta, o bien modificar el sentido de la relación. Esto finalmente queda como un reto para futuras investigaciones que sobre el tema traten.

Comprobación de la hipótesis

Es importante tomar en consideración que, para la aplicación de los instrumentos de la encuesta sobre liderazgo transformacional, debido a la poca disponibilidad de tiempo y recursos, y dada la lejanía y dispersión que presentan los 20 centros de

⁴⁷ Muy semejante al mostrado en el gráfico 5.6 (de dispersión de puntos) que es de 2%.

trabajo que conforman la muestra, se tuvo que recurrir a la estructura jerárquico-organizacional de los SEIEM.

Esto se aclara porque finalmente en los resultados obtenidos puede estar implícito un sesgo importante, ya que en primera instancia dichos instrumentos fueron entregados por las supervisiones a los directores de las escuelas, y aunque los sobres llevaban por escrito las instrucciones y propósitos que se perseguían, esto no quiere decir que los mandos medios y superiores estuvieran impedidos para transmitir algunos temores o suspicacias respecto de los fines y/o trascendencia que pudiese tener este ejercicio.

Por otro lado, es igualmente importante tomar en consideración que ningún instrumento de encuesta es ajeno a la subjetividad con la que se mide la apreciación personal de cada uno de los entrevistados.

Dicho lo cual, dada la escasa relación arrojada en los dos subgrupos y entre las dos variables objeto de análisis, para llevar a cabo la comprobación de las hipótesis, se hizo necesario recurrir a la segmentación del archivo y así determinar en cual de los dos subgrupos se daba la mayor y la menor covarianza.

En este sentido la comprobación de las hipótesis gira en torno a 2 escenarios:

En el primer escenario, considerando sólo el grupo de escuelas que participan en el PEC:

A partir del análisis de **correlación parcial** y al observar el signo negativo del coeficiente de correlación mostrado en la *tabla 5.8*, hace pensar que estas dos variables tendrían (en el supuesto caso de que esta correlación fuera significativa) una tendencia a correlacionarse de forma inversa; esto quiere decir que cuando el valor de una de las variables aumenta, disminuye el de la otra. Lo que nos llevaría a *aceptar la hipótesis nula*. Sin embargo, dado el nivel de significación (0.525) tan distante de lo establecido (0.05) no es posible la aceptación de la hipótesis nula puesto que no es aceptable el grado de significación obtenido en la correlación.

Esto último se puede corroborar al momento en que el nivel de *significancia* estadística marca que en promedio 52.5⁴⁸ de cada 100 veces en que la hipótesis nula es cierta se rechaza. Cuando el máximo aceptable (para un nivel de confianza del 95%), es 5 de cada 100 veces.

⁴⁸ Esto quiere decir que poco más de la mitad de las veces en que la hipótesis es cierta la rechazamos; y de manera análoga, poco menos de la mitad de las veces en que la hipótesis es cierta, la aceptamos

En el segundo escenario, considerando sólo el grupo de escuelas que no participan en el PEC se tiene que:

Como resultado del análisis de **correlación parcial** las dos variables en estudio (logro educativo y liderazgo transformacional), si presentan una correlación con un *nivel de significación* más cercano al 5%; lo que significa que en promedio *ninguna* de las veces en que la hipótesis nula es cierta se rechaza (0 de cada 100). Por tal motivo, el signo positivo del coeficiente de correlación mostrado en la *tabla 5.10*, permite inferir que estas dos variables tienen una tendencia a correlacionarse de forma paralela (cuando el valor de una de estas variables aumenta, aumenta también el de la otra). Lo que nos lleva a siempre *rechazar la hipótesis nula y por ende aceptar la hipótesis alternativa*.

En este segundo escenario, a diferencia del primero, **al rechaza la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa**, se acepta que a una mayor presencia de factores asociados al liderazgo transformacional, le corresponden mayores índices en cuanto a logro educativo.

Esquemáticamente estos escenarios se podrían representar de la siguiente manera:

Tabla 5.19: Verificación de hipótesis

Escenario	Escuelas que	Comportamiento de la variable	Mayor Índice de Logro Educativo	Menor Índice de Logro Educativo
1	Participan en el PEC	Mayor presencia de Factores Asociados al Liderazgo Transformacional Directivo		H ₀
		Menor presencia de Factores Asociados al Liderazgo Transformacional Directivo	H ₀	
2	No participan en el PEC	Mayor presencia de Factores Asociados al Liderazgo Transformacional Directivo	H _a	
		Menor presencia de Factores Asociados al Liderazgo Transformacional Directivo		H _a

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de correlación y el planteamiento teórico metodológico.

