



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Educación

Maestría en Administración y Planificación Educativa

**Liderazgo del director y su influencia en la
calidad educativa de la Institución Educativa El
Dorado**

**Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magíster en
Administración y Planificación Educativa**

Omar Alexi Paternina Berastegui

Tutor: Dr. Eduardo Cola López

Panamá, enero, 2021

Dedicatoria

A mis padres y hermanas, por su paciencia y apoyo incondicional.

A handwritten signature in black ink, appearing to be a stylized name or set of initials, located to the right of the dedication text.

Agradecimientos

A Dios, que toda La Gloria y La Honra sea para Él, quien me ha llenado de sabiduría en todo este proceso.

A mi asesor de Tesis, Dr. Eduardo Cola López Echaniz, quien me orientó eficazmente durante el desarrollo de mi trabajo de grado y con su paciencia y conocimiento supo guiarme para lograr alcanzar esta meta.

A mis compañeros de maestría, María José Herrera Esquivia y Oscar Soto Meza, quienes estuvieron conmigo en el proceso académico de este postgrado y fueron un apoyo absoluto.

A los directivos y docentes de la Institución Educativa El Dorado, quienes permitieron la ejecución de esta investigación y contribuyeron al desarrollo de la misma.

A la UMECIT, institución que me abrió las puertas para seguir con mi formación profesional.

¡GRACIAS!

Resumen

La investigación tiene como objetivo general analizar la influencia del estilo de liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado. A partir de este se plantearon tres objetivos específicos: *i.* Identificar el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa El Dorado, *ii.* Describir las características, a nivel de calidad educativa, de la Institución Educativa El Dorado, y *iii.* Relacionar el estilo de liderazgo del director con la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado. El diseño fue no experimental, transversal, correlacional. La muestra estuvo conformada por 37 docentes que hacen parte del equipo de trabajo de la institución. Para estudiar el estilo de liderazgo del director se aplicó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo en la versión adaptada al contexto latinoamericano; para analizar el progreso de la calidad educativa en la Institución se utilizó el Anexo 2 de la Guía 34: guía para el mejoramiento institucional, orientado por el Ministerio de Educación Nacional. Los resultados muestran que el estilo liderazgo del director influye significativamente en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado. Asimismo, el estilo de liderazgo que predomina en dicho director es el estilo transformacional con un 92,16% y las evaluaciones analizadas arrojan que sí se ha tenido un progreso en cuanto a la calidad educativa de la institución se refiere.

Palabras clave: Calidad Educativa, Director, Liderazgo.

Abstract

The general objective of the research is to analyze the influence of the director's leadership style on the educational quality of the El Dorado school. Three specific objectives were set out from this one: i. Identify the leadership style of the El Dorado school's director, ii. Describe the characteristics, in terms of educational quality, of the El Dorado school, and iii. Relate the director's leadership style to the educational quality of the El Dorado school. The design was non-experimental, cross-cutting, correlational. The sample consisted of 37 teachers who are part of the institution's team. To study the director's leadership style, the Multifactor Leadership Questionnaire was applied in the version adapted to the Latin American context; to analyze the progress of educational quality in the Institution, Annex 2 of Guide 34 was used: a guide to institutional improvement, provided by the Ministry of National Education. The results show that the leadership style of the director does significantly influence the educational quality of the El Dorado school. In addition, the leadership style that dominates the director is the transformational style with 92.16% and the evaluations analyzed show that progress has been made in terms of the educational quality of the institution.

Keywords: Educational Quality, Director, Leadership.

Contenido

	Pág.
Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Introducción.....	ix
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	
1.1 Descripción de la problemática.....	11
1.2 Preguntas de investigación.....	15
1.3. Hipótesis.....	15
1.4. Objetivos.....	16
1.5. Justificación.....	16
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales.....	21
2.1.1. Bases teóricas.....	21
2.1.2. Bases investigativas.....	38
2.1.3. Bases conceptuales.....	47
2.1.4. Bases legales.....	57
2.2. Definición conceptual y operacional de las variables.....	63
2.3. Operacionalización de las variables.....	66
CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
3.1. Paradigma, método y/o enfoque de la investigación.....	79
3.2. Tipo de investigación.....	79

3.3. Diseño de la investigación.....	79
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	80
3.5. Población y muestra.....	82
3.5.1. Población.....	82
3.5.2. Muestra.....	83
3.6. Procedimiento de la investigación.....	85
3.7. Validez y confiabilidad.....	86
3.8. Consideraciones éticas.....	88
3.8.1. Criterios de confidencialidad.....	88
3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado.....	88
3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales.....	89

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Técnicas de análisis de datos.....	91
4.2. Procesamiento de los datos.....	91
4.3. Discusión de los resultados.....	102
Conclusiones.....	106
Recomendaciones.....	107
Bibliografía.....	108

Índice de tablas

Tabla 1: Principales rasgos de los líderes.....	22
Tabla 2: Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional.....	35
Tabla 3: Operacionalización de las variables.....	76
Tabla 4: Escala para instrumento de variable X.....	81
Tabla 5: Escala para instrumento de variable Y.....	81

Tabla 6: Distribución de la población por nivel educativo.....	83
Tabla 7: Distribución de la muestra por nivel educativo.....	85
Tabla 8: Análisis de confiabilidad para instrumento 1.....	86
Tabla 9: Prueba de normalidad Shapiro – Wilk para variable estilo de liderazgo.....	92
Tabla 10: Estilo de liderazgo característico del director de la Institución Educativa El Dorado.....	92
Tabla 11: Resultados de autoevaluación institucional 2017.....	94
Tabla 12: Resultados de autoevaluación institucional 2018.....	96
Tabla 13: Resultados de autoevaluación institucional 2019.....	98
Tabla 14: Comparativo último trienio Gestión Directiva.....	99
Tabla 15: Comparativo último trienio Gestión Académica.....	100
Tabla 16: Comparativo último trienio Gestión Administrativa y Financiera.....	100
Tabla 17: Comparativo último trienio Gestión de la Comunidad.....	100

Lista de figuras

Figura 1: Jerarquía de variables MLQ.....	80
Figura 2: Categorías de escala para instrumento de variable Y.....	82

Lista de Apéndices

Apéndice A: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo.....	116
Apéndice B: Anexo 2: Guía 34: guía para el mejoramiento institucional...	120

Lista de Anexos

Anexo 1: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo. Versión en línea.....	127
Anexo 2: Solicitud de permiso para la ejecución de la investigación.....	169
Anexo 3: Formato de consentimiento informado.....	170

Introducción

El presente estudio, titulado Liderazgo del director y su influencia en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado, tiene como objetivo general analizar la influencia del estilo de liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

La estructura de la investigación en este documento está organizada en cuatro capítulos: el capítulo I, llamado contextualización de la problemática, aborda los aspectos relacionados con la descripción de la temática sobre la cual se va a trabajar partiendo del amplio concepto de educación para llegar a tocar lo referente a la calidad de la misma en distintos contextos. Asimismo, se describen características de los directores de instituciones educativas y de su importante papel dentro de los establecimientos. De igual manera, se describe lo concerniente a la Institución Educativa El Dorado y se formula la pregunta de investigación, las hipótesis, los objetivos y la justificación de la misma. En el capítulo II, llamado fundamentación teórica de la investigación, se hace énfasis en las bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales que tienen relación directa con la presente investigación; abordando las distintas teorías de liderazgo, así como los antecedentes de investigación a nivel nacional e internacional que están directamente relacionados con este estudio. De igual forma, aborda los conceptos asociados a la investigación, así como las bases legales que acogen a la misma. También contiene la definición conceptual y operacional de las variables, así como la operacionalización de las mismas. El tercer capítulo, llamado aspectos metodológicos de la investigación, describe la metodología a utilizar en este estudio, el enfoque, tipo y diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como la población, la distribución de la muestra y todos los procedimientos de la investigación. El capítulo IV, llamado análisis e interpretación de los resultados, aborda los aspectos relacionados con las técnicas de análisis de datos así como el procesamiento de los mismos y la discusión de los resultados. Finalmente, se cierra con las conclusiones y recomendaciones de acuerdo a los resultados presentados en el capítulo anterior

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
PROBLEMÁTICA

1.1. Descripción de la problemática

Los constantes cambios que se presentan a nivel mundial obligan al ser humano a renovar sus ideales de vida y a establecer prioridades dentro los requerimientos que la sociedad le exige; una de estas prioridades es la educación de calidad.

Actualmente la educación es uno de los factores más influyentes en la determinación del nivel de desarrollo de un país, convirtiéndose en una de las bases fundamentales para su crecimiento; por ello se hace necesario para los gobiernos plantear metas que apunten hacia una educación de calidad; para lograr esto se debe priorizar la educación a la hora de establecer políticas de estado que permitan desarrollar un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa.

Los países que establecen dicha prioridad hacen una mayor inversión en proyectos y presupuesto, lo que los lleva a obtener mejores resultados a nivel internacional, como es el caso de China, Singapur o Macao, entre otros países que actualmente son considerados los de mejor nivel educativo de acuerdo a los resultados de las pruebas PISA 2018 (OCDE, 2019). Los países sudamericanos siguen mostrando sistemas educativos de bajo rendimiento, y Colombia no es la excepción a ello, por lo que su gobierno busca estrategias que permitan alcanzar una educación de calidad como forma de superar el subdesarrollo:

La educación de calidad es clave para la igualdad entre los géneros, la seguridad humana, el desarrollo de las comunidades y el progreso de las naciones. Es un reto enorme, pero también una oportunidad. Como el motor de un coche o las alas de un avión, representa la diferencia entre permanecer inmóviles y avanzar hacia el futuro. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s. f.).

Alcanzar una educación de calidad es una tarea compleja en la que influyen muchas partes y que debe apuntar simultáneamente a muchos objetivos:

Esta calidad hay que abordarla desde una perspectiva multidimensional, entendiéndola como la posibilidad de ofrecer una educación de excelencia donde se atienda simultáneamente al desarrollo de competencias básicas, al desarrollo de la capacidad de pensar, a la formación para la ciudadanía y para la globalización. Pero para poder hacerlo se necesita la voluntad de cambio de toda la comunidad educativa pues la gestión democrática de los centros así lo exige. (Cuevas, Díaz & Hidalgo, 2008, p. 3).

Cuando se habla de calidad de la educación son varios los factores que se deben tener en cuenta para llegar a esta, tales como: organización de presupuesto para el desarrollo institucional, compromiso del equipo docente, cumplimiento del programa curricular, participación de padres de familia en el proceso educativo, convivencia y rendimiento académico de los estudiantes, resultados en pruebas estandarizadas nacionales, entre otros; dichos factores dependen en gran parte de la capacidad de liderazgo de los directores de las instituciones educativas, cuyo papel es de vital importancia a la hora de establecerse objetivos y orientar a toda la comunidad educativa a conseguirlos en pro de ofrecer una educación de calidad. De esta manera queda claro que uno de los componentes más influyentes para alcanzar una educación de calidad es el director como elemento que ejerce el liderazgo en el ámbito educativo. El liderazgo ligado al contexto educativo es:

...un proceso de influencia por parte del líder sobre los seguidores (principalmente los docentes) que busca generar una actitud nueva, de visión y compromiso con los propósitos de la organización escolar. Estos propósitos se orientan al mejoramiento permanente de los logros escolares, principalmente de los aprendizajes que los estudiantes puedan alcanzar en su paso por el centro escolar. (Garay, 2015, p. 59)

El liderazgo del director se ha convertido en un pilar fundamental para las instituciones educativas en la búsqueda de alcanzar metas propuestas asociadas a resultados académicos y a la satisfacción de estudiantes, padres, docentes y demás miembros de la comunidad educativa; esto se ha convertido en el centro de varias investigaciones que asocian el liderazgo del director con la calidad de la educación que ofrecen las instituciones.

Es importante tener en cuenta que la tarea del director no es para nada sencilla, de hecho, suele ser muy compleja debido a la cantidad de responsabilidades que sobre él recaen por parte del gobierno y de las exigencias de su comunidad educativa, dejando de lado su participación directa en el proceso escolar y el acompañamiento constante a su equipo de trabajo; es así como “los directores suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole más pedagógica y participan poco de los procesos decisorios” (Vaillant, 2015, p. 3). Adicionalmente, son los directos responsables del cumplimiento de las tareas asignadas por parte de los organismos que rigen la educación a nivel local y nacional, sin importar si dichas tareas apuntan al crecimiento de la calidad educativa en su establecimiento, tal como lo plantea Liñán (2018) en su tesis doctoral:

...hay una grave ruptura entre lo que se planea desde el Ministerio y las Secretarías de Educación, y lo que se ejerce en la práctica social al dirigir una institución educativa; y que ello ocurre porque los planes no parten de las necesidades reales de las instituciones, o por lo menos de las regiones, desconociendo los fenómenos que las caracterizan. (p. 111)

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente registrado, se hace necesario fomentar estudios que permitan describir la relación entre el liderazgo del director y la influencia de este en la calidad educativa de las instituciones que dirigen, en vista de que una adecuada combinación de estas variables puede contribuir al mejoramiento continuo institucional.

En la ciudad de Montería se encuentra La Institución educativa EL DORADO, que cuenta con dos sedes, la sede Principal, ubicada en el barrio de su mismo nombre y otra sede que se encuentra ubicada en la Urbanización Vallejo, margen izquierda del río Sinú, de la Ciudad de Montería, departamento de Córdoba. Esta institución, de carácter oficial, ofrece el Servicio Educativo en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. Cuenta con Reconocimiento oficial según resolución N° 0745 de 12 de junio de 2009; es dirigida por un director con el apoyo de tres coordinadores; y cuenta con un equipo docente conformado por 74 profesionales.

La calidad del servicio educativo que ofrece la Institución Educativa El Dorado es medida por los resultados obtenidos en la Autoevaluación Institucional que se realiza anualmente con base en el Anexo 2 de la Guía 34 (guía para el mejoramiento institucional) expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008); estos resultados abordan los procesos institucionales desde la gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad; abarcando así todos los componentes fundamentales en el funcionamiento de un establecimiento educativo.

En el año 2017 la Institución Educativa El Dorado se vio sometida a un cambio de director exigido por los docentes de la institución y ordenado por la Secretaría de Educación Municipal, esto debido a los malos manejos que se habían venido dando en los últimos años por parte del director saliente. Esta mala administración, que llegaba a su fin a comienzos del año 2017, dejó la calidad educativa de la institución en niveles muy bajos de acuerdo a los resultados arrojados por la aplicación de la Guía 34 durante ese último año, por lo cual el director entrante, objeto de estudio de esta investigación, asumía la gran tarea de encaminar a todos los miembros de la institución hacia una mejora considerable de los procesos evaluados y así aumentar la calidad del servicio educativo que se ofrece en la institución.

De esta manera, el problema base para esta investigación gira en torno a que la calidad educativa de la institución estaba evaluada en niveles muy bajos de acuerdo a los resultados arrojados por la aplicación de la Guía 34.

Siendo así, se hace necesario conocer cuáles son las características del estilo de liderazgo del actual director de la Institución Educativa El Dorado y estudiar los resultados obtenidos en las evaluaciones institucionales de los años en los que ha estado al frente del establecimiento, para así hacer un análisis y determinar qué tanto ha progresado la calidad educativa de la institución, o si por el contrario ha mostrado algún retroceso; esto nos permitirá saber cómo influye dicho liderazgo en la calidad educativa de la institución.

De esta manera, se buscará establecer una relación entre el estilo de liderazgo del director y el nivel de calidad educativa de la IE El Dorado.

Los resultados serán socializados con la comunidad educativa para que conozcan las características de quien dirige y el nivel en que se encuentra la calidad educativa de la institución.

Dependiendo de dichos resultados, se harán recomendaciones al director objeto de estudio, en pro de mejorar los procesos institucionales y contribuir a la búsqueda de una educación de calidad para toda la comunidad doradista.

Actualmente no hay estudios que describan las características del liderazgo que ejerce el director de la Institución Educativa El Dorado y de cómo este influye en la calidad educativa que ofrece dicha institución.

La presente investigación pretende determinar la relación entre el estilo de liderazgo del director y su influencia en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

¿Cómo influye el liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado?

Este interrogante lleva a plantear las siguientes preguntas específicas:

i. ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa El Dorado?

ii. ¿Cuáles son las características, a nivel de calidad educativa, de la Institución Educativa El Dorado?

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis general

El estilo liderazgo del director influye significativamente en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

1.3.2. Hipótesis específicas

HE1: Existe un estilo de liderazgo que predomina en el director de la Institución Educativa El Dorado.

HE2: La Institución Educativa El Dorado ha progresado con respecto a su calidad educativa en el último trienio.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Analizar la influencia del estilo de liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

1.4.2. Objetivos específicos

- i.* Identificar el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa El Dorado.
- ii.* Describir las características, a nivel de calidad educativa, de la Institución Educativa El Dorado.
- iii.* Relacionar el estilo de liderazgo del director con la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

1.5. Justificación

El rol de líder ha sido protagonista de hechos que han marcado la historia de la humanidad y actualmente sigue siendo un papel determinante en la consecución de objetivos y metas dentro de un grupo, empresa o institución. El nivel de satisfacción de un grupo de seguidores con su líder depende en gran parte de lo exitoso que este pueda llegar a ser, y esto solo es posible si las características de su estilo de liderazgo contribuyen al fortalecimiento y crecimiento de su equipo de dirigidos. Desde cada uno de los hogares y hasta en las más grandes empresas, el papel de líder se convierte en pilar fundamental para su organización y sostenimiento. La educación, como uno de los factores de desarrollo social más importante, tampoco ha sido ajeno a la inclusión del rol de líder como figura que oriente al logro de metas y objetivos.

Durante muchos años el estado colombiano ha hecho hincapié en un tema que ha revolucionado la educación: la idea de ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, el término calidad, que no nació propiamente para el ámbito educativo, se ha vuelto tan extenso en este campo que ha sido una tarea compleja establecer criterios que determinen si la llamada educación de calidad ha sido alcanzada por una institución. Son tantos los factores internos y externos a tener en cuenta, que resulta muy difícil abarcar todas las características que implica ofrecer una educación de calidad. Adicional a esto, las políticas educativas asignan la labor de garantizar que una

institución ofrezca una educación de calidad al director de dicha institución, sobre el cual recaen un sinnúmero de responsabilidades al estar a cargo de un establecimiento educativo.

