Redalyc
Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Gil-García, Ana; Muñíz García, Manuel; Delgado Santos, Arturo

El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior

Sapiens, Vol. 9, Núm. 1, junio-sin mes, 2008, pp. 13-33
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011135001

Sapiens
ISSN (Versión impresa): 1317-5815
postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

¿Cómo citar? | Número completo | Más información del artículo | Página de la revista

www.redalyc.org
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior

Ana Gil-García
Northeastern Illinois University, Estados Unidos
Manuel Muñíz García
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Arturo Delgado Santos
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

RESUMEN

Esta investigación en acción involucra tres instituciones universitarias: Canadá, México y Estados Unidos. El objetivo del trabajo que se reporta a continuación es el de detectar e incrementar la base de conocimiento y las prácticas que se generan en el liderazgo transformacional con la finalidad de preparar a los lideres escolares de los Centros de Atención Múltiple de los Servicios de Educación Especial adscritos al programa Escuelas de Calidad, en Monterrey, Nuevo León, México. La teoría de liderazgo transformacional en la que se sustenta esta investigación es la de Bass y Avolio (1995). El estudio que se desarrolla en cinco fases de capacitación profesional, incluye una muestra de setenta y seis líderes escolares y ciento veinte docentes participantes en el taller de liderazgo transformacional, cuyas percepciones fueron exploradas a partir del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo. Los resultados cualitativos y cuantitativos preliminares determinaron la existencia de acciones administrativas tradicionales en los líderes. La conclusión inicial arroja

* Recibido: abril 2008.
Aceptado: mayo 2008.

que el perfil de percepción que tienen los directores de su propia función directiva contrasta con la percepción de los docentes, quiénes consideran que sus dirigentes desarrollan principalmente acciones y conductas de liderazgo transaccional.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, conductas y acciones de liderazgo, gestión escolar, liderazgo escolar.

ABSTRACT

A transforming leadership in the school scope: An effort in research in action and in cooperation among higher education institutions.

This on-going research involves three higher education institutions from Canada, Mexico and the United States. The goal of the work is to detect and increase the knowledge base and the practices generated by transformational leadership in order to prepare the school leaders of the Centers for Multiple Assistance of the Special Education Services ascribed to the Quality Schools Programme, in Monterrey, Nuevo León, Mexico. This research is based on the transformational leadership theory of Bass and Avolio (1995). The study consists of five stages of professional training. It includes a sample of seventy six school leaders and one hundred and twenty teachers who participated in the transformational leadership workshop, their thoughts on the subject were explored through a Leadership Multifactorial Questionnaire. The preliminary qualitative and quantitative results demonstrated the existence of traditional administrative actions in the leaders. The initial conclusion shows that the perception profile the directors have of their duties as directors contrasts with that of the teachers, who feel that the directors carry on mainly transactional leadership actions and behavior.

Key words: Transformational Leadership, Leadership

RÉSUMÉ

Le leadership transformatif en milieu scolaire: un effort de recherche en action et cooperation entre les institutions de l´enseignement superieur

Cette recherche en action implique trios institutions universitaires: le Canada, le Mexique et les Etats Unis. L´objectif du travail presenté est celui de detecter et d´ accroître la basse de la connaissance et des practiques qui se forment dans le Leadership transformationnel dans le but de preparer les Leaderships scolaires des centres d´Attention Multiple des services d´attention spécialissée rattachés au programme "Ecoles de Qualités" à Monterrey, Nuevo Leon et Mexique. La théorie du Leadership transformationnel sur laquelle se base cette recherche et celle de Bass et Avolio(1985). L´etude qu´on developpe en cinq phases de formation professionelle inclut un echantillonnage de soixante sieze leaders scolaires et de cent vingt ensiegnents participant à l´atelier de Leadership transformationnel dont les perspectives ont été explorées a partir du questionaire multifactoriel de Leadership. Les résultats qualificatifs et quantitatif preliminaires ont determiné l´existence d´action administratives traditionnelles chez les leaders. La conclusion initiale mait en evidance le fait que le profil de reception qu´on le directeur de leur propre fonction directive s´oppose à la perception que leurs dirigeants developpent essentiellement des actions et des conduites de leadership transactionnel.

Mots clés: leadership transformationel, leadership transactionnel, conduite et action de leadership, gestion scolaire, leadership scolaire.

Introducción

Existe un consenso general en relación con el liderazgo escolar, el cual es visto como una característica esencial en la efectividad de las instituciones escolares (Ubben y Hughes, 1987). Algunos estudios han tomado direcciones distintas al intentar delinear cuáles aspectos del liderazgo poseen una mayor influencia en la efectividad escolar. Mientras que unos trabajos hacen énfasis en el contexto de las áreas de liderazgo, otros se concentran en los rasgos de la personalidad del líder. Y precisamente esta última dirección fue la que se usó en este trabajo con la finalidad de examinar las acciones de liderazgo de los directivos escolares del Estado de Nuevo León, en México.