Capítulo VI

CONCLUSIONES, RETOS Y PERSPECTIVAS

Ante los hallazgos aquí expuestos, es importante hacer un exhorto a los lectores a no perder de vista que, dado el tamaño de la muestra (20 centros de trabajo), no es posible -ni válido- hacer generalizaciones e inferencias que minimicen, magnifiquen o denosten el impacto efectivo que el PEC puede evidenciar mediante investigaciones de mayor envergadura, en las que se incluyan importantes variables de control no consideradas aquí y que pueden abonar al objeto de estudio presentado.

De todas formas, y en un primer acercamiento exploratorio, a partir del trabajo empírico desarrollado y los ejercicios realizados podemos sintetizar que:

Para el grupo de escuelas que participan en el PEC, se pone de manifiesto una *correlación parcial* negativa entre el liderazgo transformacional y el logro educativo igual a -0.057 con una significación (bilateral) $\alpha = 0.502$. Por lo que se concluye que en este grupo de escuelas, esas dos variables no tienen una correlación significativa, ya que el valor de α es muy alejado al parámetro establecido (0.05) y por lo mismo no corresponde al nivel de confiabilidad esperado (95%); sin embargo, en el hipotético caso de que esta correlación fuera significativa -como se menciono anteriormente-, el signo negativo del coeficiente de correlación nos hace pensar que estas dos variables tendrían una tendencia a correlacionarse de forma inversa (cuando el valor de una de estas variables aumenta, disminuye el de la otra, aunque de manera casi imperceptible).

Por otra parte, de acuerdo a los resultados obtenidos en el grupo de escuelas que no participan en el PEC se tiene que:

El coeficiente de *correlación parcial* -sin introducir variables de control- entre el liderazgo transformacional y el logro educativo es igual a 0.309 , con una significación (bilateral) $\alpha = 0.000$. Lo que lleva a concluir que en este grupo de escuelas, las dos variables en estudio si presentan una correlación significativa, ya que el valor de α es menor que el máximo esperado (0.05) para alcanzar un nivel de confiabilidad del 95%. De tal modo que el signo positivo del coeficiente de correlación hace que estas dos variables presenten una tendencia a covariar de manera directa; es decir que cuando el valor de una de estas variables aumenta, aumenta el de la otra.

Sin embargo, no hay que olvidar que de acuerdo a los resultados aquí expuestos es muy posible que la correlación de las variables en estudio, pudiera estar siendo

influenciada por *factores no observables*. En tal virtud, se vuelve necesario ahondar más en el estudio de correlación de estas variables, introduciendo *variables de control* que permitan explicar de mejor manera la relación que guardan.

Una posible explicación por la cual el ejercicio de *correlación bivariada* no arrojó resultados significativos, parte del supuesto de que el tamaño muestral utilizado (20 centros de trabajo), aunque estuvo dentro de las posibilidades particulares del caso, no fue suficiente.

Esto se fundamenta en que para obtener una certeza del 95% ($0.05, 0 = \alpha$), con un poder estadístico del 80% ($0.80, 0 = \beta$) ante un contraste de hipótesis con un planteamiento bilateral (R^{49} calculado diferente de cero; p. ej. $R=0.3$). Arroja que es necesario trabajar las dos variables con una muestra de 85 escuelas o centros de trabajo.

Condición difícil de cumplir, dado que el universo de escuelas evaluadas con la prueba de estándares nacionales en el estado de México, fue de 80 escuelas para el ciclo escolar 2004-2005.

Por tal motivo, el *grado de determinación* (R^2) en el que se consideran ambos grupos de escuelas, permite explicar tan sólo en 1.85% el comportamiento de la variable “logro educativo” mediante el comportamiento de la variable “liderazgo transformacional” o viceversa.

De todas formas, cabe aclarar que el ejercicio realizado, si se toma como una exploración cuantitativa inicial, nos permite rescatar dos importantes y sugerentes hallazgos:

Por un lado, el grupo de 8 escuelas que no participa en el PEC presenta comparativamente mejores resultados en la prueba de estándares nacionales, realizada en el ciclo escolar 2004-2005⁵⁰. Y a pesar de que la lógica indica que para llegar a esta conclusión se tienen que tomar en consideración -antes de efectuar cualquier comparabilidad- todos los factores situacionales o de contexto que cada grupo presenta, se presupone que en principio la elección de la muestra global⁵¹ del INEE (en el estado de México) necesariamente tuvo que considerar esta exigencia.