El director, como cabeza principal en el manejo de una institución educativa, es uno de los miembros más influyente en la calidad del servicio que ofrezca el establecimiento; su determinación y juicio en la toma de decisiones puede llevar a sus dirigidos al éxito o al fracaso como ente educativo. Por ello se hace importante conocer las características que lo identifican como líder que influye significativamente en la calidad del servicio que ofrece la institución que se encuentra bajo su mando.

A partir de esto, se puede establecer una relación directa entre el estilo de liderazgo propio del director y la calidad del servicio educativo que ofrece la institución.

Son muchas las investigaciones que se pueden encontrar, a nivel nacional e internacional, donde se establece una relación directa entre el estilo de liderazgo del director y la calidad del servicio educativo que ofrece una institución. Sin embargo, a nivel local no ha sido posible hallar este tipo de investigaciones; por esta razón, se considera que es muy pertinente realizar este estudio, el cual puede servir como base para el crecimiento de este campo investigativo a nivel local.

El presente estudio, desde la línea de investigación de administración y gerencia, responde al interés de determinar si la calidad educativa de la I. E. El Dorado está directamente relacionada con el estilo de liderazgo de su director; para ello se hará un análisis de las características de dicho liderazgo y de cómo influyen en la calidad educativa de la institución. Es decir, se estudiará a fondo el director como recurso humano en sus labores institucionales y con ello se espera identificar aquellas prácticas directivas que caracterizan su estilo de liderazgo y que contribuyen al crecimiento y fortalecimiento de la institución. Con esto se pretende ofrecer un análisis sobre las características del estilo de liderazgo del director y su influencia en la calidad educativa, para así estudiar diferentes estrategias que sean de utilidad para mejorar los procesos educativos con el objetivo de ofrecer un mejor servicio a la comunidad.

Desde lo teórico, el estudio toma como base teorías de investigaciones ya realizadas, a nivel nacional e internacional, para describir las características del estilo de liderazgo y los factores de la calidad educativa, así como determinar la relación existente entre ambas variables; lo cual se convierte en un gran aporte para que futuros investigadores tengan acceso a información de utilidad, y esto les permita producir discusiones y reflexiones en su entorno académico al momento de enfrentarse a diferentes teorías; posibilitando así la construcción de un marco teórico global e integrador que, incluso, pueda favorecer a la creación de nuevas teorías relacionadas con estilos de liderazgo y calidad educativa.

Con respecto al punto de vista científico, esta investigación aporta conocimientos al campo de la calidad educativa y el liderazgo directivo, ya que busca demostrar la existencia de una relación entre ambas, permitiendo de esta manera que se tenga en cuenta el estilo de liderazgo del director como factor influyente en los procesos de calidad de una institución educativa.

La información y herramientas plasmadas en esta investigación podrán servir como fuente a otras investigaciones, así como el proceso metodológico y los instrumentos utilizados. De igual manera, puede servir como punto de referencia para proyectos investigativos y pedagógicos de docentes y/o estudiantes.

Desde lo social, el presente estudio intenta ilustrar al director de la I. E. El Dorado cuáles son las características de su estilo de liderazgo y cómo estas influyen en la calidad del servicio que ofrece el establecimiento que dirige. Asimismo, beneficia a la institución educativa fortaleciendo la oficina de dirección en la búsqueda de consolidar los procesos pertinentes para alcanzar objetivos y metas que lleven al ente educativo a ser una institución de calidad, lo cual, indirectamente, también beneficia a docentes, estudiantes y toda la comunidad educativa en general.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE
LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

2.1.1. Bases Teóricas

2.1.1.1. Teorías de Liderazgo

El liderazgo ha sido un factor determinante a lo largo de la historia; personajes como Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Adolf Hitler, entre otros, han quedado grabados para la posteridad debido a su capacidad de liderazgo; pero, ¿cuáles son los rasgos que caracterizan a estas personas que logran convertirse en líderes? ¿Nacen con esa capacidad de liderazgo o se van formando para esto? Sobre ello se han planteado diversas teorías que buscan generalizar los rasgos y cualidades que caracterizan a aquellas personas que ejercen el liderazgo.

2.1.1.1.1. Teoría de los rasgos

Siendo quizá la más antigua de todas, esta teoría surge a inicios del siglo XX. Se centra en las cualidades individuales que caracterizan a las personas que ejercen el liderazgo, partiendo de la idea de que “el liderazgo está determinado por una serie de atributos personales que poseen los líderes” (Gómez-Rada, s. f, p. 66). “Bajo el criterio de esta teoría se pensaba que los líderes efectivos deben tener ciertas características o cualidades personales que están por encima de las demás personas” (García, 2015, p. 160). Esta corriente considera que las personas que son líderes nacen siendo líderes y que las cualidades que lo hacen un líder son innatas, generalizando dichas cualidades para todas las personas que ejercen liderazgo:

En 1948, Stogdill revisó 124 estudios que analizaban los atributos de determinados líderes. Los rasgos detectados fueron: inteligencia, estar atento a las necesidades de los demás, entendimiento de las tareas, iniciativa, persistencia para

manejar los problemas, autoconfianza y deseo de aceptar una posición de poder. Ahora bien, en esa época se consideraba que los rasgos eran universales y que eran éstos los que hacían a los líderes. (Castro, 2007, p. 20)

Sin embargo, si se mira el liderazgo como un proceso de influencia en contexto, no todos los líderes son buenos para todas las situaciones, es decir, un líder con determinadas características puede ser muy eficiente en determinados contextos y muy ineficiente en otros.

En los años siguientes a Stogdill se hicieron varios estudios sobre los rasgos de los líderes; cada uno de estos determinó un conjunto de cualidades que caracterizaban a un líder, algunas de ellas coincidían en los diferentes estudios realizados y otras aparecían como nuevos atributos de estos rasgos, incluso el mismo Stogdill volvió a hacer estudios y añadió nuevas características a las que ya había señalado antes como las que definían a un líder:

Tabla 1. Principales rasgos de los líderes.

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Lord, De Vader & Alliger (1986)	Kirkpatrick & Locke (1991)
Inteligencia Agudeza Intuición Responsabilidad Iniciativa Persistencia Autoconfianza Sociabilidad	Inteligencia Masculinidad Capacidad de adaptación Dominancia Extroversión Conservadurismo	Orientación al logro Persistencia Intuición Iniciativa Autoconfianza Responsabilidad Espíritu cooperativo Tolerancia Influencia Sociabilidad	Inteligencia Masculinidad Dominancia	Mando Motivación Integridad Confianza Capacidad cognitiva Conocimiento de la tarea

Fuente: Castro (2007, p. 21)

Si bien es cierto que algunas cualidades coinciden en los diferentes estudios, también se presentan nuevos atributos que, según los investigadores, forman los rasgos propios de los líderes; sin embargo, actualmente los estudios de Mann y de Lord, De Vader & Alliger, están totalmente desfasados al incluir la masculinidad como una cualidad propia de los líderes.

A pesar de que no hay un estudio que determine exactamente las características de los rasgos de un líder, actualmente las organizaciones tienen muy en cuenta las cualidades personales (aptitudes, habilidades, conocimientos y experiencias del individuo) al momento de hacer una contratación, incluso cuentan con formatos y métodos de entrevista que permiten determinar el tipo de personal que van a contratar; es así como esta llamada teoría de los rasgos sigue teniendo auge en las organizaciones actuales.

2.1.1.1.2. Teoría conductual

Esta teoría tuvo su origen a mediados del siglo XX, surge de estudios realizados en la Universidad Estatal de Ohio, donde se analizaron los diferentes comportamientos que poseen las personas que eran consideradas líderes. Este enfoque “se centra en el análisis de las conductas de los líderes y en la relación entre estas y el liderazgo efectivo” (Castro, 2007, p. 25), indagando si era posible precisar comportamientos específicos propios de los líderes, con el propósito de que pudieran enseñarse estas conductas esenciales para ejercer el liderazgo.

Aplicando el método de análisis factorial en los estudios realizados, los investigadores establecieron una clasificación de estas conductas en cuatro categorías que llamaron: consideración, iniciación de estructura, énfasis en la tarea y sensibilidad (Bass 1990, citado en Castro 2007, p. 25). Posteriormente se redujeron a dos: consideración e iniciación de estructura:

Iniciación de estructura: son conductas orientadas a la consecución de la tarea e incluyen actos tales como organizar

el trabajo, dar estructura al contexto laboral, definir roles y obligaciones, entre otras.

Consideración: son conductas que tienen como fin el mantenimiento o mejora en las relaciones entre el líder y los seguidores. Incluyen respeto, confianza y creación de clima de camaradería. (Lupano & Castro, s. f., p. 110)

Si se tienen en cuenta de manera independiente, estas categorías no son suficiente para describir las conductas que caracterizan a un buen líder; sin embargo, si un líder aplica estos comportamientos de manera integrada puede llegar a ejercer un liderazgo efectivo. Aun así, esta teoría se quedó corta en cuanto a estudios sobre los liderazgos efectivos, dejando de lado un aspecto relevante como lo es el contexto, tal como lo menciona Yulk (1992), citado en Lupano & Castro: “esta aproximación tendió a centrarse excesivamente en el análisis de conductas individuales en lugar de investigar los patrones de conductas específicas que los líderes utilizan para ser efectivos en determinados contextos” (s. f., p. 110); aspecto que sí es de vital importancia en el enfoque de liderazgo situacional.

2.1.1.1.3. Teoría de la contingencia o situacional

Desarrollado entre los años 1960 y 1990, este enfoque hace hincapié en las distintas situaciones que se presentan en el proceso de ejercer el liderazgo, partiendo de la idea de que el comportamiento del líder está estrechamente relacionado con situaciones del contexto en el que se desenvuelve y que esto determina la efectividad de su liderazgo:

Esta teoría está sustentada por las investigaciones realizadas por Fiedler (1967), Vroom y Yetton (1973), Evans (1970) y House (1971), entre otros. En este enfoque, los autores plantean que quien quiera ejercer como líder debe ser capaz de captar con rapidez las peculiaridades de las diversas situaciones con

que se encuentre y seleccionar para cada una de ellas el estilo de liderazgo más apropiado (Palomino (2009) citado en García, 2015, p. 162).

En este sentido, el enfoque situacional plantea que no existe un solo estilo de liderazgo, sino una adaptación por parte de quien lo ejerce y que se ajusta a las necesidades situacionales del contexto en el que se encuentre, tal como lo plantea Sánchez: “según la Teoría del Liderazgo Situacional (TLS), ninguno de los estilos se define como óptimo para cualquier situación, sino que cada uno puede ser adecuado cuando las características de la situación así lo requieran.” (2000, p. 436)

Para Fiedler (citado en González, 2015), uno de los precursores de esta teoría, no hay un estilo único de liderazgo, sino que este va a depender de las relaciones entre el líder, los seguidores y las situaciones que arroje el contexto en el que se ejerce el liderazgo.

Fiedler propone tres criterios situacionales que apuntan a alcanzar un liderazgo efectivo:

- Relación líder-miembros: Se refiere a la relación afectiva entre líder y miembros y constituye la variable más importante en cuanto al control de la situación.
- Estructura de la actividad: Se refiere a la organización, al orden, la claridad de las tareas que el grupo debe ejecutar.
- Poder del puesto: Se relaciona con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización. (González, 2015, p. 88)

De acuerdo a esta teoría, la consecución de un liderazgo efectivo depende entonces de la capacidad del líder de apropiarse de estos tres criterios y ejecutarlos de manera integral, es decir, buscar alcanzar objetivos organizacionales mientras se mantiene una buena relación con sus seguidores o subordinados, y las situaciones propias del contexto le permitan seguir ejerciendo dicho liderazgo.

Siendo así, esta teoría abarca las categorías propuestas en el enfoque conductual (iniciación de la estructura y consideración) y le añade los factores propios del contexto en el que se ejerce el liderazgo.

2.1.1.1.4. Teoría de liderazgo transformacional

Para efectos de esta investigación, es de vital importancia el estudio de esta teoría de liderazgo, ya que, con base en ella se hará un análisis sobre el estilo de liderazgo que caracteriza al director de la Institución Educativa El Dorado.

En la década de los ochenta toma fuerzas una nueva teoría de liderazgo: la teoría de liderazgo transformacional; esta teoría estudia cómo los estilos de liderazgo ayudan a transformar las organizaciones y a los miembros que las componen. Es uno de los enfoques más desarrollados y estudiados en la actualidad. Su principal precursor es Bernard M. Bass (1985), el cual distingue tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y *laissez faire* o no liderazgo.

El concepto de liderazgo transformacional fue propuesto por primera vez por James MacGregor Burns en 1978, quien introdujo los conceptos de liderazgo transaccional y transformacional en el ámbito político y hoy en día se utiliza en la psicología de las organizaciones. Pero fue Bass (1985) quien llevó estos conceptos a otro nivel, llevando su aplicabilidad al campo organizacional, “los estudios de Burns fueron complementados y llegaron a tener una amplia aceptación gracias al desarrollo posterior realizado por Bernard Bass, quien tomando los aportes desarrollados originalmente por Burns en el ámbito político, los introduce en el ámbito organizacional.” (Garay, 2015, p. 109).

A continuación se describen los tres estilos de liderazgo aplicados por Bass (1985):

Liderazgo transaccional

En muchos ámbitos de la vida, el ser humano se ha acostumbrado a que su forma de actuar siempre trae consigo un efecto positivo o negativo dependiendo de las

actuaciones que se realicen. Desde niños se ha visto como costumbre recibir un premio por hacer algo bien o un castigo por hacer algo mal. Para Bass (1985) este tipo de estrategias tienen aplicabilidad en el campo de las organizaciones, donde el líder condiciona el comportamiento de sus seguidores a través de algún tipo de incentivo para alcanzar una meta u objetivo propuesto, y en algunos casos, de no alcanzar dicha meta podría recibir un castigo o penalización. Cuando un líder ejecuta este tipo de estrategias, se dice que está implementando un estilo de liderazgo transaccional, tal como lo describen Changanáquí & Huapaya en su tesis de maestría:

Se caracteriza porque aplica estrategias de acuerdo o convenio con el seguidor a través de un contrato para lograr una meta. Ambos convienen en los roles, responsabilidades, recompensa (material o no material) y sanciones, si no se cumple el objetivo. Los seguidores consideran adecuado el intercambio si sienten que la compensación es distribuida equitativamente. (2017, p. 17)

Según Chamorro (2005), en el estilo transaccional se identifican dos rasgos que caracterizan a los líderes que ponen en práctica este tipo de liderazgo:

... el líder actúa de dos maneras: promete y da recompensas (reconocimiento pecuniario y refuerzo) en función del esfuerzo realizado y del nivel de rendimiento conseguido en los subalternos (recompensas contingenciales), e interviene corrigiendo ante la omisión de un deber o cuando no se han alcanzado los niveles deseados (Dirección por excepción). (p. 94)

Estos rasgos característicos de los líderes transaccionales constituyen lo que significa este estilo de liderazgo; “este liderazgo conceptualmente está constituido por Recompensa Contingente y Dirección por Excepción” (Bass y Avolio (1994), citados en Vega y Zavala, 2004, p. 22), los cuales, Pedraja, Rodríguez & Rodríguez (2016, p. 750) en su estudio exploratorio, caracterizan de la siguiente manera:

Recompensa contingente: Bajo esta modalidad de gestión el líder define lo que se debe hacer, cómo se debe hacer y los desempeños necesarios para lograrlo, junto con las recompensas asociadas a realizar lo requerido de buena manera, dando así significado y valor al trabajo realizado (Epitropaki y Martin, 2005). En esta perspectiva, el líder aclara las expectativas en torno a lo que se espera de los seguidores y acerca de las recompensas asociadas al cumplimiento de tales resultados (Molero et al., 2010).

Dirección por excepción: En su versión activa se refiere al proceso mediante el cual los líderes monitorean el progreso de los seguidores, y los conducen o direccionan en el camino correcto cuando existen desviaciones significativas (Hamstra et al., 2014). En concreto, la forma activa de la gestión por excepción supone evaluar el desempeño de los seguidores, identificar los problemas de gestión y adoptar las medidas correctivas pertinentes (Birasnav, 2014).