Las ideas del liderazgo transformacional se le acreditan a James McGregor Burns. No obstante, la teoría como tal se produjo luego de los trabajos de Bass (1985a,b) en la que el autor conceptualiza tres tipos de liderazgo: (a) el transformacional; (b) el transaccional; y (c) el laissez-faire.

La fuente del liderazgo transformacional reside en los valores y creencias personales del líder (Hoy y Miskel, 2008). Lo mismo ocurre cuando el líder toma una posición visionaria e inspira a la gente que lo rodea y sigue (Avolio, 2005). El liderazgo transformacional basa su efecto en la motivación, la satisfacción y el logro del seguidor. El marco del liderazgo transformacional puede conceptualizarse usando un continuo que identifica tres tipos de liderazgo en el siguiente orden: laissez-faire, transaccional y transformacional. Mientras que estos tres tipos de liderazgo han permanecido constantes e inmutables el número de factores que componen los tipos mencionados ha variado. Los factores incluidos en el liderazgo transformacional son cinco, tres componen el transaccional y uno el laissez-faire.

El liderazgo laissez-faire, o ausencia de liderazgo, de acuerdo a Bass (1998) se caracteriza por la ausencia de transacciones con los seguidores. Por ejemplo, el líder laissez-faire evita expresar sus puntos de vista o tomar acciones en asuntos importantes, no emite ninguna retroalimentación a procesos o situaciones, y permite que su autoridad permanezca en estado de inercia. Este tipo de liderazgo es el mas pasivo y por supuesto el menos efectivo. Un ejemplo de este liderazgo inerte es el de un líder escolar que es invisible para la comunidad, que no demuestra interés en el desarrollo permanente de la función y permite que las estructuras internas de la escuela permanezcan sin alteración.

En cambio, en el liderazgo transaccional existe un mecanismo de motivación entre el líder y el seguidor a través de intercambios y negociaciones por los servicios prestados. Por ejemplo, un líder escolar facilita la obtención de materiales escolares a los docentes con el propósito de que se construya un nuevo currículo. El líder transaccional intercambia premios y promesas por el esfuerzo y responde a los intereses inmediatos de sus seguidores. En este liderazgo hay un criterio de costo-beneficio alto y constante. La siguiente tabla describe los factores que se incluyen en el liderazgo transaccional.

Cuadro 1. **Factores del Liderazgo Transaccional**

Factores	Descripción
Premiación por contingencia	Se refiere a los premios de contingencia que emplea el líder para satisfacer y negociar los logros alcanzados en una tarea específica.

Cuadro 1. *(Continuación)*

Gerencia por excepción activa	El líder mantiene altos niveles de vigilancia para asegurarse del cumplimiento de los estándares impuestos. Es decir, el líder está en permanente monitoreo de la tarea para intervenir con un plan correctivo cuando el problema surge.
Gerencia por excepción pasiva	El líder interviene cuando el problema se transforma en serio. Este líder espera tomar acciones después que el error se ha cometido u otros problemas han aparecido para así justificar el llamado de atención.

Nota: Tomado de Hoy, W. y Miskel, C. (2008). Educational Administration: Theory, research and practice. 8th ed. Boston, MA: McGraw Hill.

El liderazgo transformacional puede entenderse como una extensión del transaccional que va más allá que de un simple intercambio o acuerdo. El líder transformacional se caracteriza por su proactividad, por estimular consciencia crítica en sus seguidores, por conscientizar a éstos hacia lo colectivo, y también por ayudarlos a obtener un alto grado de logros. La teoría se manifiesta en cuatro factores: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada (Bass y Riggio, 2006).

Cuadro 2. **Factores del Liderazgo Transformacional**

Factores	**Descripción**
Influencia idealizada	Construye respeto y confianza en los seguidores y provee las bases para aceptar cambios radicales y fundamentales en las formas en que los individuos y las organizaciones operan. También se le denomina carisma por la insistencia del seguidor de querer emular al líder y desear "ser como él es". Posee dos subtipos: atributo (percepción del líder como carismático, confidente, poderoso y enfocado en ideas de alto orden y ética) y conducta (acciones carismáticas del líder que se refieren a valores, creencias y un sentido de misión).