⁴⁹ Valor aproximado del coeficiente de correlación existente entre las dos variables en estudio.

⁵⁰ En la tabla 5.4 y el gráfico 5.3 se puede corroborar tal afirmación.

⁵¹ Recordemos que de la muestra global de 80 escuelas en el estado de México (40 participantes en el PEC y 40 no participantes en el PEC), se extrajo una submuestra de 12 escuelas que participan en el PEC y 8 escuelas que no participan en el PEC, para la presente investigación.

Por otro lado, los resultados también muestran que existe una disparidad considerable en cuanto al grado de correlación parcial que presentan las variables logro educativo y liderazgo transformacional directivo entre las escuelas participantes (-0.057) y las no participantes en el PEC (0.309). Situación que se confirma comparando el grado de significación de cada correlación (52.5 y 0.000 respectivamente). Luego, ante una menor presencia de variables asociadas al liderazgo transformacional directivo en escuelas primarias **participantes** en el PEC, le corresponde un mayor índice en el logro educativo de los alumnos a nivel de escuela. En contrapartida, en las escuelas primarias **no participantes** en el PEC a una mayor presencia de variables asociadas al liderazgo transformacional directivo le corresponde un mayor índice en la variable logro educativo (H_a).

Estos patrones de comportamiento, más allá de las restricciones técnicas y metodológicas, se limitan a mostrar que en el subgrupo de escuelas que no participan en el PEC, el comportamiento de sus valores asociados al liderazgo transformacional directivo, explican en mayor medida y en un sentido más lineal y positivo las variaciones que se presentan en el logro educativo.

Atención especial requiere el subgrupo de escuelas que si participan en el PEC, donde no se presenta esta misma relación, sino la inversa. Cuestión que a todas luces no era de esperarse. Es decir, que lo lógico es que por tratarse de escuelas inscritas en el PEC, contaban con un marco de actuación -impuesto por el programa- y mejores oportunidades para transformar su modelo de gestión.

Esto quiere decir que el director escolar, al inscribir a su centro de trabajo al programa, tuvo que asumir el compromiso de hacer funcionar su “Consejo de Participación Social” para elaborar un plan de trabajo o proyecto escolar encaminado a hacer de su escuela, una “escuela de calidad”; y por definición, ésta debería *asumir de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y comprometerse con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar*; entre otros.

Situación que puede tener múltiples explicaciones que escapan a lo abordado en el presente análisis. Sin embargo, se aventuran posibles explicaciones:

Una va en el sentido de que toda alteración del cómo se vienen haciendo las cosas, provoca un desajuste que se puede traducir incluso en retrocesos. A veces cambiar retrocede porque las innovaciones generan incertidumbres organizacionales y algunas áreas o individuos prefieren volver a lo conocido antes de modificar rutinas o procesos que modifiquen sus intereses⁵². Aunque claro, para corroborar esto, se

⁵² Se trata de toda una corriente de estudios de sociología organizacional. Misma que escapa a los intereses particulares. En éste sentido, se exhorta al lector a ahondar más en el tema si así lo considera pertinente.

requiere de una evaluación *ex ante* y otra *ex post*; en el que, mediante el sistema contrafactual se identifiquen aquellas variaciones atribuibles al programa⁵³.

La otra es que, en los centros escolares, los proyectos y trabajos de transformación y mejora se abocaron sólo a las cuestiones de infraestructura y equipamiento; esto es, a mejorar las condiciones puramente materiales de la escuela, dejando de lado los procesos educativos al interior de las aulas. Tal vez porque la única rendición de cuentas exigida por el programa, iba en el sentido de comprobar y corroborar la utilización de los recursos económicos asignados y/o autogestionados.

Visto así, el tipo de liderazgo que se está llevando a cabo en las escuelas que sí participan en el PEC y de acuerdo a los resultados mostrados, se asemeja más al transaccional. En el que como señala Bass (Pascual, 1993), *el líder realiza una transacción comercial con el subordinado, enfatizando siempre la búsqueda de intereses propios. Los subordinados y los líderes buscan beneficios, sueldos, poder y estatus. Las iniciativas de los subordinados se encaminan a la búsqueda de recompensas personales y a evitar castigos disciplinarios por salirse de las reglas o normas (...).*

Recapitulando, estos resultados sugieren una cuestión a explorar en el futuro con el objeto de brindar mayores explicaciones al patrón de relación mostrado, en el que las escuelas que no participan en el PEC, el liderazgo transformacional directivo presenta una incidencia linealmente positiva, plasmada en los mejores resultados de logro educativo alcanzados. Situación que no se evidencia del mismo modo en las escuelas que sí participan en el PEC.