De esta manera, el líder transaccional contacta y mantiene a sus seguidores a través de un intercambio de intereses individuales que se hacen efectivos cuando se alcanzan metas y objetivos organizacionales, permitiendo que ambos miembros de este trueque queden satisfechos. “Este líder persigue la motivación del empleado mediante el intercambio de recompensas contingentes con la determinación de un ambiente donde se perciba un vínculo mucho más cercano entre esfuerzos, metas logradas y grado de desempeño.” (Reyes, 2012, p. 32)

Estos intereses individuales se manifiestan a través de un convenio o acuerdo que se hace efectivo dependiendo de las condiciones que se hayan establecido en el mismo; de esa forma el líder transaccional puede evaluar si los seguidores cumplieron en la consecución de los objetivos propuestos por la organización, y a su vez, los

seguidores pueden determinar si la recompensa por su trabajo está acorde con el esfuerzo realizado, sobre lo cual hace referencia Ríos et al (2017):

El estilo transaccional está centrado en la tarea y en dicho estilo el líder plantea una relación de mutuo beneficio basado en motivaciones extrínsecas e intrínsecas de los liderados que permitan la consecución de la meta. Ejemplo de este, es la relación de los políticos con aquellos que los siguen en busca de contraprestaciones económicas o sociales. (p. 44)

Este estilo de liderazgo “se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas.” (Pedraja et al, 2016, p. 749); para esto, el líder debe dejar claro cuál es esa finalidad por la cual los seguidores van a realizar un esfuerzo y, adicionalmente, debe propiciar un entorno para que sean evidentes las herramientas a utilizar por parte de los seguidores; “en general el líder transaccional trabaja en la creación de un clima o ambiente que permite al conjunto de seguidores percibir con claridad que se cuenta con las herramientas necesarias para alcanzar una meta que está muy bien definida.” (Garay, 2015, p. 112)

Para el líder transaccional lo más importante es el alcance de las metas propuestas y para ello está dispuesto a conocer las necesidades de sus seguidores, sin embargo, solo le da importancia cuando estos hacen mérito a través de su trabajo y consiguen lo que las organizaciones le exigen inicialmente, como lo plantea Flores (2015) en su trabajo de investigación:

Los líderes transaccionales también reconocen lo que necesitan los seguidores, pero serán cumplidos en la medida que se realice el esfuerzo requerido por la tarea (recompensa contingente) o puede orientar su labor a supervisar (dirección por excepción activa), monitorear el desempeño de los seguidores y tomar acciones correctivas si los estándares no son alcanzados, o tomar una dirección pasiva al esperar que los

problemas sean críticos antes de actuar (dirección por excepción pasiva). (p. 197)

Parafraseando a Chamorro (2005), estas características convierten al líder transaccional en un experto negociador, autoritario y, en ocasiones, hasta agresivo, cuya motivación principal es el alcance de metas y objetivos, lo cual le exige estar preparado y ser competente en aquellos aspectos que se refieren a la organización de las personas y los recursos para conseguir los objetivos de una manera eficiente, así como contar con las aptitudes necesarias para ser capaz de persuadir o exigir con belicosidad a sus seguidores el cumplimiento de un convenio previamente acordado; “este líder desarrolla competencias como la gestión de recursos, dirección de personas, gestión del tiempo y toma de decisiones.” (p. 95)

Liderazgo transformacional

Como su nombre lo indica, “este estilo de liderazgo se da cuando los líderes transforman a sus seguidores” (García, 2015, p. 163), es decir, son capaces influir en las actitudes de sus liderados a tal punto que los logros alcanzados por la organización los sientan como propios. En otras palabras “el líder transformacional es aquel que se focaliza en el desarrollo y empoderamiento de sus seguidores, logrando además aumentar la motivación y la moral de éstos” (Pedraja et al, 2016, p. 749). Esto permite que el ambiente dentro de la organización sea propicio para el líder y sus seguidores, lo cual “estimula el mejoramiento continuo de la organización y alienta un clima de colaboración entre sus miembros.” (Fuentes. 2011, p. 29)

El líder transformacional tiene cualidades para asumir riesgos, hacer cambios ante las situaciones presentes y posee una visión que le permite ver oportunidades, las cuales aprovecha, y además, logra transmitir el interés e inspira a sus seguidores para que crean y asuman los mismos proyectos:

El carisma es una de sus principales características ya que sus seguidores simpatizan con él y desean imitarlo. Los inspira a través del planteamiento de retos y persuasión, les proporciona apoyo, guía y entrenamiento. Cualidades como: autoestima,

habilidades cognitivas y emocionales, personalidad activa, proactivo, posee este tipo de líder. (Changanaquí & Huapaya, 2017, p. 16)

Estos líderes tienen la capacidad de involucrar a sus seguidores en los procesos organizacionales hasta tal punto que dejen de lado las motivaciones personales y piensen más como un colectivo organizacional, de tal manera que sientan como propios los aciertos y desaciertos que se puedan presentar en la búsqueda de alcanzar las metas propuestas por la organización:

En la visión de Bass, los líderes transformacionales, a diferencia de los transaccionales, serían los encargados de posibilitar que los seguidores -sus seguidores- puedan ser conscientes de las cuestiones que son de importancia para su colectivo y se comprometan con el logro de la misión de la organización, dejando de lado sus intereses personales. (González, 2015, p. 97)

En su papel dentro de la organización, el líder transformacional no busca establecer acuerdos con sus seguidores como estímulo para la realización de una buena labor, sino que los involucra con los procesos organizacionales de tal manera que los seguidores se sientan parte de la organización y asuman como propios los retos y logros que en ella se den; sobre esto, Ríos et al (2017) dice que:

El líder no plantea una relación de mutuo beneficio, por el contrario, busca motivar a los liderados a ser líderes o a mejorar su liderazgo y esto conlleva a que los liderados apropien una visión nueva que brinda diversas posibilidades a la organización transformando su estructura. (p. 44)

Para que un líder pueda llegar a ejercer un estilo de liderazgo transformacional debe contar con unas cualidades personales y profesionales que le permitan ser foco de motivación para sus seguidores; de esta manera puede llegar a formar parte de la visión de sus seguidores dentro de la organización, para que estos sientan como propio el

compromiso de desarrollar los procesos organizacionales de la mejor forma; como lo expresa Garay (2015) en su tesis doctoral:

La influencia transformadora que ejerce el líder se fundamenta en propósitos que superan la perspectiva puramente personal: los valores y motivaciones que tiene le permiten mirar más allá de sus propios intereses; es capaz de manejar las dificultades y aprovechar las oportunidades en base al desarrollo de la creatividad y un fuerte sentido de compromiso, a partir de una visión de la organización que lo lleva a conducir a los seguidores en este mismo sentido. (p. 115)

Bass y Avolio (1994), citados por Vega & Zavala (2004), establecen un conjunto de cualidades que caracterizan a los líderes transformacionales, y que son la base fundamental para que estos puedan ser capaces de transformar a sus seguidores dentro de la organización; definiendo, a través de estas cualidades, el liderazgo transformacional como:

...un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los seguidores; los inspira, a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento. Finalmente, considera a los subordinados individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento (p. 22).

Estas cualidades permiten determinar lo mucho o poco que un líder puede ser considerado un verdadero líder transformacional; dependiendo de la aplicabilidad que este haga de las diferentes características que establecen Bass y Avolio como propias de este estilo de liderazgo. Sobre esto hacen referencia Fernández & Quintero (2017) en su artículo para la Revista Venezolana de Gerencia, expresando que:

El punto hasta el cual el líder se considera transformacional se mide en primer lugar, en términos de la influencia sobre los seguidores. Los seguidores de este tipo de líder sienten confianza, lealtad y respeto y debido a su calidad de ser transformacional, están dispuestos a trabajar con mayor ahínco de lo que se habría esperado. Estos resultados ocurren debido a que el líder transformacional ofrece a los seguidores algo más que el trabajo para beneficio propio; les proporciona una misión inspiradora, les transmite visión e identidad. El líder motiva y transforma a los seguidores a través de su influencia (a la que se suele referir como carisma), la estimulación intelectual y la consideración individual. (p. 59)

Fernández & Quintero (2017) manifiestan que Bass y Avolio (1994) plantearon que el liderazgo transformacional se compone de cuatro dimensiones:

...Influencia idealizada o carisma, lo que hace que los seguidores sientan un apego a su líder; motivación inspiradora: el líder transformacional logra transmitir visiones inspiradoras; consideración individual: es un modelo a seguir para los demás y estimulación intelectual: incentiva el pensamiento creativo y la solución de problemas a través de un pensamiento crítico y novedoso. (p. 60)

Bass (1985) presentó los componentes del Liderazgo Transformacional en sub-áreas, cada una de estas tan importante como las demás:

Influencia Idealizada (II): Estos líderes son admirados, respetados y confiados. Tienen altos estándares de moral y conducta ética, son vistos con gran respeto personal y generan lealtad con el seguidor.

Los seguidores se identifican con estos líderes. Un punto a favor de estos líderes es que consideran las necesidades de sus

seguidores por encima de sus propias necesidades. El líder comparte riesgos con sus seguidores y los guía en sus acciones tomando en cuenta los principios éticos.

Motivación Inspiracional (IM). Estos líderes actúan de tal manera que motivan a quienes están a su alrededor, dando significado y relevancia al trabajo de sus seguidores, poseen una clara visión del futuro basados en valores e ideales.

Demuestran un espíritu individual y de equipo, así como entusiasmo y optimismo, generan confianza, e inspiran a los seguidores usando actitudes y lenguaje persuasivo. Este tipo de líder ánima a sus seguidores para que visualicen un futuro atractivo para ellos mismos.

Estimulación Intelectual (IS). Estos líderes estimulan a sus seguidores a esforzarse por ser innovadores y creativos reformulando problemas. No hacen públicos los errores de las personas, ni las exponen al ridículo o a la crítica en público. Las nuevas ideas y las soluciones creativas se solicitan de los seguidores, quienes están incluidos en el proceso de direccionar los problemas y encontrar soluciones. Desafían las normas organizacionales. Promueven el pensamiento divergente.

Consideración Individualizada (IC). Estos líderes ponen atención en el crecimiento de las personas, en las necesidades de desarrollo de cada una, logrando que se superen a través de su actuación como guía y mentor, así como el entrenamiento y asesoramiento que les proveen desarrollar un alto potencial. Nuevas oportunidades de aprendizaje se crean juntas con un clima favorable y de apoyo, los cuales les permiten crecer como personas. Este tipo de líder sabe reconocer las diferentes

necesidades y deseos de las personas. (Valencia, 2017, pp. 75-76)

Estas dimensiones se manifiestan en los líderes transformacionales en menor o mayor intensidad, y en conjunto hacen que los liderados vean en su líder esa figura ejemplar que los motiva a dar lo mejor de sí en las tareas que la organización requiera, hasta tal punto que también sientan el impulso de convertirse en líderes, emulando al líder que los ha motivado a ello, queriendo llevar los procesos organizacionales a buen puerto.

En suma, el líder transformacional tiene capacidad para entusiasmar, transmitir confianza e identificarse con la institución, al tiempo que comunica una visión que le permite trascender las tareas organizativas y conseguir una mayor identificación de los objetivos y metas por parte de todos los colaboradores (Carisma). Asimismo, el líder transformacional tiene capacidad para considerar las necesidades individuales relacionadas con el crecimiento y desarrollo de cada uno de sus colaboradores (Consideración individual). (Chamorro, 2005, p. 91)

Aunque inicialmente parezcan contrarios, los liderazgos transaccionales y transformacionales pueden estar relacionados, de hecho, se podría decir que uno es la continuación o versión mejorada del otro; esto si se parte de que un líder para llegar a ser transformacional ha tenido antes que recorrer el camino de un liderazgo transaccional; al respecto, Garay (2015) expresa:

Si bien se reconocen como opuestos, estos se dan en un continuo, en dónde el líder transaccional ofrece a los seguidores “un valor de cambio” por su trabajo, en contraposición a este se encontrará el liderazgo transformacional, quien hará emerger desde la conciencia del trabajador, el compromiso con el logro de la misión de la

organización, dejando de lado las relaciones más individualistas, para concentrarse en los intereses colectivos. (p. 108)

“En cualquier caso, la literatura científica destaca el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional como los dos grandes modelos de liderazgo escolar que en la actualidad se ubican los diferentes estilos directivos.” (Camarero, 2015, p. 42)

A continuación observamos las principales diferencias del liderazgo transaccional y del liderazgo transformacional:

Tabla 2. Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional.

LIDERAZGO TRANSACCIONAL	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
Líder burocrático	Líder transformacional
Le preocupan los papeles	Le preocupan las personas
Dirige desde el pasado de la Ley	Dirige hacia el futuro. Es visionario
Calidad es procedimiento	Calidad es satisfacción del cliente
Influye en sus subordinados por el prestigio del conocimiento de la normativa.	Influye en sus colaboradores porque es capaz de ilusionarlos con su visión
Las relaciones son verticales, descendentes	Las relaciones son horizontales, ascendentes
Los docentes son funcionarios	Los docentes son profesionales
Ejerce una gestión administrativa burocrática	Ejerce una gestión de cultura de participación
Crea cultura de la norma	Crea cultura de la creatividad
Trabaja por departamentos	Trabaja en equipo
Representa a la administración	Representa a la comunidad educativa
Se centra en el desarrollo de estructuras	Se centra en el crecimiento del personal
No selecciona al personal, solo lo encuentra	Selecciona al personal con criterios personales de la visión

Fuente: Camarero (2015, p. 42)

Liderazgo laissez faire o no liderazgo

Otro de los estilos de liderazgo que hace parte de la Teoría Transformacional es el llamado *laissez faire* o No Liderazgo; “este estilo hace referencia al líder que evita

tomar decisiones, no se implica, no se define, toma distancia de las situaciones que requieren necesariamente de su presencia y que son cruciales para el centro” (Chamorro, 2005, p. 96); en este, a diferencia de los dos estilos anteriores, el papel del líder no es el protagonista de los procesos organizacionales, dejando este papel en manos de sus subordinados:

Se caracterizan porque prescinden influenciar en sus seguidores. No supervisan y son incapaces de dirigir, por eso ante un problema no logran delimitar qué se requiere para solucionarlo. No dan metas claras ni ayudan a tomar decisiones, por el contrario se las dejan a sus empleados. Por lo general, no diferencian roles y los confunden con los del trabajador; por eso se observa que realizan trabajo de producción y no de supervisión. (Changanaquí, 2017, p. 18)

“En el estilo de liderazgo denominado *laissez faire*, o ‘permisivo’, el líder evita tomar responsabilidades a su cargo.” (Pedraja et al, 2016, p. 750); este tipo de líder es caracterizado principalmente por su ausencia en la toma de decisiones, haciendo poco o nada en el desarrollo organizacional, como lo plantean Vega y Zavala (2004):

Los líderes *laissez-faire* no delinear el problema que debe resolverse, ni delimitan qué requerimientos deben cumplirse, como hace el líder que delega. Tampoco busca desviaciones de los estándares o interviene cuando los encuentra, como hace el líder que practica Dirección por Excepción. El líder *laissez-faire* no se compromete en extensas discusiones con los subordinados para lograr una decisión consensual, como hace el líder participativo. (p. 121)

Estos líderes suelen ser poco preparados para tener un conjunto de liderados a su disposición, de hecho, estos liderados nunca llegan a sentirse seguidores de este tipo de líderes, ya que no demuestran las capacidades y actitudes necesarias para inspirarlos:

En este caso quien debería asumir la condición de líder no cuenta con las capacidades mínimas para hacerlo y por ello sólo se limita a entregar las instrucciones que, a su vez, ha recibido cuando se trata de concretar una tarea, de manera que su presencia no provoca ninguna reacción en el grupo ni es un apoyo en el que se pueda confiar para concretar un propósito. (Garay, 2015, p. 116)

Si se hace una triangulación comparativa entre los tres estilos que componen la Teoría Transformacional, es muy evidente que el estilo de liderazgo transformacional, tal como ha sido aplicado desde lo establecido por Bass, está muy por encima de los otros dos estilos de la misma teoría (transaccional y *laissez-faire*), ya que desarrolla en los seguidores un mayor crecimiento en cuanto diferentes aspectos (eficacia, esfuerzo extra, satisfacción) que influyen en su rendimiento dentro de la organización.

Vega & Zavala (2004) estudian a profundidad esta teoría de liderazgo, haciendo énfasis en el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X corta) propuesto por Bass y Avolio (2000), basados en las características de los estilos de liderazgo que hacen parte de la Teoría Transformacional:

A partir de estos constructos, Bass y Avolio (1994) desarrollaron el Modelo de Liderazgo de Rango Total, basándose en el planteamiento de que, si bien éstos aparecen como dos dimensiones separadas de liderazgo, el Liderazgo Transformacional es una expansión del Liderazgo Transaccional. En otras palabras, el líder transformacional contiene, además de las Cuatro I's, las conductas de Liderazgo Transaccional, siendo el líder capaz de desplegar cada estilo en algún grado (incluyendo el Liderazgo Laissez-Faire). (p. 22)

De igual manera, las autoras resaltan que cada estilo de liderazgo que hace parte de esta Teoría tiene cabida en los procesos a desarrollar dentro de una organización, dependiendo de las necesidades circunstanciales que surjan:

El líder debe ser hábil para distinguir el estilo apropiado para el ambiente, para tomar decisiones y realizar acciones que tengan mayor probabilidad de ajustarse al contexto. Por ejemplo, en un ambiente organizacional que requiere una alta estructuración de la tarea, un estilo transaccional puede ser más efectivo a corto plazo. Pero cuando es más valorado por el ambiente, el trabajo independiente de los individuos hacia metas comunes, será más apropiada la actuación de un líder transformacional. (Vega y Zavala, 2004, pp. 25-26)

2.1.2. Bases Investigativas

El liderazgo del director y su influencia en la calidad educativa no es un tema inexplorado o desconocido en el campo investigativo; de hecho, se hallan muchas investigaciones relacionadas con este.

En las últimas décadas ha adquirido una especial importancia el papel del director como líder que influye en la calidad de la educación que ofrecen las instituciones, sobre esto se encuentran varias investigaciones a nivel nacional e internacional que apuntan a definir el alcance de dicho liderazgo. A continuación se describen alguna de estas investigaciones iniciando en Europa, pasando por América Latina, y finalizando con estudios realizados en Colombia.

2.1.2.1. Antecedentes de investigación en Europa.

En el continente europeo el liderazgo directivo ha sido el centro de varias investigaciones que tuvieron como fin caracterizar el trabajo de los directores de instituciones educativas que ofrecen un servicio de calidad. Dichas investigaciones arrojaron diversas conclusiones que a continuación se van a analizar.

Un primer estudio a destacar es el realizado por González (2015) titulado *Dirección Escolar Exitosa en España*, en el cual se busca dar una imagen de cómo son los directores exitosos en los centros educativos de la comunidad de Madrid. En primer lugar, estudian cuatro centros concretos, para posteriormente analizar, de esos casos singulares, los procesos y prácticas generales que comparten y que explican el éxito alcanzado. El autor considera que si se quieren escuelas exitosas que consigan un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes y que impacten en la comunidad local donde están insertos, se necesitan personas capaces de enfrentar ese reto. Dicho estudio arroja un conjunto de características particulares desarrolladas por los directores que fueron objeto de estudio y que influyen significativamente en la calidad del servicio educativo de sus instituciones; estas son: compromiso, cercanía y confianza, liderazgo compartido, práctica reflexiva, actitud innovadora, anticipación, apuesta por un buen clima, desafíos comunes, proyecto de dirección, influencia indirecta y pasión por la docencia. Todas ellas, en mayor o menor medida, están presentes en los directivos estudiados, evidenciando lo compleja que puede llegar a ser la tarea de los directores como líderes que contribuyen a una educación de calidad.