Cuadro 2. *(Continuación)*

Motivación inspiracional	Cambios en las expectativas del grupo en creer que los problemas organizacionales pueden ser resueltos. La conducta del líder provee significado y reta a los seguidores. Hay un alto optimismo en el futuro, comunica una visión ideal del rumbo de la organización con entusiasmo, optimismo, espíritu de equipo, y visión compartida.
Estimulación intelectual	Apunta hacia la creatividad e innovación al cuestionar viejas formas, tradiciones y creencias con nuevas formas de solución. Los seguidores son retados constantemente a buscar nuevas maneras de operar y accionar al desligarse de los conocimientos anteriores y vincularse a nuevas acciones.
Consideración individualizada	El líder presta atención a las necesidades individuales de logro y crecimiento. Determina las necesidades y fortalezas de otros. Su rol es de mentor y ayuda a sus seguidores a desarrollar altos niveles y tomar responsabilidades para su propio desarrollo.

Nota: Tomado de: Hoy, W. y Miskel, C. (2008). Educational Administration: Theory, research, and practice. 8th ed. Boston, MA: McGraw Hill.

Propósito de la Investigación

El propósito primario de esta investigación es incrementar la base del conocimiento y las prácticas que se generan en el liderazgo transformacional, esto de una forma sistemática en la preparación y capacitación de los líderes escolares, que les permita moverse del rol de inspectores al rol de transformadores. Se aspira que este líder transformador sea capaz de articular una visión; promueva la aceptación de las metas del grupo; divulgue altas expectativas en el logro; provea modelos apropiados; estimule intelectualmente al seguidor; ofrezca apoyo individual; y suscite una cultura escolar sólida y congruente.

Objetivos de la Investigación

Para lograr el propósito principal, los siguientes objetivos de investigación deben cumplirse:

1. Capacitar a los líderes escolares en acciones y conductas transformativas que podrían favorecer una relación inspiradora y energizante con sus seguidores.
2. Desarrollar profesionalmente a líderes escolares y docentes en prácticas de mejoramiento educacional y en la toma de decisiones y sobre todo en la promoción de reformas escolares internas que se acepten con apertura.
3. Delinear acciones del liderazgo transformacional diseñadas para apoyar a los administradores educativos de las instituciones de educación especial del Estado de Nuevo León, en la adquisición de competencias adicionales que les proporcionen nuevos aprendizajes en sus estilos de liderazgo, clima organizacional, currículo e instrucción, diversidad humana, comunicación, y desarrollo profesional.
4. Sugerir, a través del liderazgo transformativo, diversas vías para facilitar cambios organizacionales y para la implementación de un diseño colectivo en el gobierno escolar de la institución.
5. Guiar en la formación sistemática y sustentable de comunidades de aprendizaje que sirvan de plataforma de apoyo al surgimiento, fortalecimiento y maduración del liderazgo transformacional institucional.

Objetivos secundarios que guían la investigación:

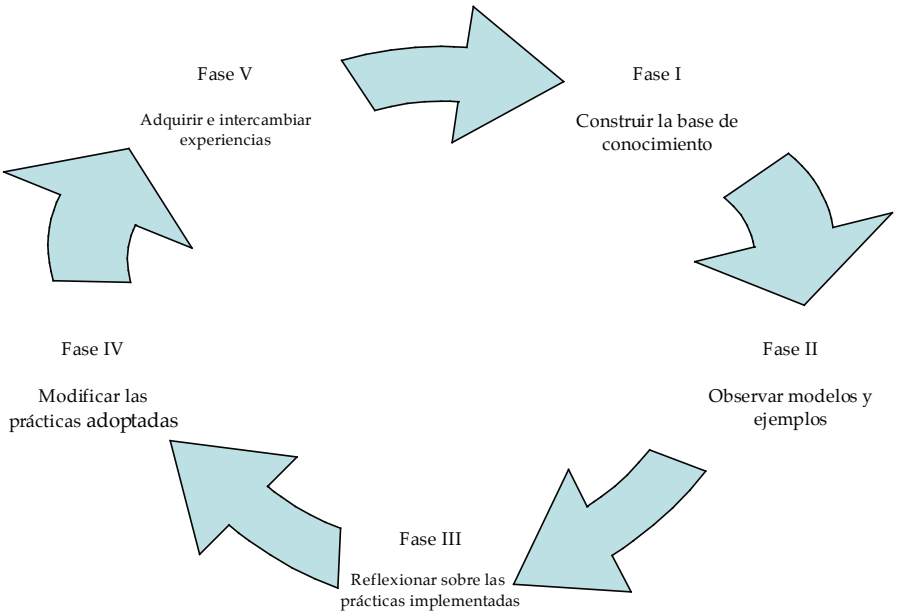
1. Analizar e identificar las conductas y acciones de liderazgo preferidas por los directivos de las escuelas especiales de Nuevo León.
2. Describir el clima organizacional que promueva la inclusión de elementos del liderazgo transformacional y permita el fortalecimiento del ambiente escolar.
3. Examinar las conductas y acciones de liderazgo preferidas por los guías escolares en la actualidad y su relación con las acciones del liderazgo transformacional.
4. Explorar la relación existente entre las conductas y acciones de liderazgo en escuelas exitosas y las percepciones de los docentes

con respecto al liderazgo escolar interno manifestado por el líder escolar institucional.