Por otra parte, el análisis comparativo de la autoevaluación y la evaluación de los profesores, en el renglón del liderazgo transformacional, pretende rescatar la percepción de los ejecutores de la política educativa y el ambiente que se puede estar gestando en las escuelas para alcanzar los objetivos con eficiencia, eficacia y armonía; asimismo, permite detectar en qué medida puede estar presente una disonancia en la percepción del grupo, respecto de algunos factores que configuran dicho liderazgo.

En aquellos casos en los que factores de la autoevaluación es superior a la percepción de los docentes, se considera que pueden presentar mayor resistencia a la transformación (*gráficos 5.4 y 5.5*). En virtud de que el director escolar percibe como adecuada la forma en cómo viene haciendo las cosas, y por ende, para él es adecuado continuar actuando conforme a sus propios paradigmas; de tal forma que, mientras no haya alguien que le diga lo contrario, así permanecerá. Mientras tanto, la eficiencia y eficacia percibidas por sus colaboradores, pueden ser completamente contrarias o simplemente diferentes a los intereses del grupo de trabajo, lo que

⁵³ Método cuasi-experimental para evaluar el impacto de un programa o proyecto.

también dificulta cualquier intento por reconvenir en el estilo de gestión y liderazgo directivo.

El caso opuesto sucede cuando la evaluación de los profesores resulta mayor que la propia autoevaluación del director escolar. Así, en este caso, existe una mayor apertura y reconocimiento de que las cosas no se vienen haciendo de la mejor manera y entonces pueden convertirse por propia convicción -las debilidades detectadas- en un área de oportunidad para su mejora.

Específicamente el PEC como parte de la política pública educativa, vista a la luz de los resultados y de las formas de ejecución (etapa de implementación), permite inferir que fue distorsionada por los ejecutores en la medida en que éstos le imprimieron una interpretación particularista a los fines que originalmente ésta se propuso alcanzar.

Hecho al que podemos aproximarnos a partir de los resultados que alcanzó el grupo de escuelas participantes en el PEC, y que se evidencia en el momento en que sus 12 directores escolares evaluados, no asumieron los esfuerzos y el trabajo en equipo como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores; demostraron una escasa búsqueda por conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas en pro de alcanzar una mayor eficacia pedagógica (objetivo principal del programa), y a partir de ello ir más allá de la simple mejora de las condiciones físicas del plantel o la gestión de un mayor aprovisionamiento material para el centro de trabajo. Por ello, en este mismo sentido coincido con Arévalo (1997) cuando acota: “la acción de los directivos se preocupa más por las actividades administrativas que por la función educativa” (3).

A raíz de que las formas de liderazgo percibidas durante el desarrollo de la investigación, que demuestran un escaso si no es que nulo interés por la *conducción institucional enfocada a resultados*. Se tiene que, si se acepta que *los rasgos implícitos en los distintos estilos de gestión y liderazgo deben ser tomados en consideración al momento de medir los resultados alcanzados*⁵⁴; entonces, uno de los retos de política pública consiste en ir más allá de la simple evaluación de las políticas y los programas educativos, de tal modo que se apliquen efectivos mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, a fin de que se garantice que en lo individual como en lo colectivo se implemente de manera eficaz y eficiente cualquier programa o proyecto. Esto implica que verdaderamente se luche por lograr el impacto previsto y de no ser así se apliquen las previsiones necesarias

⁵⁴ En este sentido, cabría preguntarse si los resultados hasta ahora conocidos en las evaluaciones cuantitativas y cualitativas son los esperados y si dichos resultados justifican la continuación del programa, esto ante un panorama que no da visos de modificarse en lo inmediato.

consideradas desde el diseño de la política para alcanzar de manera eficaz y eficiente dichos objetivos.

En razón de que, efectivamente en esta investigación se corrobora una vez más que no siempre se logra el efecto deseado sólo por el simple hecho de contar con reglas generales y abstractas; sino que a través de la interacción de variables (endógenas y exógenas) y su combinación, es como se traducen -dichas políticas- y se plasman en actos individuales y concretos, por lo que, dicha traducción e interpretación produce resultados diferentes a los previstos en la etapa de diseño de la política pública en cuestión⁵⁵.