Por otro lado, Camarero (2015) en su estudio llamado *Dirección Escolar y Liderazgo*, realizado en una provincia de España, analiza las tendencias generales del ejercicio de la dirección escolar en referencia al perfil competencial y profesional de los directores en ejercicio; a las tareas y funciones que realmente desarrollan; a la satisfacción en relación a su cargo y sus necesidades para un óptimo liderazgo. Este concluye que el liderazgo compartido al que se refieren los directores es tan sólo un liderazgo limitado al equipo directivo, de distribución de tareas por las responsabilidades de cargos (director, jefe de estudios, secretario); no se trata de un liderazgo distribuido y abierto a toda la comunidad educativa. Asimismo, plantea que el factor más influyente en los resultados del centro para los directores de la muestra es la estabilidad de los equipos docentes. En cambio, “los factores relacionados con el trabajo en red y en colaboración con otros profesionales o centros son los que los directores consideran que menos afectan al éxito del centro educativo” (Camarero,

2015), este estudio evidencia la labor directiva como tarea que se centra exclusivamente en un trabajo aislado en el que no ven necesaria la interacción con otros centros educativos ni con el entorno institucional ya que no consideran que esto mejore o favorezca los resultados académicos.

Siguiendo la misma línea, el investigador español Serrano (2017) en su estudio sobre competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz, establece que el estilo de liderazgo que debe seguir el director/a de un centro educativo es el distribuido y facilitador como base para practicar un liderazgo pedagógico. Sin embargo, su investigación mostró que el estilo de liderazgo que siguen es el de gestión, donde predomina el corte administrativo y, en consecuencia, los directores están menos comprometidos con respecto al liderazgo pedagógico y distribuido; esto lo respalda planteando que la principal función que debe desempeñar un director/a es trabajar en la mejora de los resultados educativos de los alumnos.

En su informe sobre el desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos (2017) analiza la situación de la dirección escolar en los países iberoamericanos; las políticas públicas relativas a los directores escolares; sus funciones y competencias; su desarrollo profesional y los sistemas de evaluación de desempeño desarrollados en los diferentes países de la región. La OEI plantea que durante los últimos años el liderazgo directivo ha sido el centro de muchas investigaciones e informes a nivel internacional, evidenciando la importancia creciente de la figura del director escolar como elemento de mejora de la calidad de la educación.

“El liderazgo refiere a un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora” (OEI, 2017, p. 26). Debido a que la labor del director ha dejado de referirse exclusivamente a cuestiones administrativas y de organización de recursos, el informe señala la necesidad de identificar con la mayor precisión posible, en las normativas y reglamentos correspondientes, las principales tareas asociadas al

cargo de director, priorizando y fortaleciendo aquellas vinculadas a la dimensión de liderazgo pedagógico como forma de dar respuesta a las necesidades de un contexto educativo en constante transformación.

2.1.2.2 Antecedentes de investigación en América Latina.

Aterrizando el rastreo a Latinoamérica, también se pueden encontrar diversos estudios que abordan el liderazgo directivo como uno de los factores que influye directamente en la calidad del servicio educativo que ofrecen las instituciones. Algunos de estos son analizados a continuación.

En relación con el liderazgo directivo, la Unesco (2014) en su trabajo investigativo sobre liderazgo escolar en América Latina y el Caribe, toma como base ocho sistemas escolares de la región. En este se establece que “las políticas dirigidas a los directores escolares aparecen como un ámbito en movimiento y en proceso de cambio en la mayoría de los sistemas escolares estudiados” (Unesco, 2014, p. 92); dicho proceso se encamina al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, el cual ha adquirido mucho protagonismo en las políticas educativas de países que han logrado una alta calidad en sus resultados educativos.

Garay (2015), en su tesis doctoral sobre liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile, aborda la relación entre el liderazgo de los directores de centros escolares y los logros alcanzados por los estudiantes, en una doble aproximación. Por una parte se cuenta con los resultados de aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas, y se considera también la precepción de autoeficacia de los docentes y directores de los mismos centros. El autor señala que la importancia del liderazgo comienza a hacerse notar en el mundo escolar desde la caracterización de quienes dirigen estas organizaciones y logran influir positivamente en los logros de sus estudiantes; esto apunta a que:

En los centros escolares, a partir del ejercicio del liderazgo, se derivan consecuencias para los estudiantes y para toda la

organización, las que se pueden reflejar en sus resultados de aprendizaje, medidos por pruebas estandarizadas o por la percepción de autoeficacia que tienen los integrantes del centro escolar. (p. 434).

Esto nos lleva a pensar que el liderazgo puede incidir directamente en un rango amplio de procesos relacionados con la calidad del servicio educativo que se ofrece en las escuelas.

Por otro lado, en su trabajo de investigación sobre el liderazgo de los equipos directivos y el impacto en resultados de los aprendizajes, Flores (2015) examinó la relación entre los estilos de liderazgo de los equipos directivos y la eficacia de los centros educativos que han obtenido buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes en las mediciones de pruebas estandarizadas. La investigación contempló una metodología multi-método y las relaciones fueron probadas en una muestra de 562 docentes de treinta centros escolares de Chile. “Los resultados revelaron una relación estadísticamente significativa entre el liderazgo transformacional, como predictor de la mejora escolar” (p. XI). Según el estudio, alcanzar una educación de calidad requiere la comprensión de un proceso multifactorial, donde la función del director como líder no es meramente administrativa, sino que se constituye en un facilitador para el desempeño de los docentes en el aula y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, el director como líder influye sobre el contexto organizativo, impacta sobre la creatividad de los estudiantes y en la productividad de los docentes.

Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015) en su investigación sobre lo que es educación de calidad para directores y docentes, ofrecen un modelo preliminar para comprender la forma en que directores y profesores conciben el concepto de educación de calidad, el cual fue levantado a partir de las opiniones cualitativas de directores y profesores de 12 establecimientos educativos de Chile. El modelo propuesto distingue tres niveles de profundidad para organizar los componentes de una educación de calidad. Los dos niveles más profundos incluyen componentes relacionados con el compromiso personal y afectivo con los estudiantes así como la formación valórica y

de habilidades para la vida, en tanto que solo el tercero incorpora los resultados de aprendizaje y las variables de gestión escolar. Dicho estudio establece que para directores y docentes es complicado conceptualizar la educación de calidad en torno a un grupo reducido de ciertos componentes específicos, incluso jerarquizar los componentes de una educación de calidad resulta dificultoso, ya que desde su perspectiva ningún componente tendría prioridad sobre otro; definiendo entonces la educación de calidad como “una condensación de un conjunto de factores, que no pueden separarse entre sí, algo que los directores y docentes aluden frecuentemente con la denominación de educación integral o integralidad” (p. 116). El estudio señala que la educación de calidad debe comprenderse como un concepto esencialmente dinámico y cambiante, que no puede definirse de manera fija, sino que debe ajustarse a las condiciones contextuales de los establecimientos. No sería posible, en consecuencia, hablar de una sola educación de calidad, sino de varios tipos de educación de calidad, dependiendo del contexto en el que se inserta.

Ulloa (2016) en su estudio realizado en la región del Biobío – Chile sobre caracterización de los directores de establecimientos educacionales de excelencia académica, arrojó una tipología del director de un establecimiento educacional vulnerable con excelentes resultados académicos, referidas a estilo de liderazgo predominante, prácticas de liderazgo pedagógico, acciones representativas de una gestión escolar eficiente y rasgos personales distintivos del director. El autor plantea que “el ejercicio del liderazgo pedagógico exige a los directores/as conocer los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en las salas de clases” (p. 185), con el propósito de incidir en la práctica docente a través de un liderazgo basado en la confianza y que permita que los docentes desarrollen sus competencias profesionales con procesos de observación, análisis y retroalimentación de las prácticas en el aula. Ulloa concluye que los directores que lideran instituciones que ofrecen una educación de calidad demuestran ser organizados, ordenados, buenos planificadores, otorgan mucha importancia al trabajo en equipo, se reúnen periódicamente con todos los

estamentos, monitorean, hacen seguimiento y evalúan constantemente los planes de trabajo.

Pedraja, Rodríguez y Rodríguez (2016) realizaron una investigación titulada Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. Dicho estudio buscó explorar si existe una relación entre el estilo de liderazgo ejercido por directores de colegios y el desempeño de sus alumnos. Para ello se desarrolló un estudio de casos múltiples en tres colegios privados subvencionados de una ciudad del norte de Chile. El estudio de casos múltiples se valió de la aplicación de un cuestionario, entrevistas semiestructuradas con los directivos que participaron en el estudio en los tres colegios, a lo que se sumó la consideración del puntaje obtenido por el establecimiento en la medición de los resultados de aprendizaje (prueba SIMCE). Los resultados indican que, para el caso de los tres colegios bajo estudio, el liderazgo transformacional impacta positivamente sobre los resultados de los estudiantes. Adicionalmente, a diferencia de lo que plantean otros trabajos, el liderazgo transaccional también es un determinante clave para el logro obtenido por los estudiantes. De esta forma, este estudio exploratorio permite validar las dimensiones de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, contribuyendo con nuevos hallazgos que permiten dar paso a estudios cuantitativos de mayor envergadura.

En su estudio sobre la gestión educativa y su relación con el liderazgo de los directores en instituciones educativas iniciales de Perú, Valencia (2017) afirma que la planificación como parte de la gestión educativa tiene trascendencia en el desarrollo de la institución, más aún cuando el personal directivo no tiene decisiones verticales, sino que el trabajo se hace bajo un estilo de liderazgo consultivo. En este sentido, señala que es posible relacionar lo administrativo con lo académico cuando un colegio tiene claro que lo administrativo debe estar al servicio de lo pedagógico y que existe una mejor organización de la institución educativa cuando se pone en práctica el estilo de liderazgo participativo.

Las investigadoras peruanas Changanaquí y Huapaya (2017) realizaron un estudio sobre los estilos de liderazgo directivo y la calidad de gestión educativa desde

la percepción docente. Dicho estudio resalta la importancia e influencia que el estilo de liderazgo directivo puede ejercer sobre la gestión educativa, aclarando que un líder no se caracteriza por tener un solo estilo de liderazgo, sino que actúa ante determinadas situaciones con ciertas características que lo tipifican. En ese sentido, el estilo de un director líder varía según los deberes a desempeñar y/o las responsabilidades que deba asumir.

2.1.2.3. Antecedentes de investigación en Colombia.

A nivel nacional también se pueden encontrar varias investigaciones que tienen como protagonista al liderazgo directivo y el efecto que este puede tener sobre la calidad educativa. Dichas investigaciones arrojaron diversas conclusiones que a continuación se van a analizar.

Reyes, Díaz, Dueñas y Bernal (2016) son los autores del artículo para la Revista Universidad de La Salle titulado ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. El documento es fruto de una discusión colectiva de la Escuela de Pensamiento en Complejidad (EsCuPo) de la Universidad de La Salle en torno a los recientemente promulgados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Se enfoca particularmente en el cuarto objetivo, sobre educación de calidad. Al respecto, se lleva a cabo una reflexión crítica acerca del concepto de calidad y cómo esta se ha venido aplicando, por importación, desde los ámbitos de las ciencias económicas y administrativas, así como desde la ingeniería, a contextos como el de la educación. Se examinan las implicaciones de esta “adaptación conceptual” y las diversas connotaciones a que da lugar, que pueden llegar, o bien a favorecer, o a desfavorecer la implementación que se esté haciendo en todos los ámbitos de un modelo educativo en Colombia.

Ríos, González, Prieto y Moreno (2017) hicieron una investigación sobre el liderazgo directivo y su incidencia en el éxito escolar como factor de calidad de la

institución educativa en cuatro colegios oficiales de Bogotá. Dicha investigación señala que el éxito escolar se da cuando existen condiciones necesarias en las instituciones educativas y que se reflejan en las prácticas educativas de calidad, implementadas a través de propuestas innovadoras que propendan por el mejoramiento de la educación y formación de los estudiantes dentro de contextos específicos. El liderazgo directivo cumple un papel fundamental en la creación de esos ambientes propicios donde se puedan dar procesos de calidad educativa, desde el establecimiento de las condiciones de un adecuado clima escolar a partir de la participación y el empoderamiento de los diferentes miembros de la comunidad educativa, hasta el establecimiento de canales de comunicación asertiva dentro de una organización horizontal. Por otro lado, Ríos et ál., concluyen que la relación existente entre liderazgo, éxito escolar y calidad educativa fundamenta el quehacer pedagógico y administrativo de las organizaciones escolares, en donde los principales actores del proceso educativo enriquecen sus competencias y habilidades para su desenvolvimiento ante la sociedad. Así, el liderazgo directivo trasciende los contextos de formación de índole interno y externo, porque el directivo docente potencia, a través de su esfuerzo, la construcción colectiva de su gestión, generando un clima institucional participativo e incluyente.

Acuña y Bolívar (2019) realizaron en una institución educativa de Barranquilla un estudio sobre estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa. Este estudio busca direccionar a las instituciones para mejorar el proceso y la calidad educativa en la institución. En el resultado se evidencia según el coeficiente de correlación producto momento de Pearson que existe una relación directa y significativa entre el modelo de gestión de calidad educativa y el estilo de liderazgo, confirmándose así la hipótesis planteada en el estudio. Los autores señalan que el mejor estilo de liderazgo que debe tener un directivo docente es el democrático, pues de todos los estilos, es el más completo a la hora de ver mejores resultados en las instituciones educativas, además impacta positivamente en la calidad educativa y genera un mejor ambiente en la comunidad educativa, dando la oportunidad de participación a todos los que la conforman, aumentando el nivel de creatividad y de

competitividad entre los directivos. Según sus conclusiones, el liderazgo de los directivos de las instituciones involucra un dinamismo encaminado hacia la promoción y desarrollo, que se ven reflejado a la hora de gestionar, al combinar estas dos variables se produce un impacto en cuanto a la consecución de los objetivos propuesto y por ende a la mejora.

El rastreo realizado se basó en una extensa revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con el liderazgo directivo y su relación con la educación de calidad, en la cual se hallaron los estudios a nivel nacional e internacional mencionados anteriormente. Sin embargo, no fue posible localizar investigaciones a nivel local relacionadas con esta temática, lo cual nos deja campo abierto para realizar esta investigación y demuestra la necesidad de la misma.

2.1.3. Bases conceptuales.

2.1.3.1. Liderazgo

Son muchas las definiciones que se han establecido sobre liderazgo; cada autor en su investigación intenta plasmar un concepto acertado sobre lo que representa este complejo término, tal como lo plantea Kaufmann, citado por Camarero (2015): “respecto al concepto de liderazgo existen numerosas definiciones, tantas como autores e investigaciones sobre la temática”. (p. 18)

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2020) un líder es una persona que dirige o conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad y que va a la cabeza entre los de su clase; definiendo así el liderazgo como el ejercicio de las actividades del líder.

Para hablar concretamente de liderazgo es necesario tener presente que quienes ejercen dicha función deben contar con un grupo de adeptos que estén dispuestos a seguirlo. Es así como “el aspecto en común en las diferentes definiciones es la definición del liderazgo como un proceso de influencia entre líder y los seguidores

(comunidad escolar) con la finalidad de lograr las metas establecidas y los objetivos en común” (Camarero 2015, p. 18). Tratándose de esto, podría decirse que resulta imposible abordar la definición de liderazgo sin tener presente el término “seguidores” ya que se complementan y se hace necesario uno para la existencia del otro; no puede haber un líder sin seguidores, porque no tendría a quien liderar; asimismo, no puede haber seguidores sin un líder, porque no tendrían a quien seguir:

El liderazgo es definido como la influencia que se ejerce sobre otros con determinado propósito, y definimos al seguidor como alguien que es influenciado por otros para un determinado propósito, entonces el líder y el seguidor resultan ser dos lados de la misma moneda. En este contexto, el liderazgo (exitoso o no) no ocurre hasta que al menos un seguidor decide serlo. De la misma forma, no existe seguidor sin alguien que pueda ser seguido según su estilo de liderazgo. Aunque en cualquier caso, el liderazgo no necesita ser deliberado o consciente, ya que los seguidores pueden unirse a alguien que ni siquiera está tratando de liderar. (Sorados, 2010, p. 12)

El ejercicio del liderazgo y su influencia sobre los seguidores debe estar orientado a la consecución de una meta asociada a un contexto determinado que beneficie a todos los miembros que son partícipes de esta relación; de hecho, por más que en una organización se intente establecer posiciones de jefe y subordinados, es necesario que el segundo esté dispuesto a formar parte de un proceso que permita alcanzar propósitos ya establecidos bajo la guía del primero; desde esta perspectiva se puede entender entonces que “el liderazgo es influir en los subordinados para que voluntariamente persigan los objetivos organizacionales”. (Kinicki y Kreitner, citados en Flores, 2015, p. 159) De esta manera el liderazgo “se constituye en una influencia interpersonal ejercida en una situación dada, dirigida a través del proceso de comunicación humana para la consecución de uno o más objetivos específicos” (Reyes, 2012, p. 15), pero esto solo es posible si los seguidores están dispuestos a considerar

las orientaciones de un líder que los conduzca a alcanzar dichos objetivos; desde este punto de vista, también puede decirse que “el liderazgo representa el comportamiento y la actitud que desarrollan las personas al ser dirigidas e influenciadas por otra”. (Cardona y Buelvas, 2010, p. 144) Entonces, el término se refiere a la capacidad de conducir e influenciar en otros, para así llevarlos a cumplir las metas de una organización, tal como lo plantea Valencia (2017) en su tesis de maestría, definiendo el liderazgo como un “conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos”. (p. 62)

En la actualidad el liderazgo es uno de los factores determinantes en el éxito de una organización; la efectividad de este es crucial para alcanzar metas y propósitos que contribuyan al crecimiento y fortalecimiento de la misma. Tan determinante es el liderazgo, que son muchos los autores que han planteado diversas teorías relacionadas con este y la manera en cómo influye sobre el éxito de una organización:

El liderazgo es un proceso clave en toda organización y ha sido una preocupación constante tanto de las organizaciones que lo necesitan como de teóricos e investigadores. Los líderes causan profundo impacto en la vida de las personas y las organizaciones. Por estas razones, la complejidad del asunto ha conducido a plantear infinidad de teorías y a intentar explicar qué es el liderazgo. La conclusión es que todavía no existe un enfoque amplio y universalmente aceptado al respecto. (Chiavenato, citado en Reyes, 2012, p. 15)

No es posible, entonces, encontrar una definición única de liderazgo; en realidad existe un sinnúmero de teorías e investigaciones que abordan la temática y en la que cada concepto establecido brinda un importante aporte al estudio de este complejo término:

Las aproximaciones al liderazgo son de carácter diverso: algunas de ellas se refieren a los aspectos prácticos que

permiten identificar las características de lo que se puede llamar “un buen líder”, para luego reproducirlas de manera sistemática en quienes deben asumir posiciones directivas; otras, en cambio, son más teóricas y buscan elaborar modelos y capturar el aporte real del liderazgo como variable dentro de la organización. (Garay, 2015, p. 43)

En este palmarés de definiciones muchos autores coinciden en señalar que la influencia es uno de los factores que en mayor parte constituye lo que representa el liderazgo. Este análisis lleva a interpretar el liderazgo como un proceso de influencia recíproca en el que líderes y seguidores se benefician mutuamente con el fin de alcanzar los propósitos y metas previamente establecidas en una organización.