5. Determinar y entender las diferencias entre la percepción que poseen los docentes de las acciones y conductas del líder escolar y la percepción que el líder posee de sí mismo.

Modelo de Desarrollo Profesional

El plan de desarrollo profesional adoptado en esta investigación comprende cinco fases: (a) la construcción de la base del conocimiento sobre liderazgo transformacional, (b) la observación de modelos y ejemplos, (c) la reflexión sobre prácticas implementadas, (d) modificar las prácticas adoptadas, y (e) la adquisición e intercambio de experiencias.



Nota: Modelo elaborado por los autores.

Cuadro 3. **Fases del Modelo Operativo de Desarrollo Profesional**

Fases	**Descripción**	**Operatividad**
I	Construir el conocimiento base sobre liderazgo transformacional	Depende de los datos recolectados y analizados previamente; el investigador capacitará líderes escolares, docentes y miembros de la comunidad escolar en los principios y prácticas del liderazgo transformacional a través de talleres, seminarios y grupos estructurados de manera sistemática.
II	Observar modelos y ejemplos	Líderes escolares observarán, fuera y dentro del sistema escolar, a otros administradores exitosos. Los directores serán inducidos a implementar por lo menos dos de las acciones o prácticas del liderazgo transformacional observadas.
III	Reflexionar sobre prácticas actuales	Los líderes escolares y docentes llevarán un récord escrito que incluye tiempo de reflexión durante el proceso de la investigación.
IV	Modificar las prácticas adoptadas	Basado en el contrato de investigación acordado previamente, los líderes escolares y docentes mostrarán evidencia sobre los cambios en sus prácticas, conductas y acciones.
V	Adquirir e intercambiar experiencias	Intercambio de conocimiento y experiencias entre líderes escolares regionales, nacionales e internacionales, a través de herramientas tecnológicas tales como videoconferencias así como también interacciones presenciales.

Nota: Elaborado por los autores.

Descripción del Sistema

El sistema de educación especial del Estado de Nuevo León posee setenta y tres centros de atención múltiples que ofrecen servicios a siete mil cuatrocientos noventa y cuatro estudiantes. Estos centros guían el desarrollo de destrezas específicas de estudiantes con características y necesidades especiales. El sistema también ofrece doscientas un Unidades de Servicio de Apoyo a instituciones regulares con programas de inclusión (veintiocho mil cuatrocientos setenta y ocho estudiantes). El Departamento de Educación Especial del Estado de Nuevo León comprende un total de treinta y cinco mil novecientos setenta y dos estudiantes. Los Centros de Atención Múltiples al igual que el resto de las instituciones que administran la educación especial del Estado, se encuentran gerenciados por doscientos setenta y cuatro directores y tres mil seiscientos noventa y cuatro docentes.

El sistema de promoción de un administrador escolar se fundamenta en un método acumulativo de puntos que involucra años de experiencia docente, formación académica, y desarrollo profesional. El grado de licenciatura en educación especial es el único requisito que se demanda para obtener una posición gerencial de director o de docente en un centro de educación especial. El sistema educativo de México no requiere títulos universitarios de cuarto nivel en gerencia escolar, liderazgo educativo o áreas relacionadas para obtener la posición deseada tanto a nivel primario como secundario.

Diseño de la Investigación

La investigación en acción fue el diseño utilizado en esta investigación inicial y continuará siendo el modelo de investigación en el proceso que sigue. Mills (2000) se refiere a la investigación en acción como un proceso sistemático dirigido por el docente (u otros individuos conectados con el sistema escolar) para recoger información y datos acerca de la operación y funcionalidad de los ambientes educativos, sus maneras de implementar el proceso enseñanza y aprendizaje, y particularmente acerca de cómo los estudiantes aprenden. La investigación en acción ha ganado terreno en educación por diversas razones, entre ellas: (a) estimula cambios en las escuelas, (b) promociona el sistema democrático en el ámbito educativo al involucrar individuos que están vinculados con el sistema, (c) faculta a los educadores a trabajar en proyectos cooperativos, (d) motiva a educadores a reflexionar sobre sus prácticas educativas, (e) posiciona a docentes y otros educadores como aprendices que buscan disminuir la ruta existente entre la práctica y su visión educativa y (f) facilita la puesta en marcha de nuevas

ideas. El presente estudio será guiado por el modelo práctico presentado por Schmuck (1997), cuyo propósito es el de investigar una situación particular, en este caso el liderazgo educativo, con el fin de mejorar las prácticas escolares administrativas, gerenciales y de liderazgo.