Esto último quiere decir que, se vuelve necesario -como se mencionó en el capítulo II- **poner el proceso de las políticas públicas en contexto**, hoy caracterizado por la necesidad de ser: *estratégico, enfocado en el impacto, inclusivo, flexible e innovador y al mismo tiempo robusto*.

Lo que implica, conocer y caracterizar los recursos humanos -ejecutores de las políticas públicas educativas- en el contexto organizacional, que es donde seguramente se pueden gestar las modificaciones más inmediatas debido a que es aquí donde confluyen los factores diferenciadores de cualquier iniciativa, programa o proyecto de transformación.

Visto así, las condiciones y características propias de un determinado contexto organizacional y de gestión pueden significarse como factores que inciden grandemente en el éxito o fracaso de las políticas públicas.

Entonces se plantea como otro de los retos para el futuro inmediato, contemplar desde el diseño de las políticas, la aplicación de estrategias de control administrativo más efectivas, lo que precisa un acompañamiento de los ejecutores de los programas. Ya que tras haber quedado evidenciado que las diversas conductas que caracterizan a cada uno de los factores que configuran al liderazgo transformacional directivo, no podrán verse fortalecidas hasta en tanto no se hagan evidentes al interior de las organizaciones educativas.

Asimismo, sería importante diseñar programas que permitan dotar a los directores escolares de la capacitación necesaria, a fin de desarrollar las aptitudes necesarias para enfrentar los desafíos que los tiempos actuales demandan en cuanto a gestión y liderazgo se refiere. A la vez que propiciar una mayor interacción entre el personal a su cargo y fomentar un clima organizacional armónico, eficaz y eficiente para alcanzar los objetivos sustantivos que se proponga cualquier política pública en

⁵⁵ Al respecto, diversas investigaciones señalan que innumerables fracasos de diversos programas sociales revelan que al parecer las fallas no están en el diseño y selección de alternativas, sino en la marcha o ejecución de las políticas, lo que en el ciclo se denomina implementación.

cuestión. En la que el rendimiento individual y la implicación de todos en una misión y visión compartidas seguramente redundaran en un mayor impacto.

Resta decir que sí con la presente investigación se contribuye a considerar el liderazgo transformacional y su intrínseca participación colegiada, cada vez mayormente necesarias en la organización escolar, como variables significativas e incidentes en el hecho educativo -por el simple efecto sinérgico que pueden alcanzar éstas como procesos fundamentales para potenciar el trabajo en las escuelas-; habrá mayor evidencia de que su fortalecimiento, permite aspirar a mejores estadios en el logro educativo de los alumnos; y hasta entonces, se habrá logrado el propósito no explícito del autor.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Villanueva Luís F. (1992). *El Estudio de las Políticas Públicas*. Miguel Ángel Porrúa. México D. F.
- AGUILAR, Villanueva Luís F. (1993). *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa, México D. F.
- ALVARIÑO C., et. al. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Revista Paideia, 29. pp. 15-43. Santiago de Chile.
- ARANCIBIA, V. (1992). *Efectividad escolar: Un Estudio Comparado*. Estudios Públicos N° 47.
- BRACHO, González Teresa (2001). *Evaluación del Programa Escuelas de Calidad, 2001*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., CIDE. División de Administración Pública. México, D. F.
- BRACHO, González Teresa (2002). *Programa Escuelas de Calidad 2002, Segunda evaluación externa*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., CIDE. División de Administración Pública. México, Distrito Federal.
- BRACHO, González Teresa (2004a). *El Programa Escuelas de Calidad PEC 2001 – 2003: Evaluación externa. Primer borrador*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.,
- CIDE. División de Administración Pública. México, D. F.
- BRACHO, González Teresa (Coordinadora) (2004b). *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2004*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., CIDE. División de Administración Pública. México, D. F.
- BROWNE C. G. y COHN Thomas S. (1969). *El estudio del liderazgo*. Paidós. Buenos Aires.
- BROWNE, CLARENCE George y Cohn, S. 1997. *The study of leadership*. Paidós. (1969).
- CASSASUS, J. y ARANCIBIA, V. (1996). *Claves para una educación de calidad. Parte Tres: Factores que afectan la calidad de la educación*. Buenos Aires: Kapéñuz.
- COHEN, E. y R. Franco (1992). *Gestión social: ¿Cómo lograr eficiencia e impacto?* México D. F., Siglo XXI Editores/CEPAL.
- COHEN, E. y R. Franco (2002). *Evaluación de proyectos sociales*. Siglo XXI Editores. México D. F.
- FERRER Puig, Ramón (1987). *Liderazgo transformacional. Un nuevo enfoque de la función directiva a la luz de las actuales investigaciones mundiales*. Alta Dirección; N° 133.