2.1.3.2. Dirección escolar

Para referirse al liderazgo en el ámbito educativo, es necesario tener presente el papel del director escolar como pilar fundamental en la apropiación de dicho término; podría decirse que es el responsable del progreso o retroceso que pueda llegar a tener una institución educativa, esto depende del estilo y la capacidad de liderazgo que lo caracterice. Siendo así, resulta inviable desligar la figura de director escolar del término liderazgo, convirtiéndose en un todo que, ejecutando procesos de manera adecuada, contribuye al desarrollo y crecimiento de un centro educativo. En esta línea, Camarero (2015) considera beneficioso unir y trabajar conjuntamente la dirección escolar y el liderazgo como dos conceptos complementarios que se deben conceptualizar como uno solo, entendiendo el liderazgo como “un componente necesario para el ejercicio de la dirección escolar” (p. 23). Según la autora, la dirección escolar y el liderazgo están considerados por la literatura científica como el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la acción del profesorado.

Aunque no pueda decirse que es imposible, es muy difícil encontrar una institución educativa que sea exitosa sin contar con un buen liderazgo desde la

dirección escolar, de hecho, esta función dentro de la organización fue creada para eso, tal como lo plantean Argos & Esquerri, citados en Camarero (2015), quienes definen la dirección escolar como “un medio para mejorar la calidad de los centros educativos” (p. 18); aun así, también es necesario que este cuente con un equipo de trabajo dispuesto a alcanzar metas de calidad.

Toda organización requiere de una figura que lidere los procesos que conlleven al éxito en las metas propuestas; en el sector educativo esta tarea le corresponde a la dirección escolar, entendiéndose como:

...el proceso participativo, planificado y organizado por medio del cual el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo, guía, motiva, involucra y rinde cuentas a la comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén en función de lograr mejores aprendizajes.

(MINED, 2008, p. 6)

Tal como se mencionó anteriormente, aparte de contar con un director que ejerza una buena función de liderazgo, también es necesario que la comunidad educativa esté envuelta en los procesos que conduzcan al alcance de objetivos y metas que le permitan a la institución ser una organización de calidad.

Es evidente que la función del director escolar no es una tarea sencilla, sobre sus hombros recae el peso de conducir el establecimiento hacia la calidad educativa, por ello lo ideal sería que esta figura contara con experiencia y/o formación profesional en el campo de la dirección escolar, lo cual le permitirá desempeñarse adecuadamente en sus funciones como líder institucional; esto le da un toque adicional al concepto de dirección escolar, como lo plantean Arias & Cantón, citados en Escamilla (2006), quienes la definen como “una función que ejercen profesores o maestros especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad” (p. 200). Esto no quiere decir que todo director con experiencia y formación ejerce una buena función como líder de un centro educativo;

así como hay otros que no cumplen con estos requisitos y pueden hacer una buena labor dirigiendo una institución.

En Colombia, la figura de director escolar es llamada rector, este cumple las funciones de líder educativo y asume el deber de llevar la institución a su cargo a ofrecer una educación de calidad:

El rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos. (Artículo 6°, Decreto 1278, 2002, p. 2)

Para que una persona acceda a este cargo, debe cumplir con unos requisitos exigidos por la ley, establecidos en el Decreto 490 (2016):

Los aspirantes a cargo de rector deberán acreditar, como mínimo, seis (6) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, cuatro (4) años deben ser en alguno de los cargos directivos docentes señalados en los artículos 129 de la Ley 115 de 1994 o 6 del Decreto Ley 1278 de 2002; o, mínimo, cinco (5) años en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo dos (2) años de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas

o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo. (Artículo 2.4.6.3.7, p. 4)

Esto deja en evidencia la necesidad de contar con experiencia para ejercer un cargo de tanta magnitud como lo es dirigir una institución educativa. Sin embargo, las leyes no tienen en cuenta un factor importante y determinante en la tarea del director escolar, y es la capacidad de liderazgo que debe caracterizar a esta persona.

El liderazgo directivo empleado de manera adecuada contribuye al fortalecimiento pedagógico de la institución y empapa a toda la comunidad educativa en relación con el Proyecto Educativo Institucional. Es difícil hablar de director sin mencionar el liderazgo como uno de los factores más influyentes en el éxito de esta labor. Se puede definir entonces el **liderazgo directivo** como aquellas directrices, prácticas y orientaciones por parte del director que influyen y tienen un impacto en el funcionamiento de la Institución Educativa.

2.1.3.3. Calidad educativa

Para efectos de esta investigación, se estudia el concepto de calidad educativa asociando diferentes terminologías como educación de calidad o calidad de la educación.

Establecer una definición de calidad educativa se ha convertido en una tarea compleja, “si ya resulta difícil definir qué es calidad desde el punto de vista de la producción de bienes materiales, cómo no va a resultar difícil aplicarlo a algo tan complejo como la educación” (Ramos, 2008, p. 3), teniendo en cuenta que son muchos factores internos y externos los que influyen en el proceso educativo:

El concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte..., ciertamente no

es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación. (Casanova, 2012, p. 8)

Actualmente la educación es vista como el medio para salir del subdesarrollo, no solo políticamente hablando; desde los hogares se inculca la idea de que a través de la educación se puede tener un buen estilo de vida a futuro, que esta permite abrir puertas y alcanzar metas a largo plazo, pero esto solo es posible si la educación que se brinda contribuye al desarrollo integral del ser humano y lo lleva a cumplir las expectativas de una sociedad cada día más exigente:

Quizá se acuerde que una educación de calidad sea aquella que facilite el máximo desarrollo de todas aquellas capacidades que permitan a los seres humanos alcanzar una visión más científica de la realidad y afianzar el compromiso de participar de modo crítico, responsable, creativo y aportante en la construcción de un orden social donde todos tengan la posibilidad y la oportunidad de lograr su más plena realización. (Lafourcade, citado en Vásquez, 2013, p. 65).

Esta calidad depende de muchos factores que inciden directa e indirectamente en los procesos educacionales y presupuestales que se manejan en todos los entes que intervienen en la educación, desde la propia institución hasta los gobiernos locales y nacionales.

Si se mira desde el punto de vista curricular, una educación que sea de calidad debe tener al estudiante como principal protagonista en todos sus procesos, ya que este representa el producto final que puede ofrecerle una institución a la sociedad, tal como lo plantea Liñan (2018) en su tesis doctoral, quien define el concepto de calidad educativa como:

...aquella que logra la capacidad de los estudiantes de escuchar, hablar, leer, analizar, comprender, proponer, redactar, debatir, y sustentar con nuevas ideas; con sentido lógico, profundidad y criterio. Sustentada esa capacidad en la

aprehensión de un cúmulo de conocimientos y valores humanistas diseñado con pertinencia para cada nivel educativo (currículo). Calidad que solo se alcanza directamente proporcional a las condiciones y los contextos que la posibilitan. (p. 70)

Más allá de las aulas y los contenidos académicos, la educación debe girar en torno a la satisfacción de toda la comunidad educativa, sobre todo de su principal protagonista; en tal caso, se puede mirar la calidad educativa como “la satisfacción de directivos, administrativos, padres de familia y sociedad. Los estudiantes están satisfechos con la enseñanza que reciben, si lo que aprenden es significativo, si les sirve o los prepara para actuar en su comunidad” (Tasayco, 2017, p. 64). Siendo así, para hablar de una educación de calidad, se debe garantizar una formación que prepare al estudiante para enfrentarse al continuo desarrollo de la sociedad, que le permita hacer parte del crecimiento de su comunidad y contribuir significativamente en el alcance de logros personales y colectivos. En esta misma línea se encuentran Cuevas, Díaz & Hidalgo (2008), quienes entienden la calidad educativa como “la posibilidad de ofrecer una educación de excelencia donde se atienda simultáneamente al desarrollo de competencias básicas, al desarrollo de la capacidad de pensar, a la formación para la ciudadanía y para la globalización.” (p. 3). De esta manera queda claro que, desde cierta perspectiva, para llegar a una educación de calidad es importante asegurar que esta sea integral y que le garantice al estudiante un aprendizaje que no se base solo en lo académico, sino que además lo forme para enfrentar los retos que se presenten en su diario vivir, así como para contribuir al desarrollo de su entorno como sociedad. Visto desde esa posición “la educación de calidad sería esencialmente una condensación de un conjunto de factores, que no pueden separarse entre sí, algo que los directores y docentes aluden frecuentemente con la denominación de educación integral o integralidad” (Torche et al, 2015, p. 116).

Contemplado desde una óptica organizacional, según Córdor (2019), se puede definir la calidad educativa como “la valoración que adquiere una institución por

cumplir eficientemente con lograr concretar los objetivos, metas y desafíos propuestos al inicio del año educativo” (p. 32). Estos objetivos y metas son definidos de acuerdo a las necesidades planteadas internamente en la institución o estipuladas desde los entes que rigen la educación a nivel político, convirtiendo esta llamada calidad educativa en un proceso estratégico que le permite a las instituciones ser señaladas como organizaciones de calidad aunque no tengan todo lo necesario para serlo. En esta línea encontramos a Bernal, Martínez & Parra, citados en Humanez (2018), que definen la calidad educativa como:

Un reto metódico, sistemático y de organización, que visto como proceso de mejora ha trascendido en la educación con cambios que se originan en gran parte por la receptividad cultural y las dinámicas de los centros educativos para identificar y optimizar procesos con el aprovechamiento de las capacidades organizacionales, disposición de recursos y elementos que inciden significativamente en los sistemas de gestión de calidad, resaltando la planeación, ejecución, control y evaluación a resultados, optimizados hacia un objetivo común, mejora e impacto institucional (p. 25).

Al igual que en muchos otros países latinoamericanos, en Colombia se considera que la educación es uno de los cimientos fundamentales para algún día llegar a ser un país primermundista; es por ello que continuamente se establecen reformas educativas que apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación, enfocadas a contribuir con el desarrollo social del país:

En Colombia actualmente se considera que la calidad educativa debe estar basada en una perspectiva de carácter socializador, lo cual requiere de profundos cambios que no se queden en el papel, ya que existen verdaderos retos en cuanto al sentido de educar; no se pueden perder de vista

los valores, el sentido de la vida y la realidad social de nuestro país. (Chacón, 2019, p. 45)

Sin embargo, estas reformas políticas educativas terminan siendo muy codiciosas, dejando a un lado la realidad del contexto escolar que se vive en muchas instituciones educativas del país y, adicionalmente, son reformas que recaen directamente sobre las instituciones sin tener en cuentas las condiciones sociales de la misma, haciendo del aula el lugar donde se produzca esta calidad educativa y del docente su principal gestor.

Actualmente la calidad de las instituciones educativas del país es determinada de acuerdo a varios factores, como son: resultados en pruebas externas (rendimiento y progreso), tasa de reprobación, autoevaluación institucional (Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional), entre otros; tal vez esta última sea la más completa para tratar de determinar la calidad educativa de una institución ya que aborda los procesos institucionales desde la gestión directiva, académica, administrativa y financiera, y gestión de la comunidad; abarcando así todos los componentes fundamentales en el funcionamiento de un establecimiento educativo.

Es evidente lo complejo que puede ser tratar de definir el concepto de Calidad Educativa; son muchos los componentes que se deben tener en cuenta para determinar si la educación que se ofrece es, o no, de calidad. Tratando de abordar todos esos factores, se puede definir la **Calidad Educativa** como un conjunto de criterios que satisfacen las necesidades (cognitivas, emocionales, físicas, sociales) de una comunidad y que contribuye al desarrollo social del entorno que rodea a la Institución Educativa; lo cual solo es posible si se cuenta con los recursos necesarios y son correctamente utilizados para tal fin.

2.1.4. Bases Legales

La fundamentación legal de este estudio se basa en la Ley 115 de 1994, llamada Ley General de Educación; el Decreto 1278 de 2002, el Decreto 1075 de 2015 y el Decreto 490 de 2016.

2.1.4.1 Ley 115 de 1994

La Ley General de Educación señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación. Dentro de los artículos que hacen parte de esta Ley, se destacan los siguientes por su relación directa con este estudio:

ARTÍCULO 4º.- Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

ARTÍCULO 126. Carácter de directivo docente. Los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría, son directivos docentes.

ARTÍCULO 127. Autoridad nominadora de los directivos docentes. Los rectores o directores, vicerrectores, coordinadores, supervisores, directores de núcleo y demás directivos docentes de las instituciones educativas estatales a que se refiere el Estatuto Docente, serán nombrados por los gobernadores, los alcaldes de distritos o municipios que hayan asumido dicha competencia, previo concurso convocado por el departamento o distrito.

ARTÍCULO 128. Requisitos de los cargos de dirección del sector educativo. Los cargos de dirección del sector educativo en las entidades territoriales, serán ejercidos por licenciados o profesionales de reconocida trayectoria en materia educativa.

El nominador que contravenga esta disposición será sancionado disciplinariamente de acuerdo con las disposiciones legales vigentes.

ARTÍCULO 129. Cargos directivos docentes. Las entidades territoriales que asuman la prestación directa de los servicios educativos estatales podrán crear cargos directivos docentes, siempre y cuando las instituciones educativas lo requieran, con las siguientes denominaciones:

1. Rector o director de establecimiento educativo.

2. Vicerrector.
3. Coordinador.
4. Director de Núcleo de Desarrollo Educativo.
5. Supervisor de Educación.

PARÁGRAFO. En las instituciones educativas del Estado, los cargos directivos docentes deben ser provistos con docentes escalafonados y de reconocida trayectoria en materia educativa.

Mientras ejerzan el cargo tendrán derecho a una remuneración adicional y cumplirán funciones, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

ARTÍCULO 130. Facultades sancionatorias. Los rectores o directores de las instituciones educativas del Estado tienen la facultad de sancionar disciplinariamente a los docentes de su institución de conformidad con el Estatuto Docente y la presente Ley y a los funcionarios administrativos de acuerdo con lo establecido en la carrera administrativa.

PARÁGRAFO. Los gobernadores y los alcaldes que asuman el nombramiento de los educadores, tienen la facultad de sancionarlos cuando a ello hubiere lugar, de conformidad con el Estatuto Docente y la presente Ley.

ARTÍCULO 131. Encargo de funciones. En caso de ausencias temporales o definitivas de directivos docentes o de educadores en un establecimiento educativo estatal, el rector o director encargará de sus funciones a otra persona calificada vinculada a la institución, mientras la autoridad competente suple la ausencia o provee el cargo.

El rector o director informará inmediatamente por escrito a la autoridad competente para que dicte el acto administrativo necesario en un plazo no mayor de quince (15) días hábiles, momento a partir del cual se producen los efectos laborales correspondientes.

El funcionario que debe dictar el acto administrativo arriba señalado, incurrirá en causal de mala conducta si no lo hace oportunamente.

ARTICULO 132. Facultades del rector para sancionar y otorgar distinciones. El rector o director del establecimiento educativo podrá otorgar distinciones o imponer sanciones a los estudiantes según el reglamento o manual de convivencia de éste, en concordancia con lo que al respecto disponga el Ministerio de Educación Nacional.

2.1.4.2. Decreto 1278 de 2002

El decreto 1278 de 2002 corresponde al Estatuto de Profesionalización Docente, el cual regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Se resalta el siguiente artículo por su relación directa con este estudio:

Artículo 6°. Directivos docentes. Quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar.

Los cargos de directivos docentes estatales serán: director rural de preescolar y básica primaria; rector de institución educativa en educación preescolar y básica completa y/o educación media; y coordinador.

El rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos.

El coordinador auxilia y colabora con el rector en las labores propias de su cargo y en las funciones de disciplina de los alumnos o en funciones académicas o curriculares no lectivas.

2.1.4.3. Decreto 1075 de 2015

Este corresponde al Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Se destaca el siguiente artículo por su relación directa con este estudio:

Artículo 2.3.3.1.5.8. Funciones del Rector. Le corresponde al Rector del establecimiento educativo:

- a) Orientar la ejecución del proyecto educativo institucional y aplicar las decisiones del Gobierno escolar;
- b) Velar por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovisionamiento de los recursos necesarios para el efecto;
- c) Promover el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento;
- d) Mantener activas las relaciones con las autoridades educativas, con los patrocinadores o auspiciadores de la institución y con la comunidad local, para el continuo progreso académico de la institución y el mejoramiento de la vida comunitaria.
- e) Establecer canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa;
- f) Orientar el proceso educativo con la asistencia del Consejo Académico.
- g) Ejercer las funciones disciplinarias que le atribuyan la ley, los reglamentos y el manual de convivencia;
- h) Identificar las nuevas tendencias, aspiraciones e influencias para canalizarlas en favor del mejoramiento del proyecto educativo institucional;
- i) Promover actividades de beneficio social que vinculen al establecimiento con la comunidad local;

j) Aplicar las disposiciones que se expidan por parte del Estado, atinentes a la prestación del servicio público educativo, y

k) Las demás funciones afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el proyecto educativo institucional.

2.1.4.4. Decreto 490 de 2016

Este decreto corresponde a una adición hecha al decreto 1278 de 2002; dicta otras disposiciones y se añade al decreto 1075 de 2015. De este decreto se resalta el siguiente artículo por su relación directa con este estudio:

ARTÍCULO 2.4.6.3.7. Experiencia para cargos directivos docentes. Para ocupar un cargo de directivo docente, deberá acreditarse la siguiente experiencia, según el caso:

1. Rector: los aspirantes a cargo de rector deberán acreditar, como mínimo, seis (6) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, cuatro (4) años deben ser en alguno de los cargos directivos docentes señalados en los artículos 129 de la Ley 115 de 1994 o 6 del Decreto Ley 1278 de 2002; o, mínimo, cinco (5) años en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo dos (2) años de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.