Instituciones Participantes

Entre las instituciones que intervienen en esta investigación está la Escuela de Ciencias de la Educación. Una institución pública de Educación Superior que capacita docentes. La institución se fundó el 14 de julio de 1976 con el fin de ofrecer licenciaturas en educación. En 1986, la escuela incorporó a su currículo estudios de postgrado en educación. Los 800 estudiantes de postgrado en Psicopedagogía y en Administración Educativa son docentes del sistema escolar público del Estado de Nuevo León. La escuela posee varios campos universitarios distribuidos por el Estado y las modalidades son presencial y a distancia.

La Northeastern Illinois University es una universidad pública del Estado de Illinois en Estados Unidos, fundada en 1867 como una institución de capacitación de docentes del Condado de Cook. En 1971, la institución adquirió estatus universitario y empezó a operar como una universidad acreditada que sirve en la actualidad, en el área de Chicago, a 12.000 estudiantes aproximadamente, con más de setenta programas de pregrado y postgrado en artes, ciencias, educación y negocios. Northeastern es una institución líder en el desarrollo de programas en educación especial e innovaciones en alternativas no tradicionales en educación. La Universidad ofrece sus servicios a una población que es diversa en edad, cultura, lengua y raza.

Descripción de la Muestra

Setenta y seis líderes escolares y ciento veinte maestros del sistema de educación especial del Estado de Nuevo León, en México fueron invitados a participar en este estudio. Una hoja para recolectar datos demográficos se adjuntó al Cuestionario Multifactorial de Liderazgo y los datos obtenidos se presentan a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. **Datos Demográficos de los Líderes Escolares Investigados**

Sexo	M: 61	H: 15
Edad	49.55 Promedio	
Años de Servicio	23.64 Promedio	
Posición Actual	Director: 59	Supervisor: 12
Años de Experiencia en el Centro donde labora actualmente	5.7 años en el mismo centro	
Formación Académica	Doc. Normalista: 4	
	Doc. Especialista: 1	
	Lic. Educación: 39	
	Lic. otra especialidad: 2	
	Maestría Educ.: 23	
	Maestría Administración: 28	
	Doctor Educación: 1	
Personal Activo	76	

Del grupo de líderes educativos encuestados, el sexo femenino constituyó el 80.26% y el 19.73% los hombres. La muestra fue diversa en cuanto a características educativas y años de experiencia administrativa y docente. Cabe acotar que al indagarse por la formación académica, los encuestados marcaron más de un titulo obtenido. De allí la discrepancia de números con respecto al numero total de líderes escolares de la muestra.

Características del Taller

El taller de liderazgo transformacional en el ámbito escolar está estrechamente vinculado con la teoría planteada por Bass (1985a,b). El contenido prevé la renovación y reforma de ambientes educativos a través de acciones de liderazgo transformativo. Cada taller, tanto para los directivos como para los maestros fue diseñado por un período de cuatro horas. Los directivos

obtuvieron el entrenamiento antes que los docentes. Ambos recibieron el mismo contenido y las actividades. Un ejemplo de éstas lo constituye las Cuatro Esquinas. Basándose en la preferencia por una fruta, estaciones del año, modelo de carro y tipo de música, los participantes reflexionaron sobre cuatro preguntas específicas sobre relacionadas con el liderazgo.

Cuestionario Multifactorial de Liderazgo

Las percepciones de los líderes escolares y los docentes de aulas de educación especial fueron exploradas con el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML). Las conductas de liderazgo se midieron con la forma corta 5X del instrumento desarrollado por Bass y Avolio (1995). El cuestionario mide las acciones y conductas del liderazgo transformacional y el transaccional así como también el laissez-faire. El instrumento presenta cuarenta y cinco ítemes que permiten al docente evaluar las características del líder. Este dispositivo ha sido usado en diversas poblaciones y consta de treinta y seis ítemes referidos a liderazgo medidos con una escala Likert del 0 (no existe) al 4 (frecuentemente, sino siempre). De igual modo, el instrumento contiene los cuatro factores de la teoría de Bass: influencia idealizada (Ej. "Habla sobre sus valores y creencias"); motivación inspiracional (Ej. "Articula una visión de futuro prometedora"); estimulación intelectual (Ej. "Busca perspectivas distintas al resolver un problema"); y consideración individual (Ej. "Me ayuda a desarrollar mis potencialidades").