- FERRER PUIG, Ramón (1987). *Liderazgo transformacional. Un nuevo enfoque de la función directiva a la luz de las actuales investigaciones mundiales*. Alta Dirección; N° 133.
- FERRY & FRANKLIN. (2002) *Principios de Administración*. Compañía Editorial Continental, México D. F.
- GERSTNER, Louis V. Jr. et. al. (1996). *Reinventando la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ, Collazo Ramón Leonardo (2005). *Cambios en la Gestión Escolar; Factores y modelo de gestión de escuelas por sentido de logro*.
- KING, Gary; KEOHANE, Robert O. y VERBA, Sidney (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- KOTTER, John R. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. The Free Press.
- LATAPÍ, Sarre Pablo (2004). *La SEP por dentro, Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica. México D. F.
- LOERA, Varela Armando; et. al. (2003). *Reporte descriptivo de la línea de base de la Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*. Heurística Educativa. Secretaría de Educación Pública.
- LOERA, Varela Armando; et. al. (2005). *Cambios en las escuelas que participan en el PEC*. Heurística Educativa. Colección Reportes Nacionales/Fase 3.
- MIRANDA, López Francisco (2004). *La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa*. Revista Sociológica, Políticas Públicas en México.
- RODRIGUEZ, Mansilla Dario (1991). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. TELEDUC. Santiago de Chile.
- ROSALES, Mariela (2000). *¿Calidad sin Liderazgo?* Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías N° 7.
- ROSALES, Ortiz Rosa (1997). *Estilos de dirección y clima organizacional*. Revista de Ciencias Sociales; Universidad de Costa Rica, N° 77.
- SANCHO, A; ARANCIBIA, V. y SCHMIDT, P. *Experiencias Educativas Exitosas*. Programa Social. Libertad y Desarrollo.
- SARTORI, Giovanni (2002). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica. México D. F.
- SPIEGEL, Murray S. (1976). *Probabilidad y Estadística*. McGraw-Hill. México D. F.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

<http://wwwn.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Electicismo>

http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/colaboracion/a_educacion.as

<http://www.monografias.com/trabajos901/cambios-cultura-politica-globalizacion-economica/cambios-cultura-politica-globalizacion-economicas.html>

<http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>

<http://www.geocities.com/psicoreumenes/articulosNuevo/ltot.htm>

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>

<http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>

<http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>

<http://es.wikipedia.org/wiki/SPSS>

http://ima.udg.es/~cls/Documents/Controversias_Contrastes.htm

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110111.pdf>

www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Alvarez.pdf

<http://www.encolombia.com/orto10396introduccion.htm>

A n e x o 1

INSTRUMENTO PARA LA ENCUESTA

Cuestionario para Profesores					
CCT:				Fecha:	
Nombre del Centro de Trabajo:		M	F		
Nombre del/a Director/a:		Genero:		Edad:	
Nombre del/a Profesor/a:		Genero:		Edad:	

Instrucciones:	Con la mayor libertad, exprese su punto de vista marcando con una X en la columna de la respuesta elegida. Tómese el tiempo necesario para comprender las preguntas y reflexione cada una de las respuestas.
NOTA:	Utilice sólo bolígrafo de tinta negra.

		Respuesta				
Nº	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
1	Demuestra una auto-confianza en si mismo digna de resaltar					
2	Suele apoyar mis propuestas y lo que hago normalmente					
3	Está dispuesto a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo					
4	Me demuestra empatía comprendiendo mis sentimientos y necesidades					
5	Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo					
6	Me anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas					
7	Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro					
8	Suele tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro					
9	Es hábil para obtener el apoyo de las personas clave del centro para conseguir los diversos objetivos de la organización					
10	Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro					
11	Tiene en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios					
12	Es hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera del Centro					
13	Me implica en los valores clave que el centro contempla en el Proyecto Educativo					