2. Director Rural: los aspirantes a cargo de director rural deberán acreditar, como mínimo, cuatro (4) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de las cuales, mínimo, tres (3) años deben ser en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución educativa, oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo un año de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de

personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.

2.2. Definición conceptual y operacional de las variables

2.2.1. Variables

Variable X: Estilo de liderazgo del director

Variable Y: Calidad Educativa

2.2.2. Definición conceptual de las variables

2.2.2.1. Estilo de liderazgo del director

Son aquellas directrices, prácticas y orientaciones por parte del director que influyen sobre sus docentes y tienen un impacto en el funcionamiento de la Institución Educativa.

Para efectos de este estudio, esta variable estará basada en la Teoría de Liderazgo Transformacional de Bernard Bass (1985), la cual ya fue descrita en el Marco Teórico de la presente investigación; tomándose como referencia las distintas dimensiones que aborda el autor a través de su Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) Forma 5X Corta (Bass & Avolio, 2000).

Las dimensiones e indicadores que constituyen esta variable se definen conceptual y operacionalmente a continuación:

2.2.2.1.1. Liderazgo transformacional

En esta dimensión se entiende que el director inspira a sus docentes, ofreciendo comprensión, motivación y sentido de pertenencia con las tareas institucionales, estimulando intelectualmente y ofreciendo apoyo y guía.

Se define operacionalmente a partir de los indicadores que la conforman:

i. Carisma inspiracional: evalúa la capacidad del director para generar y transmitir a sus docentes entusiasmo y credibilidad con el fin de motivarlos en la realización de las tareas institucionales.

Este indicador tiene tres sub-indicadores que se describen así:

- **Influencia idealizada atribuida:** evalúa la capacidad que tiene el director de influir en los docentes y llevarlos a actuar conforme a ello.
- **Influencia idealizada conductual:** evalúa si el líder, a través de sus conductas, sirve de ejemplo a sus docentes y los conduce a querer imitarlo.
- **Motivación inspiracional:** evalúa la capacidad del director para inspirar a sus docentes a través de su visión de la Institución y del planteamiento de metas que se deseen alcanzar como equipo.

ii. Estimulación intelectual: evalúa la capacidad del director para estimular a sus docentes en el desarrollo profesional, con la finalidad de incentivar las capacidades de perfeccionamiento, innovación y emprendimiento en la búsqueda de soluciones o para enfrentar nuevos desafíos.

2.2.2.1.2. Liderazgo transaccional

En esta dimensión se entiende que el director se centra en la transacción o acuerdo con sus docentes, en donde las necesidades de estos son tenidas en cuenta de acuerdo a su desempeño en la institución.

Se define operacionalmente de acuerdo a los indicadores que la conforman:

i. Consideración individualizada: evalúa la capacidad del director de focalizar y entender las necesidades de sus docentes, y trabajar sobre ello para desarrollar el potencial de estos.

ii. Recompensa contingente: evalúa la capacidad de negociación del director, dejando claro a sus docentes lo que espera de ellos y lo que recibirán en caso de alcanzar los resultados esperados.

2.2.2.1.3. Liderazgo correctivo/evitador

En esta dimensión el director monitorea la presencia de fallas en el desempeño de sus docentes para tomar acción correctiva, pudiendo también intervenir sólo cuando los problemas llegan a ser graves, o no actuar, evitando tomar decisiones.

Se define operacionalmente de acuerdo a los indicadores que la conforman:

i. Dirección por excepción activa: evalúa el liderazgo del director en su forma correctiva, donde este se focaliza en la búsqueda de errores o fallas en la ejecución de las tareas con el fin de corregirlos para mantener los niveles de desempeño esperados.

ii. Dirección por excepción pasiva: evalúa la pasividad del director, donde este interviene solamente después de que los problemas han llegado a ser muy serios.

iii. Laissez faire: evalúa la negligencia del director, donde este evita tomar decisiones sobre cualquier asunto.

Adicionalmente se tendrán en cuenta las consecuencias organizacionales que evalúa el MLQ de Bass y Avolio (2000), estas son:

i. Esfuerzo extra: evalúa la capacidad del director de aumentar el deseo en sus docentes por hacer su trabajo y alcanzar metas institucionales.

ii. Efectividad: evalúa la capacidad del director de optimizar los recursos de la institución con el fin de obtener buenos resultados con el menor costo posible.

iii. Satisfacción: evalúa la capacidad del director de responder a las expectativas y necesidades de sus docentes.

2.2.2.2. Calidad Educativa

Es un conjunto de criterios que satisfacen las necesidades (cognitivas, emocionales, físicas, sociales) de una comunidad y que contribuye al desarrollo social del entorno que rodea a la Institución Educativa.

Para efectos de esta investigación, esta variable estará basada en los resultados obtenidos por la Institución Educativa El Dorado en sus últimas autoevaluaciones institucionales con base en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (2008), define los elementos que permiten caracterizar la calidad del servicio en las organizaciones educativas escolares, asumiendo este concepto desde cuatro campos de acción:

Gestión Académica: Que se encamina en lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional, retomando los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Gestión Administrativa y Financiera: Área en la que se realizan los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y la parte financiera y contable.

Gestión de la Comunidad: Referida a las relaciones de la institución con la comunidad, la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales.

Gestión Directiva: Área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma, es posible que el rector o director y su equipo directivo organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.

2.3. Operacionalización de las variables

2.3.1. Estilo de liderazgo del director

Esta variable, sus dimensiones e indicadores están definidos operacionalmente de acuerdo a los puntajes obtenidos en cada uno de los siguientes criterios de

evaluación basados en el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) de Bass y Avolio (2000) adaptado por Vega y Zavala (2004).

2.3.1.1. Liderazgo transformacional

i. Carisma inspiracional: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

- Influencia idealizada atribuida:

- 10¹. Me siento orgulloso/a de estar asociado con él/ella.
- 18. Por el bienestar el grupo es capaz de ir más allá de sus intereses.
- 21. Actúa de modo que se gana mi respeto.
- 25. Se muestra confiable y seguro.
- 47. Tengo confianza en sus juicios y sus decisiones.
- 58. Para mí él/ella es un modelo a seguir.
- 80. Lo/la escucho con atención.

- Influencia idealizada conductual:

- 6. Expresa sus valores y creencias más importantes.
- 14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace.
- 23. Toma en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.

- 34. Enfatiza la importancia de tener una misión compartida.
- 46. Comparte los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.
- 57. Es coherente entre lo que dice y lo que hace.
- 61. Tiende a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados.
- 71. Le interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.

- Motivación inspiracional:

- 9. Dirige la atención hacia el futuro de modo optimista.

¹ El número corresponde a la posición de cada ítem en el cuestionario.

- 13. Tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas.
- 26. Construye una visión motivante del futuro.
- 36. Expresa confianza en que se alcanzarán las metas.
- 48. Aumenta la confianza en mí mismo/a.
- 59. Me orienta a metas que son alcanzables.
- 72. Me muestra los beneficios que me acarrea el alcanzar las metas organizacionales.
- 81. Construye metas que incluyen mis necesidades.

ii. Estimulación intelectual: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

- 2. Acostumbra a evaluar críticamente creencias y supuestos, para ver si son los apropiados.
- 8. Cuando resuelve problemas trata de verlos de formas distintas.
- 30. Me ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.
- 32. Sugiere nuevas formas de hacer el trabajo.
- 49. Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas.
- 60. Estimula la tolerancia a las diferencias de opinión.
- 69. Manifiesta interés por lo valioso de mis aportes para resolver problemas.
- 73. Me estimula a expresar mis ideas y opiniones sobre el método de trabajo.

2.3.1.2. Liderazgo transaccional

i. Consideración individualizada: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

- 15. Dedicar tiempo a enseñar y orientar.
- 19. Me trata como individuo y no sólo como miembro de un grupo.
- 29. Considera que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.
- 31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.
- 50. Busca la manera de desarrollar mis capacidades.

62. Se relaciona conmigo personalmente.

74. Se da cuenta de lo que necesito.

77. Me informa constantemente sobre mis fortalezas.

ii. Recompensa contingente: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Me ayuda siempre que me esfuerce.

11. Aclara y especifica la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.

16. Deja en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.

35. Expresa satisfacción cuando cumpla con lo esperado.

51. Aclara lo que recibiré a cambio de mi trabajo.

63. Cuando logro los objetivos propuestos, me informa que lo he hecho bien.

2.3.1.2. Liderazgo correctivo/evitador

i. Dirección por excepción activa: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

4. Trata de poner atención sobre irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.

22. Pone toda su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.

24. Realiza un seguimiento de todos los errores que se producen.

27. Dirige mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.

52. Se concentra en detectar y corregir errores.

64. Le interesa corregir y solucionar los errores que se producen.

ii. Dirección por excepción pasiva: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

3. Trata de no interferir en los problemas hasta que se vuelven serios.

12. Se decide a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal.

17. Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.

20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.

53. Espera que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.

65. En general no supervisa mi trabajo, salvo que surja un problema grave.

iii. Laissez faire: se evaluará este indicador de acuerdo a los siguientes criterios:

5. Le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante.

7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes.

28. Le cuesta tomar decisiones.

33. Tiende a demorar la respuesta de asuntos urgentes.

54. Tiende a no corregir errores ni fallas.

66. Generalmente prefiere no tomar decisiones.

75. Tiene la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.

78. Cree que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.

Las consecuencias organizacionales mencionadas anteriormente se evaluarán de acuerdo a los siguientes criterios:

i. Esfuerzo extra:

39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer.

42. Aumenta mi motivación hacia el éxito.

44. Me motiva a trabajar más duro.

55. Hace que yo desee poner más de mi parte en el trabajo.

67. Aumenta mi deseo de alcanzar las metas.

79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra.

ii. Efectividad:

37. Es efectivo/a en relacionar mi trabajo con mis necesidades.

40. Es efectivo/a al representarme frente a los superiores.

- 43. Es efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.
- 45. El grupo que lidera es efectivo.
- 56. El rendimiento productivo del grupo que dirige es bien evaluado dentro de la organización.
- 68. Es efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.

iii. Satisfacción:

- 38. Utiliza métodos de liderazgo que me resultan satisfactorios.
- 41. Puede trabajar conmigo en forma satisfactoria.
- 39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer.
- 42. Aumenta mi motivación hacia el éxito.
- 44. Me motiva a trabajar más duro.
- 70. Encuentro satisfacción al trabajar con él/ella.
- 76. Cumple en general con las expectativas que tengo de él/ella.
- 82. Me es grato trabajar con él /ella.

2.3.2. Calidad educativa

Para efectos de esta investigación, esta variable será estudiada teniendo en cuenta los resultados obtenidos por la Institución Educativa El Dorado en las autoevaluaciones institucionales de los años 2017, 2018 y 2019, basadas en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008); esto teniendo en cuenta los puntajes obtenidos en los componentes y procesos correspondientes a cada una de las áreas de gestión, como se describe a continuación:

i. Gestión directiva: esta dimensión es evaluada de acuerdo al puntaje obtenido en los siguientes procesos y sus componentes:

- Direccionamiento estratégico y horizonte institucional.
 - o Misión, visión y principios en el marco de una institución integrada.
 - o Metas institucionales.
 - o Conocimiento y apropiación del direccionamiento.

- Gestión estratégica.
 - Liderazgo.
 - Articulación de planes, proyectos y acciones.
 - Estrategia pedagógica.
 - Uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones.
 - Seguimiento y evaluación.
- Gobierno escolar.
 - Consejo directivo.
 - Consejo académico.
 - Comisión de evaluación y promoción.
 - Comité de convivencia.
 - Consejo estudiantil.
 - Personero estudiantil.
 - Asamblea de padres de familia.
 - Consejo de padres de familia.
- Cultura institucional.
 - Mecanismos de comunicación.
 - Trabajo en equipo.
 - Reconocimiento de logros.
 - Identificación y divulgación de buenas prácticas
- Clima escolar.
 - Pertenencia y participación.
 - Ambiente físico.
 - Inducción a los nuevos estudiantes.
 - Motivación hacia el aprendizaje.
 - Manual de convivencia.
 - Actividades extracurriculares.
 - Bienestar del alumnado.
 - Manejo de conflictos.

- Manejo de casos difíciles.
- Relaciones con el entorno.
 - Padres de familia.
 - Autoridades educativas.
 - Otras instituciones.
 - Sector productivo.

ii. Gestión académica: esta dimensión es evaluada de acuerdo al puntaje obtenido en los siguientes procesos y sus componentes:

- Diseño pedagógico.
 - Plan de estudios.
 - Enfoque metodológico.
 - Recursos para el aprendizaje.
 - Jornada escolar.
 - Evaluación.
- Prácticas pedagógicas.
 - Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales.
 - Estrategias para las tareas escolares.
 - Uso articulado de los recursos para el aprendizaje.
 - Uso de los tiempos para el aprendizaje.
- Gestión de aula.
 - Relación pedagógica.
 - Planeación de clases.
 - Estilo pedagógico.
 - Evaluación en el aula.
- Seguimiento académico.
 - Seguimiento a los resultados académicos.
 - Uso pedagógico de las evaluaciones externas.
 - Seguimiento a la asistencia.

- Actividades de recuperación.
- Apoyo a estudiantes con bajo desempeño académico o dificultades de interacción.
- Seguimiento a los egresados.

iii. Gestión administrativa y financiera: esta dimensión es evaluada de acuerdo al puntaje obtenido en los siguientes procesos y sus componentes:

- Apoyo a la gestión académica
 - Proceso de matrícula.
 - Archivo académico.
 - Boletines de calificaciones.
- Administración de la planta física y de los recursos.
 - Mantenimiento de la planta física.
 - Programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física.
 - Seguimiento al uso de los espacios.
 - Adquisición de los recursos para el aprendizaje.
 - Suministros y dotación.
 - Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje.
 - Seguridad y protección.
- Administración de servicios complementarios
 - Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología).
 - Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Talento humano
 - Perfiles.
 - Inducción.
 - Formación y capacitación.
 - Asignación académica.
 - Pertenencia del personal vinculado.
 - Evaluación de desempeño.

- Estímulos.
- Apoyo a la investigación.
- Convivencia y manejo de conflictos.
- Bienestar del talento humano.
- Apoyo financiero y contable
 - Presupuesto anual del fondo de servicios educativos.
 - Contabilidad.
 - Ingresos y gastos.
 - Control fiscal.

iii. Gestión de la comunidad: esta dimensión es evaluada de acuerdo al puntaje obtenido en los siguientes procesos y sus componentes:

- Accesibilidad
 - Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación.
 - Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos.
 - Necesidades y expectativas de los estudiantes.
 - Proyectos de vida.
- Proyección a la comunidad
 - Escuela familiar.
 - Oferta de servicios a la comunidad.
 - Uso de la planta física y de los medios.
 - Servicio social estudiantil.
- Participación y convivencia
 - Participación de los estudiantes.
 - Asamblea y consejo de padres de familia.
 - Participación de las familias.
- Prevención de riesgos
 - Prevención de riesgos físicos.

- Prevención de riesgos psicosociales.
- Programas de seguridad.

La tabla 3 describe la operacionalización de las variables de acuerdo a los objetivos de la presente investigación.

Tabla 3: operacionalización de las variables

Objetivo general: Analizar la influencia del estilo de liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.			
Objetivo específico	Variable	Dimensiones	Indicadores
Identificar el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa El Dorado.	Estilo de liderazgo del director	Liderazgo Transformacional	Carisma Inspiracional
			- Influencia Idealizada Atribuida - Influencia Idealizada Conductual
			Motivación Inspiracional
			Estimulación Intelectual
		Liderazgo Transaccional	Consideración Individualizada
			Recompensa Contingente
		Liderazgo Correctivo/Evitador	Dirección por Excepción Activa
Dirección por Excepción Pasiva			
Laissez Faire			
Describir las características, a nivel de calidad educativa, de la Institución Educativa El Dorado.	Calidad educativa	Gestión directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional.
			Gestión estratégica.
			Gobierno escolar.
			Cultura institucional.
			Clima escolar.
			Relaciones con el entorno.
	Gestión académica	Diseño pedagógico.	
		Prácticas pedagógicas.	
		Gestión de aula.	

			Seguimiento académico.
		Gestión administrativa y financiera	Apoyo a la gestión académica
			Administración de la planta física y de los recursos.
			Administración de servicios complementarios
			Talento humano
			Apoyo financiero y contable
		Gestión de la comunidad	Accesibilidad
			Proyección a la comunidad
			Participación y convivencia
			Prevención de riesgos
Relacionar el estilo de liderazgo del director con la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.		Análisis del estilo de liderazgo del director y su relación con la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.	

CAPÍTULO III
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE
LA INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma, método y/o enfoque de la investigación

El paradigma de esta investigación es positivista, ya que el investigador y el objeto de investigación son dos entidades autónomas, donde el investigador estudia el objeto sin influenciarlo, sometiéndolo a un análisis para la verificación de una hipótesis. Basada en un paradigma positivista, esta investigación toma un enfoque cuantitativo, partiendo del análisis de dos variables que serán objeto de medición en el estudio en la búsqueda de una relación entre ellas, usando magnitudes numéricas que pueden ser tratadas mediante técnicas e instrumentos estadísticos, para finalmente llegar a la verificación de una hipótesis.

3.2. Tipo de investigación

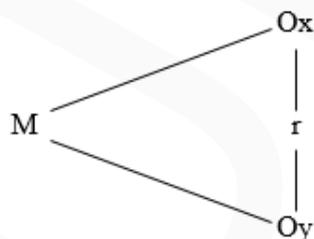
El estudio será de tipo descriptivo - correlacional, en el cual se tienen dos variables y se medirá cada una de ellas para describirlas; luego, se medirá el grado de relación que exista entre estas, contextualizándolas.

3.3. Diseño de la investigación

La presente investigación adopta un diseño no experimental de corte transversal, teniendo en cuenta que se estudian dos variables sin manipularlas, es decir, se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural en un momento determinado, para después analizar y establecer relaciones.