El liderazgo transaccional ocurre cuando el líder establece expectativas, estándares o metas que premian o castigan al seguidor dependiendo del logro alcanzado por el mismo. Este tipo de liderazgo posee tres dimensiones que se miden en el cuestionario: Premiación por contingencia (Ej. "Nos premia cuando nosotros hacemos lo que se supone que hagamos") y gerencia por excepción pasiva y activa, representados en el cuestionario con ítemes como por ejemplo "Dirige mi atención hacia las fallas de los estándares" e "Interfiere en la resolución del problema al final del proceso". La tendencia de liderazgo laissez-faire implica la absoluta ausencia de liderazgo (Ej. "Evita tomar decisiones"). Los puntos se obtienen al promediar las escalas de cada subescala. Los puntos altos en cada subescala representan altos niveles y los puntos bajos representan niveles bajos en la tendencia de liderazgo evaluada. El total de puntos para cada dimensión se obtiene al sumar las dimensiones juntas.

El CML ha sido estudiado exhaustivamente desde su creación en 1995 como también en las revisiones subsecuentes hechas por los autores. Sin

embargo, todavía existen problemas con la confiabilidad y validez del mismo. En este estudio, sólo las dimensiones transformacional, transaccional y laissez faire fueron medidas. Den Hartog y otros (1997) usaron la medida Cronbach de consistencia interna. El instrumento en general obtuvo el .70 considerado aceptable. El valor alpha para el liderazgo transformacional obtenido fue .95. El valor alpha para el liderazgo transaccional y el laissez faire fueron .60 y .49 respectivamente, ambos por debajo del criterio de aceptación de .70. Den Hartog sugirió mejorar la consistencia interna combinando la gerencia pasiva por excepción y las acciones de laissez faire. Carless (1998) encontró que el CML no provee una medida separada del liderazgo transformacional. En su lugar, el CML parece medir un constructo jerarquizado del liderazgo transformacional como producto de las respuestas emitidas por el subordinado que no sabe distinguir las dimensiones insertadas en la dimensión del liderazgo transformativo. Aunque existen problemas, el CML está considerado la medida más validada en el liderazgo transformacional (Awamleh & Gardner, 1999).

Recolección de Datos

El cuestionario fue administrado previo al inicio del entrenamiento, en ambos casos para líderes escolares y maestros. En 20 minutos, los sujetos completaron de manera individual el CML. El investigador anexó al instrumento la clave de corrección para que cada uno de los participantes completaran sus cálculos y lograran determinar sus acciones de liderazgo. Luego de concluir el proceso de recolección de datos, el investigador y capacitador explicaron con detalles los alcances de la teoría desarrollada por Bass y Avolio (1995). La discusión incluyó detalles de los cuatro factores del liderazgo transformacional: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada, y las posibles razones por las diferencias que se pudieron manifestar entre las respuestas de líderes escolares y docentes. Este argumento fue reforzado con un ejercicio en el transcurso del taller el cual indagaba sobre acciones de liderazgo transformacional adoptadas por el líder escolar en la institución. Esas acciones fueron luego clasificadas en transformacional y transaccional. Luego de concluida esta sección, los sujetos fueron invitados a reflexionar y a discutir sobre la posibilidad de crear dos acciones concretas, medibles y posibles para ser incorporadas en el ámbito escolar, y que apoyados por todos los miembros de esta comunidad fueran altamente visibles e implementables.

Análisis Cualitativo

La siguiente tabla 2 resume los resultados cualitativos de los datos recolectados de la muestra en cuestión. La tabla presenta las dos acciones concretas de liderazgo transformacional que los directivos y docentes acordaron empujar y presionar para iniciar un proceso de reforma en el ambiente de liderazgo en la escuela. Estas dos acciones representan "la lista de deseos" de los participantes.

Tabla 2. **Acciones y Conductas de Liderazgo Requeridas por los Directivos del Estado de Nuevo León**

Participantes	Acciones y Conductas de Liderazgo
Docentes	• Utilizar las potencialidades y destrezas de los docentes que conforman la institución. • Dar nuevas soluciones a problemas viejos. • Encuestar el clima escolar sistemáticamente para aplicar los correctivos necesarios. • Nombrar comités formados por docentes y miembros de la comunidad escolar de acuerdo a sus destrezas y habilidades. • Revisar los ítemes de la agenda que se discuten en el Consejo Técnico Escolar. • Promover la comunicación horizontal y vertical a través de encuestas, cuestionarios, buzón de sugerencias, correo electrónico, reuniones formales e informales con padres y representantes. • Identificar las habilidades y destrezas del personal de la escuela con el fin de diseñar, desarrollar e implementar cualquier actividad escolar. • Invitar a los padres a asistir regularmente a programas de desarrollo profesional de cualquier índole. • Compartir conocimiento y experiencias entre los miembros de la facultad y el resto del personal de la escuela. • Teniendo como base las necesidades escolares, capacitar y guiar a los padres para intervenir en la vida escolar.