		Respuesta				
Nº	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
14	Se comporta de forma honesta y sincera.					
15	Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo					
16	Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades.					
17	Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar					
18	Me implica en la realización de los grandes objetivos del centro					
19	Me implica en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes (Ejemplo: P.E.C.)					
20	Me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo					
21	Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son para mi problemáticas.					
22	Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación o de sus ideas					
23	Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír los míos o los de otras personas					
24	Es decidido/a cuando el asunto lo requiere					
25	Suele tener claras las prioridades que son más importantes para el centro					
26	Logra que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera					
27	Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro					
28	Suele calcular los riesgos antes de tomar decisiones					
29	Es coherente lo que dice con lo que hace					
30	Suele admitir si ha cometido algún error o ha hecho algo mal					
31	Tiene sentido del humor					
32	Mantiene interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo					
33	Se preocupa de comprender mi manera de pensar de todo aquello que sucede en el centro					
34	Me mantiene informado de lo que sucede en el centro					
35	Suele ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo					

		Respuesta				
Nº	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
36	Me anima a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas					
37	Discute abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias					
38	Implica al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen					
39	Me consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan					
40	Ha establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos, de fuera de la institución escolar					
41	Es consciente de las consecuencias que sus acciones provocan					
42	Es capaz de comunicar de forma efectiva sus ideas a la comunidad escolar.					
43	Cuenta con mi respeto como director/a					
44	Tiene en cuenta en sus actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de sus ambiciones o necesidades personales					
45	Suele ser optimista					
46	Puedo contar con su apoyo cuando lo necesito					
47	Es tenaz en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo					
48	Es capaz de admitir que no sabe de todo o que no es capaz de solucionar todo					
49	Toma su tiempo para discutir conmigo problemas o proyectos, aunque este muy ocupado					
50	Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento					
51	Suele comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que decide (Ejemplo: si hay que ser puntual, es el primero,...)					
52	Tiene un sentido de la autoridad con el que estoy de acuerdo					
53	Suele ajustar su liderazgo o modo de comportarse a las diversas situaciones y necesidades					
54	Esta al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que ha delegado, siempre en una actitud de apoyo					
55	Consigue que me sea fácil admitir mis propios errores					
56	Consigue desarrollar todas mis posibilidades					

		Respuesta				
N°	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
57	Consigue mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades personales del profesorado					
58	Es capaz de escuchar					
59	Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo					
60	Ha creado en mí un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro					
61	Suelo recibir su elogio cuando haga un buen trabajo					
62	Me hace entusiasmar con mi trabajo					
63	Es coherente en su modo de comportarse, no siendo caprichoso o impredecible					
64	Desarrolla un sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado					
65	Me siento orgulloso/a de trabajar con el/ella					
66	Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que tengo que conseguir					
67	Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores					
68	Es creativo/a planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro					
69	Logra excelentes resultados en general en el centro					
70	Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario					
71	Esta deseando siempre discutir o confrontar sus decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con esa decisión					
72	Es eficaz procurando llevar a cabo en la práctica las decisiones					
73	Esta preparado para tomar decisiones que conllevan gran dificultad					
74	Es respetado por su cordura y buen criterio					
75	Dispone de capacidad para negociar temas complejos					
76	Cuando analiza un problema o una situación, puede moverse fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa					
77	Dispone de buenas habilidades para la comunicación					

		Respuesta				
N°	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
78	Hace que me sienta a gusto de trabajar con el/ella					
79	Logra mi confianza sobre todo por su propia credibilidad					
80	Es capaz de organizar y dominar su tiempo de forma eficaz					
81	Mantiene el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo					
82	Mantiene una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración Educativa.					
83	Genera en mi una lealtad hacia el/ella, ya que percibo igualmente una lealtad hacia mi persona					
84	Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones					
85	En mi opinión se puede decir que dispone de carisma					
86	Muestra determinación para llevar las cosas a la práctica					
87	Es consciente de sus propias posibilidades y limitaciones					
88	Es accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar					
89	Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas					
90	Es tolerante con los errores o defectos de los demás					
91	Suele tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales					
92	Es sensible a mis necesidades, a mis aspiraciones en el centro					
93	Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro					
94	Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato					
95	Tiene muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer					
96	Procura que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente					
97	Desarrolla un sentido de orgullo de pertenecer al centro					
98	Es capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando la circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento					
99	Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres,					

		Respuesta				
Nº	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
	alumnos...)					
100	Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que es competente en su trabajo.					
101	Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes					
102	Trata de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso					
103	Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses					
104	Demuestra un interés en mi como persona					
105	Dispone de una gran capacidad de trabajo					
106	Esta preparado/a para desarrollar su competencia como líder					
107	Suele ser una persona cercana a la gente					
108	Suele utilizar los errores para aprender y mejorar					
109	No proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés					
110	Trata a los diferentes profesores del mismo modo, no hace distinciones por motivos personales o profesionales					
111	Se adapta fácilmente a los cambios					
112	Ha demostrado competencia en su trabajo como director/a					
113	Consigue que el profesorado trabaje en equipo					
114	Consigue la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro					
115	Comprende el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro					
116	Me anima a proponer ideas, a ser creativo					
117	Afronta y trata los conflictos de forma profesional					
118	Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos.					
119	Mantiene un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro					