El estudio permitirá establecer la relación entre el estilo de liderazgo del director y la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

El diseño se resume en el siguiente esquema:



Donde:

M: es la muestra en estudio.

Ox: Variable X: Estilo de liderazgo del director.

Oy: Variable Y: Calidad educativa

r: correlación entre las variables

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada para la presente investigación es la encuesta, la cual consiste en obtener información de los sujetos en estudio a través de un listado de preguntas llamado cuestionario y seguidamente hacer un análisis estadístico de la información obtenida.

Para medir las variables de estudio se utilizan dos instrumentos tipo encuesta, uno para cada variable de esta investigación, los cuales se describen a continuación.

Instrumento 1: estilo de liderazgo del director

Para estudiar la variable “estilo de liderazgo del director” se aplicará el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) desarrollado por Bass y Avolio (2000), el cual fue adaptado al contexto latinoamericano por Vega y Zavala (2004), con el objetivo de aplicarlo en organizaciones chilenas. El MLQ 5x Corto (Bass y Avolio, 2000), adoptado por Vega y Zavala (2004), es una escala compuesta por 82 ítems y que está estructurado como un modelo jerárquico de nueve variables, teniendo los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y correctivo/evitador como variables de más alto orden, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1: jerarquía de variable MLQ.



Fuente: Vega y Zabala (2004, p. 139)

El Cuestionario Multifactorial de Liderazgo es un instrumento basado en una escala tipo Likert que consiste en un conjunto de afirmaciones o juicios frente a los cuales la persona encuestada evalúa de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 4: Escala para instrumento de variable X

Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4

A cada opción se le asigna una valoración numérica directamente proporcional a la presencia de determinadas características en el sujeto objeto de estudio. Finalmente, se suman todas las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables de más alto orden.

Instrumento 2: calidad educativa

Para estudiar la variable “calidad educativa” se utilizará el Anexo 2 de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), el cual consiste en una matriz para el registro de los resultados de la autoevaluación institucional. El instrumento permite que el equipo institucional registre el resultado de la autoevaluación en todos los componentes y procesos de las cuatro áreas de gestión consideradas, ubicándolos en una escala que contiene cuatro categorías, las cuáles son incluyentes, es decir, recogen la categoría previa. Con ello es posible establecer una tendencia de la institución en cuanto a su estado en cada proceso.

El formato está basado en una escala tipo Likert como se muestra a continuación:

Tabla 5: Escala para instrumento de variable Y

Existencia	Pertinencia	Apropiación	Mejoramiento Continuo
1	2	3	4

A cada opción se le asigna una valoración numérica directamente proporcional al estado de cada proceso evaluado. De igual manera, se totalizan las “x” dadas a cada

componente del área de gestión, para establecer el estado general de la misma. Este dato permite comparar la situación de cada una de las áreas de gestión.

La figura 2 describe cada uno de los componentes de esta escala:

Figura 2: categorías de escala para instrumento de variable Y.



Fuente: MEN (2008, p. 85)

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población estudiada está conformada por la planta docente y directivos docentes de la Institución Educativa El Dorado, la cual cuenta con 78 profesionales de ambos sexos, con edades entre 26 y 65 años, clasificados en 74 docentes y 3 coordinadores, para un total de 77 sujetos.

La tabla 6 muestra la distribución de la población.

Tabla 6: Distribución de la población por nivel educativo.

Población: 77	
Nivel educativo	Cantidad
Preescolar	7
Primaria	26
Secundaria	41
Directivo	3
Total	77

3.5.2. Muestra

Para obtener una muestra representativa se aplica la fórmula para determinar el tamaño de la muestra para estudios descriptivos en poblaciones finitas (Aguilar, 2005, p. 336)

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N - 1) + Z^2pq}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra.

N: tamaño de la población.

Z: nivel de confianza.

d: nivel de precisión absoluta.

p: proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia.

q = proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio (1 -p).

La suma de la p y la q siempre debe dar 1. Por ejemplo, si p =0.8, q= 0.2

Para calcular el tamaño de la muestra, se parte de la fórmula estadística para población finita con margen de error del 0.10, lo cual representa un nivel de confianza del 90% y tiene un valor de $Z = 1,645$.

Para esta investigación se tiene que:

$$N = 77$$

$$Z = 1,645$$

$$d = 0,1$$

$$p = 0,5$$

$$q = 0,5$$

Siendo así, al sustituir en la fórmula para determinar el tamaño de la muestra para estudios descriptivos en poblaciones finitas, se tiene:

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N-1) + Z^2pq}$$

$$n = \frac{(77)(1,645)^2(0,5)(0,5)}{(0,1)^2(77-1) + (1,645)^2(0,5)(0,5)}$$

$$n = 36,26$$

$$n \approx 37$$

De esta manera, nuestra muestra está conformada por 37 sujetos.

La selección de los 37 sujetos será probabilística estratificada, donde los estratos corresponden a los niveles educativos que ofrece la institución, sumando a estos el equipo directivo:

Estrato 1: Preescolar

Estrato 2: Básica Primaria

Estrato 3: Básica secundaria y Media

Estrato 4: Directivos

Para determinar la composición de la muestra se ha utilizado un criterio probabilístico (muestreo aleatorio) y un muestreo estratificado que comprende la división de la población en grupos con el fin de obtener una muestra representativa de toda la población. Para establecer de manera proporcional la muestra de cada estrato se tiene en cuenta el porcentaje que corresponde a la muestra con respecto a la población, redondeando la cantidad de personas seleccionadas al entero más cercano.

La siguiente tabla muestra la composición de la muestra según cada uno de los estratos:

Tabla 7: Distribución de la muestra por nivel educativo.

Nivel educativo	Población	Muestra	Porcentaje
Preescolar	7	3	42,85
Primaria	26	13	50
Secundaria	41	20	48,78
Directivos	3	1	33,33
Total	77	37	48,05

3.6. Procedimiento de la investigación

Inicialmente se hacen las respectivas coordinaciones con las autoridades competentes de la Institución Educativa El Dorado, con el fin de informar detalladamente sobre el estudio a través de la entrega de un resumen del proyecto, aclarando los términos de la participación y solicitando su colaboración para la aplicación de los instrumentos.

Luego, se da a conocer el consentimiento informado a los participantes a través de una ficha, en la cual se indica el nombre del investigador responsable y cuál es el objetivo del estudio; además se les indica que la participación es anónima y los datos son manejados de modo estrictamente confidencial; finalmente se les brinda un correo electrónico o teléfono a través del cual pueden hacerle consultas al investigador.

La aplicación del instrumento Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) para determinar el estilo de liderazgo del director se lleva a cabo a través de un formulario de google compartido por el investigador al correo electrónico y WhatsApp personal de cada uno de los participantes, siendo esto estrictamente necesario para respetar el distanciamiento social y demás normativas establecidas por el Gobierno Nacional con respecto a la pandemia causada por el Covid-19. Para el instrumento de Calidad Educativa correspondiente al Anexo 2 de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional se estudiarán progresivamente los resultados obtenidos en la

autoevaluación institucional de los años 2017, 2018 y 2019 para hacer un análisis lineal de las características de esta variable.

Los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos serán tabulados y con base en ellos se procederá a realizar un análisis estadístico para constatar las hipótesis de investigación.

3.7. Validez y confiabilidad

3.7.1. Instrumento 1: estilo de liderazgo del director

Para comprobar la confiabilidad del instrumento, se ha llevado a cabo la prueba de Alfa de Cronbach, la cual, parafraseando a Frías Navarro (2014) citado en Camarero (2015, p. 162), consiste en un método de consistencia interna que permite estimar la fiabilidad de un instrumento a través de un conjunto de ítems (con escala tipo Likert) que miden una misma dimensión teórica y que están altamente correlacionados.

Al aplicar el Alfa de Cronbach se obtuvo como resultado un valor de 0.952, valor adecuado para afirmar que el instrumento es confiable y que se están midiendo constructos apropiados, ya que está por encima del valor mínimo recomendado (0.80).

En la aplicación del Alfa de Cronbach para cada uno de los estilos de liderazgo que evalúa el cuestionario se obtuvo resultados de 0.962 para el liderazgo transformacional, 0,909 para el liderazgo transaccional y 0.529 para estilo correctivo/evitador. La tabla 8 muestra al análisis de confiabilidad con Alfa de Cronbach para el instrumento utilizado en la variable: estilo de liderazgo.

Tabla 8: Análisis de confiabilidad para instrumento 1

Instrumento 1: estilo de liderazgo	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Liderazgo transformacional	0.962	48
Liderazgo transaccional	0.909	14
Correctivo/evitador	0.529	20
Total Instrumento	0.952	82

En el análisis realizado por Vega y Zavala (2004) durante su adaptación del cuestionario al contexto organizacional chileno, se obtuvieron resultados similares para la confiabilidad del instrumento: “Los resultados arrojados por el coeficiente Alfa apuntan a una alta confiabilidad para el instrumento ($\alpha= 0.97$), indicadora, de acuerdo con el método utilizado, de que se trata de un instrumento homogéneo.” (Vega y Zavala, 2004, p. 150)

Para la validez del contenido del instrumento, Vega y Zavala (2004) realizaron los siguientes procedimientos:

1. Con el propósito de garantizar un apropiado dominio muestral de cada variable, se agregaron 32 ítems a los 45 del cuestionario original, obteniendo un total de 77 componentes, los cuales se sometieron a revisión por parte de un grupo de jueces.

2. En la revisión del contenido participaron seis jueces expertos en Psicología Organizacional. A partir de sus observaciones se establecieron 5 ítems más, para llegar a un total de 82.

3. Para la validez del constructo, se construyó una matriz de intercorrelaciones con el fin de observar las relaciones existentes entre las variables de más alto nivel y más bajo orden. Los resultados mostraron que el Liderazgo Transformacional se correlacionó positiva y significativamente con sus 5 variables: Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual, Motivación Inspiracional, Carisma/Inspiracional y Estimulación Intelectual (0,91 a 0,98). El Liderazgo Transaccional se correlacionó positiva y significativamente con sus 2 variables: Consideración individualizada (0,91), Recompensa Contingente (0,97). El Liderazgo correctivo/evitador se correlacionó positiva y significativamente con sus 4 variables: Dirección por Excepción Activa (0,22), Dirección por Excepción Pasiva (0,82), Laissez-Faire (0,80).

3.7.2. Instrumento 2: calidad educativa

El instrumento utilizado para medir esta variable corresponde al Anexo 2 de la Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional (MEN, 2008), el cual fue creado y es

orientado por el Ministerio de Educación Nacional; esto le concede suficiente validez y confiabilidad en vista de que es un instrumento oficial provisto por el Gobierno Nacional y creado con el objetivo de evaluar la calidad del servicio educativo que ofrecen las instituciones educativas del país.

3.8. Consideraciones éticas

En el documento se opta por utilizar el género masculino y otras formas genéricas para hacer referencia a hombres o a mujeres, buscando evitar la continua repetición. Sin embargo, se hace distinción en aquellos casos que así lo requieren; esto de acuerdo al Código Civil Colombiano en su art. 33, cap. V.

3.8.1. Criterios de confidencialidad

Los sujetos participantes tendrán protegida su identidad y privacidad; así como también tendrán la opción de abandonar la investigación si sienten que no cumple con sus expectativas.

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

En la selección de los participantes para la investigación no habrá prejuicios personales o preferencias. Los sujetos participantes serán informados acerca de la investigación y deberán dar su consentimiento antes de ser parte de ella. Dicho consentimiento se da a través de una ficha, en la cual se indica el nombre del investigador responsable y cuál es el objetivo del estudio; además se les indica que la participación es anónima y los datos son manejados de modo estrictamente confidencial.

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

No existen riesgos conocidos para los participantes de la investigación. Los riesgos potenciales deben ser mínimos en comparación con los beneficios potenciales de la misma.

Los beneficios potenciales, que involucran a los participantes de la investigación, a los implicados directamente en ella y a toda la comunidad que hace parte de la Institución Educativa El Dorado, están encaminados al aumento de conocimientos que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa de dicha Institución.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
LOS RESULTADOS

4.1. Técnicas de análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos arrojados por el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, se ha elegido el programa SPSS para Windows versión 26.0, el cual es uno de los paquetes estadísticos más utilizados en las investigaciones cuantitativas. Mediante este programa se obtuvo el valor correspondiente al Alfa de Cronbach para cada uno de los estilos de liderazgo evaluados, así como para el total de ítems que conforman el cuestionario; además se realizó la prueba de normalidad de la variable.

Para evaluar la variable calidad educativa, se utilizó la herramienta Excel para hacer un análisis lineal comparativo centrado en los resultados obtenidos en las autoevaluaciones institucionales de los años 2017, 2018 y 2019 basados en la Guía 34: guía para el mejoramiento institucional, orientada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

Finalmente, se hace el análisis respectivo para determinar la influencia del estilo de liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

4.2. Procesamiento de los datos

Para la variable estilo de liderazgo se realizó la prueba de normalidad para estudiar el comportamiento de los datos, para ello se utilizó el método estadístico de Shapiro – Wilk, teniendo en cuenta que el número de datos de la muestra es menor a 50 y el nivel de confianza es de 0.05, obteniendo un nivel de significancia de 0.000 que al ser menos que 0.05 quiere decir que no existe normalidad en los datos. La tabla 9 muestra los resultados de la prueba de normalidad arrojados por el programa SPSS con respecto a la variable de estilo de liderazgo.

Tabla 9: Prueba de normalidad Shapiro – Wilk para variable estilo de liderazgo.

	Shapiro – Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Estilo de liderazgo	,798	37	,000

Para hallar el estilo de liderazgo predominante de acuerdo al test aplicado, se consideró el número de respuestas 3 (Casi siempre) y 4 (Siempre) en cada una de las afirmaciones del cuestionario, teniendo en cuenta el estilo de liderazgo al cual pertenecen; se halló la media de los datos correspondientes a través del programa SPSS y se calculó el porcentaje que permitió determinar el estilo de liderazgo característico del director según la población estudiada. De acuerdo a esos resultados, el estilo de liderazgo que predomina en el director de la Institución Educativa El Dorado es el Liderazgo Transformacional, seguido cercanamente por el estilo de liderazgo transaccional. La tabla 10 muestra los respectivos resultados.

Tabla 10: estilo de liderazgo característico del director de la Institución Educativa El Dorado.

Estilo de liderazgo	Cantidad de afirmaciones por estilo de liderazgo	Media de respuestas 3 y 4	Porcentaje
Transformacional	48	44,24	92,16
Transaccional	14	11,81	84,35
Correctivo/evitador	20	5,35	26,75

Con respecto a la variable de calidad educativa, se estudiaron los resultados obtenidos en la evaluación institucional de los años 2017, 2018 y 2019, para de esta manera hacer el análisis lineal comparativo del último trienio, en el cual la Institución Educativa El Dorado mostró el siguiente comportamiento:

Para el año 2017 la institución se encontraba en un proceso de adaptación a la nueva administración con la llegada del nuevo director. Al finalizar el año, se realizó

la respectiva aplicación de la Guía 34: guía para el mejoramiento institucional, orientada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) arrojando los siguientes resultados en cada una de las cuatro gestiones que la conforman. La tabla 11 muestra los resultados obtenidos en la aplicación de la Guía 34 en el año 2017.

La Gestión Directiva mostró un 5.88% de existencia, lo cual evidenciaba que muy pocos procesos se encontraban de forma incipiente y desarticulada. Se mostró además que las acciones realizadas en el establecimiento tenían un 41.17% de pertinencia lo cual indicaba que había principios de planeación y articulación de las acciones de la institución para cumplir las metas. En apropiación existía un 52.94% lo que indicaba que las acciones realizadas tenían un mayor grado de articulación y eran conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realizaba un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. Además de lo anterior, no existía un mejoramiento continuo producto de la evaluación permanente y continua de los procesos y resultados y que en consecuencia los ajuste y mejore.

La Gestión Académica mostró un alto porcentaje de apropiación, en relación con los otros indicadores, lo que evidenció, que existía en ese momento una planeación y articulación en los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos. Un mediano porcentaje en pertinencia, indicando que había principios de planeación y articulación que son conocidos por la comunidad educativa, sin embargo, no se realizaba un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. Además, se observaba un bajo porcentaje en Existencia, lo que mostraba que había algunos componentes que se caracterizan por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado y acciones se realizaban de manera desarticulada. Para ese año, el establecimiento no involucraba la lógica del mejoramiento continuo en la gestión académica, de manera que se no se evaluaban proceso y resultados y, en consecuencia, no se daban ajustes y mejoras.

La Gestión Administrativa y Financiera mostró un 50% de los procesos en existencia lo cual era preocupante y daba muestra de la escasa planeación y seguimiento a las metas establecidas durante el calendario escolar del año

inmediatamente anterior. También se evidenciaba un 27% de los procesos en pertinencia y un 23% en apropiación. Lo anterior mostraba los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos con relación a los demás indicadores. No obstante, el esfuerzo y el direccionamiento estratégico de la institución debían definirse de forma clara y concisa con la aprobación efectiva de la comunidad educativa DORADISTA. Finalmente, se debía seguir aunando esfuerzos para proyectar los diferentes componentes hacia un mejoramiento continuo permanente, dado que, ningún proceso se encontraba en dicha escala.

En la Gestión de la Comunidad, la evaluación mostraba que existe un alto porcentaje de componentes en existencia (36%), ya que los procesos se daban parcialmente debido a la falta de planeación y definición de políticas institucionales. En la escala de pertinencia se encontraba el 36% de los procesos, lo que indicaba que la institución había diseñado planes de trabajo pedagógico para atender requerimientos en concordancia con el PEI y la normatividad vigente, mostrando algunos principios de articulación para cumplir con las metas institucionales. En la escala de apropiación se encontraba un 28% de los procesos, mostrando que las acciones realizadas por la institución (escuela de padres, servicio social, proyecto de vida) estaban teniendo un impacto considerable en la comunidad educativa.

Tabla 11: resultados de autoevaluación institucional 2017.