Tabla 2. *(Continuación)*

Participantes	Acciones y Conductas de Liderazgo
	• Usar las fortalezas y debilidades de los miembros del personal escolar con el fin de diversificar efectivamente las actividades internas que ocurren en el ambiente escolar. • Crear un ambiente de inclusión y participación en la comunidad externa a la escuela. • Guiar y canalizar a padres y familias en todos los aspectos concernientes a la vida escolar que puedan afectar a sus hijos (salud, psicológico, etc.). • Reunirse continuamente con el fin de evaluar los problemas que se han detectado y que puedan alterar la paz institucional. • Crear estrategias efectivas que permitan la participación de la comunidad. • Apoyar el desarrollo profesional de los docentes para así incrementar sus niveles de motivación. • Jerarquizar las necesidades del personal de acuerdo a: asuntos relacionados con el aula (contenido, estilos de aprendizaje, participación de padres, relación docente-docente, docente-estudiante y docente-padre. • Implementar estrategias para mejorar el clima organizacional. • Consolidar los hábitos de higiene y cuidado en el ambiente escolar. • Reforzar el trabajo en equipos institucionalmente.
	• Delegar tareas y funciones. • Crear actividades concretas para trabajar con la comunidad. • Crear un ambiente de inclusión en la comunidad. • Fomentar el trabajo en equipo para lograr altos niveles de rendimiento escolar. • Crear mecanismos de premiación y reconocimiento en el ambiente escolar. • Fomentar un ambiente escolar caracterizado por el respeto, la aceptación, la tolerancia, la armonía, las relaciones humanas, la visión y misión claras y la implementación de políticas de calidad.

Tabla 2. *(Continuación)*

Participantes	Acciones y Conductas de Liderazgo
	• Crear grupos de trabajo interdisciplinarios para fortalecer los trabajos y proyectos, hacer seguimientos y evaluar, coordinar medidas internas, formación de consejos escolares, crear equipos para examinar el nivel de rendimiento escolar e implementar sistemas de reconocimiento. • Diseñar mecanismos de evaluación de programas y del personal.

Nota: Elaborado a partir de la reflexión de los grupos que participaron en el proceso de capacitación.

Como se refiere al inicio del análisis cualitativo, los datos obtenidos para la construcción de la tabla 2 sintetizan las reflexiones que emergieron en los grupos formados durante el proceso de capacitación en relación con el liderazgo transformacional. La lista de acciones y conductas de liderazgo creadas por los docentes y directivos constituyen una mezcla del ser y el deber ser en sus correspondientes instituciones.

Al analizar las acciones de liderazgo transformacionales elaboradas por los participantes, los temas que emergieron fueron: (a) toma de decisiones; (b) resolución de conflictos; (c) clima escolar; (d) cultura organizacional; (e) comunicación; (f) aspectos financieros; (g) descripción de roles y funciones del trabajo a ejecutar (h) diversidad; (i) infraestructura física; (j) planificación; y (k) contenidos del currículo.

Los tópicos anteriormente expuestos reflejan las carencias del medio escolar. Hay una evidencia clara y determinante de que en la opinión y percepción de ambos grupos existe una necesidad de reforzar los mecanismos de preparación de los líderes y docentes de la institución escolar en tópicos relacionados con gerencia educativa, liderazgo educacional y administración escolar.

Análisis Cuantitativo

La tabla 3 presenta el resumen de los resultados del CML con respecto al liderazgo transformativo y sus cuatro factores. Cabe destacar que el puntaje máximo que se logra obtener en el cuestionario es de 4 puntos. Este puntaje indica la percepción que tiene el líder educativo de sí mismo en

cuanto a estos rasgos, acciones y conductas de liderazgo. Un puntaje de 3 y mayor que 3.0 es un claro indicador, de acuerdo a la teoría, de la presencia de rasgos transformacionales.

Tabla 3. **Resultados Cuantitativos del Liderazgo Transformacional**

Factor de Liderazgo Transformador	Puntaje Global	Puntaje
Influencia Idealizada Atributo	8	2
Influencia Idealizada Conducta	14	3.5
Motivación Inspiradora	16	4
Estimulación Intelectual	14	3.5
Consideración Individual	14	3.5

Nota: Resultados obtenidos a partir del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo aplicado a los Líderes Escolares de Instituciones de Educación Especial.

La Tabla 4 muestra los resultados de los rasgos, acciones y conductas transaccionales identificadas por los líderes escolares de Nuevo León. Un puntaje por debajo de 2.75 es considerado, según la teoría, sin la presencia del factor.