		Respuesta				
N°	Item	Nunca	Casi Nunca	No lo se	Casi siempre	Siempre
120	Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas de su centro					
121	Suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro					
122	Me motiva para hacer más de lo que yo en principio esperaba hacer					
123	Su comportamiento me hace sentirme mas satisfecho con mi trabajo					
124	Suele dirigir de tal modo que estoy satisfecho con la labor del/a director/a					

A n e x o 2

AGRUPACIÓN DE PREGUNTAS PARA LA CONFORMACIÓN DE FACTORES ASOCIADOS AL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Factor a) Carisma

(SUM(Item.1,Item.14,Item.24,Item.29,Item.43,Item.45,Item.51,Item.52,Item.53,Item.58,Item.59,Item.62,Item.63,Item.65,Item.67,Item.74,Item.78,Item.79,Item.83,Item.85,Item.94,Item.100,Item.101,Item.103,Item.105,Item.106,Item.107,Item.112,Item.121,Item.123,Item.124)) / 31

Factor b) Consideración Individual

(SUM(Item.2,Item.3,Item.4,Item.17,Item.27,Item.33,Item.36,Item.39,Item.46,Item.50,Item.61,Item.88,Item.91,Item.92,Item.93,Item.104,Item.110,Item.120)) / 18

Factor c) Estimulación Intelectual

(SUM(Item.6,Item.7,Item.16,Item.20,Item.21,Item.22,Item.55,Item.56,Item.66,Item.70,Item.89,Item.116,Item.122)) / 13

Factor d) Inspiración

(SUM(Item.13,Item.18,Item.19,Item.25,Item.60,Item.64,Item.97,Item.114,Item.115)) / 9

Factor e) Tolerancia Psicológica

(SUM(Item.8,Item.23,Item.31,Item.37,Item.68,Item.80,Item.90,Item.98,Item.108,Item.109,Item.117)) / 11

Factor f) Participación

(SUM(Item.5,Item.9,Item.12,Item.26,Item.32,Item.34,Item.35,Item.38,Item.40,Item.49,Item.54,Item.57,Item.71,Item.81,Item.82,Item.96,Item.113)) / 17

Factor g) Actuación del/a directivo/a

(SUM(Item.10,Item.11,Item.15,Item.28,Item.30,Item.41,Item.42,Item.44,Item.47,Item.48,Item.69,Item.72,Item.73,Item.75,Item.76,Item.77,Item.84,Item.86,Item.87,Item.95,Item.99,Item.102,Item.111,Item.118,Item.119)) / 25

A n e x o 3

GLOSAS SOBRE EL MÉTODO DE CORRELACIÓN DE VARIABLES

Cuando las variables están medidas en escala ordinal, o se trata de de variables cuantitativas que se han transformado en rangos, se emplea el coeficiente de correlación de Spearman. A partir de lo cual, se dice que la varianza representa la variación de un conjunto de medidas respecto de su valor medio e indica la covariación de dos conjuntos de medidas respecto a sus respectivos valores medios. No obstante, la covarianza no es sencilla de interpretar, dado que su valor depende de la magnitud de los valores de las variables.

Por lo tanto es conveniente disponer de un índice cuyos valores estén acotados y cuyo resultado sea fácilmente interpretable. Este índice es el coeficiente de correlación de Pearson, R_{xy} el cual puede calcularse mediante la siguiente formula:

En puntuaciones típicas:

$$R_{xy} = \frac{\sum Z_x Z_y}{n}$$

El coeficiente de correlación de Pearson, es la covarianza calculada con puntuaciones típicas. Este coeficiente varía entre -1 y 1 : un valor próximo a 0 se interpreta como ausencia de relación lineal entre dos variables, mientras que un valor próximo a 1 o a -1 indica una relación lineal casi perfecta.

La interpretación de este coeficiente es la siguiente: el cuadrado del coeficiente de correlación de Pearson representa la proporción de la varianza de una de las dos variables que puede ser atribuida a su relación lineal con la otra variable. Es decir, indica qué tanto ambas variables tienen en común (Landeró & González, 2006: 338-340).