Tabla 4. **Resultados Cuantitativos del Liderazgo Transaccional**

Factor de Liderazgo Transaccional	Puntaje Global	Puntaje
Gerencia por excepción activa	5	1.25
Gerencia por excepción pasiva	0	0
Premiación por desempeño	11	2.75
Laissez Faire	0	0

Nota: Resultados obtenidos a partir del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo aplicado a los Líderes Escolares de Instituciones de Educación Especial.

Es evidente, en la tabla 4, que los directivos de las instituciones escolares de educación especial en Nuevo León no se perciben como líderes transaccionales. La ausencia de liderazgo laissez faire es una confirmación

que los directivos poseen conocimiento de la importancia de su rol en la comunidad escolar.

Las tablas 5 y 6 resumen los datos obtenidos de aquellos docentes que evaluaron los atributos, conductas y acciones de liderazgo de sus dirigentes escolares.

Tabla 5. **Resultados Cuantitativos del Liderazgo Transformacional**

Factor de Liderazgo Transformador	Puntaje Global	Puntaje
Influencia Idealizada Atributo	8	2.0
Influencia Idealizada Conducta	8	2.0
Motivación Inspiradora	10	2.5
Estimulación Intelectual	12	3.0
Consideración Individual	14	3.5

Nota: Resultados obtenidos a partir del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo aplicado a los Líderes Escolares de Instituciones de Educación Especial.

La tabla 5 muestra grandes discrepancias con el resultado obtenido por los líderes escolares quienes se percibieron como transformacionales. En estos puntajes hay una opinión opuesta por parte del sentir de los docentes con respecto a sus líderes. No hay rasgos transformacionales sólo con la excepción del factor consideración individual con un puntaje de 3.5.

Tabla 6. **Resultados Cuantitativos del Liderazgo Transaccional**

Factor de Liderazgo Transaccional	Puntaje Global	Puntaje
Gerencia por excepción activa	12	3.0
Gerencia por excepción pasiva	14	3.5
Premiación por desempeño	12	3.0
Laissez Faire	5	1.25

Nota: Resultados obtenidos a partir del cuestionario multifactorial de liderazgo aplicado a los Líderes Escolares de Instituciones de Educación Especial.

De acuerdo con los docentes de las instituciones educativas de educación especial de Nuevo León, sus líderes escolares, quiénes dirigen las instituciones educativas, son claramente transaccionales. Puntajes por encima de 3.0 de acuerdo a Bass y Avolio (1995) se refieren a los rasgos que predominan en el individuo en cuanto al liderazgo exhibido. En este caso, la percepción generalizada es que el líder de Nuevo León es transaccional.

Discusión en Progreso

Estos resultados deben ser considerados preliminares y no determinantes de un rasgo, acción o conducta de los líderes y docentes de las instituciones escolares de educación especial de Nuevo León, México. Según estos resultados, los líderes escolares manifiestan rasgos transaccionales, en contradicción con lo que ellos creen poseer y exhibir: rasgos transformacionales. Un líder transformacional se deriva de un liderazgo transaccional. Las negociaciones y transacciones en el mundo de los negocios, la familia, lo social y lo cultural en general, han generado grandes soluciones y progreso en las comunidades. Es por ello que un líder transaccional debe ser visto en transición hacia la transformación. Hay muchas teorías de liderazgo que apoyan la noción de dirección, control, supervisión e inspección al comienzo de una relación de liderazgo entre un seguidor-subordinado y un líder-director. Este proceso ocurre cuando el líder considera que el subordinado está aún en una etapa de aprendizaje en su carrera, sobre la escuela, la comunidad, el funcionamiento y la política escolar. Una vez que el líder distingue y percibe que el seguidor empieza a navegar las aguas institucionales por sí mismo y que ha adoptado el clima de la organización y sus elementos culturales es entonces cuando éste cambia su rol a transformador y de apoyo.

Referencias

Avolio, B. (2005). *Leadership development in balance: Made born*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: the effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly, 10*(3), 345-373.

Bass, B. (1985a). *Leadership and performance beyond expectations.* New York: Free Press.

Bass, B. (1985b). *Organizational decision making*. Homewood, IL: Irwin.

Bass, B. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bass, B. y Avolio, B. (1995). Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5x-Short). Reproduced by permission. Commercial form MLQ 5 copyrighted 1995, Mind Garden.

Bass, B. y Riggio, R. (2006). Transformational leadership. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carless, S. (1998). Assessing the discriminant validity of transformational leader behaviour as measured by the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71,* 353-358.

Den Hartog, D., Van Muijen, J., & Koopman, P. (1997). Transactional versus transformational leadership: an analysis of the MLQ. *The British Psychological Society, 70,* 19-34.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research, and practice*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Mills, G. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Schmuck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

Ubben, G. y Hughes, L. (1987). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Boston, MA: Allyn and Bacon.