Escala de valoración	Gestión directiva		Gestión académica		Gestión administrativa		Gestión de la comunidad	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	2	5,88	5	26,32	13	50	5	35,71
2. Pertinencia	14	41,18	6	31,58	7	26,92	5	35,71
3. Apropiación	18	52,94	8	42,11	6	23,08	4	28,57
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

En el año 2018 la aplicación de la Guía 34: guía para el mejoramiento institucional, orientada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) arrojó los siguientes resultados en cada una de las cuatro gestiones que la conforman. La tabla 12 muestra los resultados obtenidos.

La Gestión Directiva mostró un 5.88% de existencia, lo cual evidenciaba que muy pocos procesos se encontraban de forma incipiente y desarticulada. Se mostró además que las acciones realizadas en el establecimiento tenían un 41.17% de pertinencia lo cual indicaba que había principios de planeación y articulación de las acciones de la institución para cumplir las metas. En apropiación existía un 52.94% lo que indicaba que las acciones realizadas tenían un mayor grado de articulación y eran conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realizaba un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. Además de lo anterior, no existía un mejoramiento continuo producto de la evaluación permanente y continua de los procesos y resultados y que en consecuencia los ajuste y mejore.

La Gestión Académica mostró un alto porcentaje de apropiación, en relación con los otros indicadores, lo que evidenció, que existía en ese momento una planeación y articulación en los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos. De manera similar obtuvo un porcentaje considerable de procesos en pertinencia, indicando que había principios de planeación y articulación que son conocidos por la comunidad educativa, sin embargo, no se realizaba un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. Además, se observaba un bajo porcentaje en Existencia, lo que mostraba que había algunos componentes que se caracterizaban por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado y acciones que se realizaban de manera desarticulada. Para ese año, al igual que en el año inmediatamente anterior, el establecimiento no involucraba la lógica del mejoramiento continuo en la gestión académica, de manera que se no se evaluaban proceso y resultados y, en consecuencia, no se daban ajustes y mejoras.

La Gestión Administrativa y Financiera mostró un 19% de los procesos en existencia lo que indicaba que se tenían indicios de planeación y seguimiento a las

metas establecidas durante el calendario escolar del año inmediatamente anterior. También se evidenciaba un 38% de los procesos en pertinencia y un 30% en apropiación. Lo anterior mostraba los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos con relación a los demás indicadores, frutos que se recogen de las planeaciones del año anterior. Por último, en ese año se presentó un 12% de los procesos de esta gestión en la escala de mejoramiento continuo, indicando que se inició con la evaluación de procesos y resultados y, en consecuencia, se dio paso a ajustes y mejoras.

En la Gestión de la Comunidad, la evaluación mostraba que existe un alto porcentaje de componentes en existencia (36%), ya que los procesos se daban parcialmente debido a la falta de planeación y definición de políticas institucionales. En la escala de pertinencia se encontraba el 29% de los procesos, lo que indicaba que la institución había diseñado planes de trabajo pedagógico para atender requerimientos en concordancia con el PEI y la normatividad vigente, mostrando algunos principios de articulación para cumplir con las metas institucionales. En la escala de apropiación se encontraba un 36% de los procesos, mostrando que las acciones realizadas por la institución (escuela de padres, servicio social, proyecto de vida) estaban teniendo un mayor impacto en la comunidad educativa.

Tabla 12: resultados de autoevaluación institucional 2018.

Escala de valoración	Gestión directiva		Gestión académica		Gestión administrativa		Gestión de la comunidad	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	2	5,88	2	10,53	5	19,23	5	35,71
2. Pertinencia	14	41,18	8	42,11	10	38,46	4	28,57
3. Apropiación	18	52,94	9	47,37	8	30,76	5	35,71
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	0	0,0	3	11,53	0	0,0

Para el año 2019 la Institución Educativa El Dorado obtuvo los siguientes resultados en la aplicación de la Guía 34 (MEN, 2008). (Ver Tabla 13).

El 82% de los procesos de la Gestión Directiva se establecieron en un nivel de apropiación y solo un 18% se ubicaron en el nivel de Pertinencia. Con relación al año 2018, se disminuyó el nivel de calidad en los componentes asociados al gobierno escolar; la comunidad consideró que si bien se están haciendo esfuerzos por la funcionalidad y operatividad de los diferentes consejos, se debía lograr una mayor participación e impacto en la vida escolar por parte de estos estamentos. Se destacó el trabajo realizado desde Orientación Escolar lo que permitió avanzar al nivel 3 el componente de Bienestar estudiantil en el proceso: Clima escolar, en el cual también se hace necesario trabajar con las familias y los maestros el componente de motivación hacia el aprendizaje que lleva varios años consecutivos en el nivel 2.

La Gestión Académica no presentó ningún tipo de movilidad en alguno de sus procesos con respecto a la evaluación de 2018. Es significativo que no presente ningún componente evaluado en uno, y cinco de los 19 componentes son evaluados en el nivel 4 de mejoramiento continuo; dejando aproximadamente el 50% de los procesos en un nivel tres de apropiación. Muchos de sus componentes podrían variar positivamente si se invierte tiempo al seguimiento de algunos procesos y al diseño de políticas institucionales.

La Gestión Administrativa y Financiera, en el año 2019, fue la que presentó mayor movilidad positiva, tres de sus cinco procesos aumentaron de nivel (Apoyo a la gestión académica, talento humano y apoyo financiero), desplazándose hacia el nivel cuatro de mejoramiento continuo, convirtiéndose de esta manera, en la mejor valorada al tener aproximadamente el 50% de sus procesos en el nivel 4, seguido de un 30% en el nivel de apropiación. Los componentes que presentan la valoración más baja y a los que se deberá invertir energías en el 2020 son: Seguridad y protección, Inducción a maestros y el apoyo a la investigación.

La gestión Comunitaria presenta movilidad positiva en todos sus procesos, evidenciando un trabajo notable que logró movilizar la mayoría de sus componentes

hacia el nivel tres de apropiación, en donde se destaca el trabajo en proyectos de vida, servicio social y todo el trabajo que desde orientación escolar se hace con padres de familia y atención a estudiantes con dificultades y/o situación de vulnerabilidad. Importante avanzar en temas como la prevención de riesgos y la seguridad que tienen varios años en el nivel más bajo.

Tabla 13: resultados de autoevaluación institucional 2019.

Escala de valoración	Gestión directiva		Gestión académica		Gestión administrativa		Gestión de la comunidad	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	0	0,0	0	0,0	3	11,53	3	21,42
2. Pertinencia	6	17,64	5	26,31	3	11,53	1	7,14
3. Apropiación	28	82,35	9	47,36	8	30,76	10	71,42
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	5	26,31	12	46,15	0	0,0

Al hacer el análisis lineal comparativo de los resultados obtenidos en la evaluación institucional basados en la Guía 34 (MEN, 2008) durante los años 2017, 2018 y 2019, se observa un gran avance en cuanto al nivel de calidad educativa que se evidencia en la Institución Educativa El Dorado. Son muchos los componentes que han subido en su nivel de evaluación, incluso hay una gran cantidad que ha alcanzado el nivel máximo (mejoramiento continuo); aun así quedan aspectos por fortalecer y seguir mejorando los resultados obtenidos en esta evaluación.

En la Gestión Directiva se observa que no hubo cambios entre los años 2017 y 2018, sin embargo, para el año 2019 es claro que hubo un gran avance en la evaluación de los componentes de esta gestión, teniendo cero componentes evaluados en existencia que es el nivel más bajo de la Guía 34; se disminuyó los componentes evaluados en la escala 2 (pertinencia), pasando de un 41,2% en los años 2017 y 2018 a un 17,6% en el año 2019, pero esto es considerado como progreso debido a que dichos componentes pasaron a una escala de valoración superior (apropiación), la cual pasó

de un 52,9% en los años 2017 y 2018 a un porcentaje de 82,4 en el año 2019, evidenciando así el gran avance que se ha tenido en último trienio en cuanto a la calidad de la Gestión Directiva. Aun así, es importante tener claro que esta gestión no cuenta con ningún componente evaluado en la escala máxima (mejoramiento continuo) y que la Institución debe apuntar a que todos sus procesos lleguen a dicha escala. La tabla 14 muestra el comparativo de los resultados.

Tabla 14: comparativo último trienio Gestión Directiva.

Escala de valoración	Gestión Directiva					
	2017		2018		2019	
	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	2	5,88	2	5,88	0	0,0
2. Pertinencia	14	41,2	14	41,2	6	17,6
3. Apropiación	18	52,9	18	52,9	28	82,4
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	0	0,0	0	0,0

La Gestión Académica tuvo grandes avances entre un año y otro, pasando de tener un 26,3% de los componentes evaluados en existencia durante el año 2017 a un 10,5% en el año 2018, para finalmente cerrar el 2019 con ningún componente evaluado en la escala más baja. Estos componentes pasaron inicialmente a la escala 2 (pertinencia) en el año 2018 y luego subieron al nivel de apropiación en 2019, terminando este último año con un 47,4% de los procesos en la escala 3 (apropiación) y un 26,3% en escala 4 (mejoramiento continuo), lo cual es muestra del excelente progreso que ha tenido la Gestión Académica en la Institución. La tabla 15 muestra el comparativo de los resultados.

Tabla 15: comparativo último trienio Gestión Académica.

Escala de valoración	Gestión Académica					
	2017		2018		2019	
	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	5	26,3	2	10,5	0	0,0
2. Pertinencia	6	31,6	8	42,1	5	26,3
3. Apropriación	8	42,1	9	47,4	9	47,4
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	0	0,0	5	26,3

Siendo la de mayor progreso, la Gestión Administrativa y Financiera evidencia el buen manejo que ha tenido la Institución durante el último trienio en cuanto a estos procesos se refiere. Durante el año 2017 el 50% de los componentes de esta gestión estaban evaluados en la escala más baja de valoración (existencia), disminuyendo considerablemente en la evaluación de 2018 (19,2%) para cerrar el 2019 con un 11,5% de componentes en este nivel; esto muestra un gran avance puesto que dichos componentes han pasado a escalas de valoración más altas, pasando de tener en el año 2017 un 23,1% en la escala 3 (apropiación) a un 30,8% en los años 2018 y 2019; pero el progreso más representativo en esta gestión es la cantidad de componentes que han logrado alcanzar la escala más alta (mejoramiento continuo), pasando de un 0% en 2017 a un 11,5% en 2018 y cerrando con 46,2% en 2019. (Ver Tabla 16).

Tabla 16: comparativo último trienio Gestión Administrativa y Financiera.

Escala de valoración	Gestión Administrativa					
	2017		2018		2019	
	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	13	50	5	19,2	3	11,5
2. Pertinencia	7	26,9	10	38,5	3	11,5
3. Apropriación	6	23,1	8	30,8	8	30,8
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	3	11,5	12	46,2

La Gestión de la Comunidad no fue ajena a los cambios positivos que se dieron en el último trienio, y al igual que en las otras gestiones, en esta se evidenció progreso en cada uno de los procesos evaluados; la escala de valoración más baja (existencia) pasó de un 35,7% en los años 2017 y 2018 a un 21,4% en el año 2019, lo cual es significativo debido a que dichos componentes pasaron a una escala de valoración más alta; esto, sumado a la disminución del porcentaje evaluado en nivel 2 (pertinencia), solo indica que hubo un gran progreso aumentando una gran cantidad de componentes a la escala de valoración 3 (apropiación), pasando de un 28,6% en 2017 a un 35,7% en 2018 y cerrando con un 71,4% en 2019. Aun así, se tiene la tarea de despegar el porcentaje de criterios evaluados en el nivel más alto (mejoramiento continuo), el cual aún se encuentra en 0%.

(Ver Tabla 17).

Tabla 17: comparativo último trienio Gestión de la Comunidad.

Escala de valoración	Gestión de la Comunidad					
	2017		2018		2019	
	f	%	f	%	f	%
1. Existencia	5	35,7	5	35,7	3	21,4
2. Pertinencia	5	35,7	4	28,6	1	7,1
3. Apropiación	4	28,6	5	35,7	10	71,4
4. Mejoramiento continuo	0	0,0	0	0,0	0	0,0

4.3. Discusión de los resultados

El estudio realizado con el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo y procesado a través del programa SPSS V. 26.0, mostró en sus resultados que el estilo de liderazgo que caracteriza al director de la Institución Educativa El Dorado es el estilo transformacional con un 92,16% de respuestas en escala 3 (casi siempre) y 4 (siempre), seguido cercanamente por el estilo transaccional con un 84,35% y que también cuenta con algunas características del estilo correctivo/evitador con un 26,75%; esto significa que el director, objeto de estudio de esta investigación, es capaz de influir en las actitudes de los docentes a su cargo hasta tal punto que los logros alcanzados por la institución los sientan como propios, aumentando la motivación y la moral de estos, lo cual permite que el ambiente dentro de la institución sea propicio para directivos y docentes, favoreciendo el mejoramiento continuo de la institución y encaminando a todos los miembros de la comunidad educativa a alcanzar las metas institucionales. Asimismo, pero en menor medida, el director también cuenta con características del estilo transaccional, estableciendo convenios con los docentes a su cargo para llegar a un beneficio mutuo, dejando claras las responsabilidades y recompensas que hay de por medio al momento de alcanzar una meta institucional. Finalmente, muy por debajo de los dos estilos mencionados anteriormente, el director también muestra algunas características del estilo correctivo/evitador, es decir, en algunas ocasiones el director interviene poco en algún proceso institucional, siendo un poco permisivo y alejado de algunas situaciones que requieren de su participación.

De esta manera se evidencia que el director de la Institución Educativa El Dorado cuenta con características de los tres estilos de liderazgo estudiados, en diferentes proporciones, asumiendo su posición dependiendo de la situación contextual en la que se encuentre. Esto coincide con el análisis realizado por Changanaquí y Huapaya (2017) en su estudio sobre los estilos de liderazgo directivo y la calidad de gestión educativa desde la percepción docente; en dicho estudio se resalta la importancia e influencia que el estilo de liderazgo directivo puede ejercer sobre la

gestión educativa, aclarando que un líder no se caracteriza por tener un solo estilo de liderazgo, sino que actúa ante determinadas situaciones con ciertas características que lo tipifican. En ese sentido, el estilo de un director líder varía según los deberes a desempeñar y/o las responsabilidades que deba asumir.

Por otro lado, el estudio realizado sobre el progreso de la calidad educativa en la Institución Educativa El Dorado, a través de la aplicación del Anexo 2 de la Guía 34: guía para el mejoramiento institucional, mostró en sus resultados que la llegada del nuevo director en el año 2017 trajo consigo un gran avance anual en cuanto a los procesos institucionales se refiere, evidenciando en los resultados de las evaluaciones hechas cada año en el último trienio que muchos de los componentes evaluados han ido subiendo de nivel en la escala de valoración del instrumento aplicado, y en varios de ellos se ha llegado a alcanzar el nivel máximo de dicha evaluación (mejoramiento continuo); aun así, existen algunos pocos procesos sobre los cuales se debe trabajar para mejorar su evaluación anual. De esta manera se evidencia que la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado ha progresado en gran manera durante el último trienio.

Considerando que la Institución Educativa El Dorado, para el cierre de su administración anterior, se encontraba en niveles bajos de calidad educativa según los resultados arrojados por las evaluaciones anuales, y que a partir de la llegada del actual director en el año 2017 se han venido obteniendo mejores resultados en dichas evaluaciones durante el último trienio, se puede decir que el estilo de liderazgo del director influye significativamente en el nivel de calidad educativa que ofrece la institución; esto basado en los datos obtenidos en los estudios hechos sobre el estilo de liderazgo del director y el análisis sobre la calidad educativa de la institución en el último trienio de acuerdo a la Guía 34: guía para el mejoramiento institucional orientado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

El director, como cabeza principal de una institución, se convierte en un pilar fundamental como líder influyente en los procesos que llevan a un ente educativo a alcanzar una alta calidad dentro de los estándares que la sociedad le exige, y el actual

director de la Institución Educativa El Dorado no es ajeno al cumplimiento de los objetivos que su cargo amerita, mostrando todas las capacidades, actitudes y aptitudes necesarias para estar a la altura de este cargo, lo cual se ve reflejado en el progreso que ha mostrado la institución en los resultados de las evaluaciones institucionales del último trienio. Esto sumado a los rasgos del estilo de liderazgo transformacional y transaccional que lo caracterizan, según los resultados de este estudio, permiten concluir que el director de la institución en mención es un factor de gran influencia en la calidad del servicio educativo que se ofrece a la comunidad.

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Flores (2015) quien examinó la relación entre los estilos de liderazgo de los equipos directivos y la eficacia de los centros educativos que han obtenido buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes en las mediciones de pruebas estandarizadas, concluyendo en su investigación que “los resultados revelaron una relación estadísticamente significativa entre el liderazgo transformacional, como predictor de la mejora escolar” (p. XI).

Esto conlleva a pensar que alcanzar una educación de calidad requiere la comprensión de un proceso multifactorial, donde la función del director como líder no es meramente administrativa, sino que se constituye en un facilitador para el desempeño de los docentes en el aula y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, el director como líder influye sobre el contexto organizativo, impacta sobre la creatividad de los estudiantes y en la productividad de los docentes.

De igual manera, los resultados de la presente investigación también coinciden con las conclusiones hechas por Ulloa (2016), quien concluye que los directores que lideran instituciones que ofrecen una educación de calidad demuestran ser organizados, ordenados, buenos planificadores, otorgan mucha importancia al trabajo en equipo, se reúnen periódicamente con todos los estamentos, monitorean, hacen seguimiento y evalúan constantemente los planes de trabajo; criterios que resumen los rasgos del estilo de liderazgo transformacional.

Asimismo, los resultados de este estudio encajan con los obtenidos por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez (2016) quienes realizaron una investigación titulada Estilos de

liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. Dicho estudio buscó explorar si existe una relación entre el estilo de liderazgo ejercido por directores de colegios y el desempeño de sus alumnos. Los resultados indican que, para el caso de los tres colegios bajo estudio, el liderazgo transformacional impacta positivamente sobre los resultados de los estudiantes. Adicionalmente, a diferencia de lo que plantean otros trabajos, el liderazgo transaccional también es un determinante clave para el logro obtenido por los estudiantes.

Se resalta la importancia de que un director esté a la vanguardia de las situaciones que se puedan presentar al dirigir una institución educativa, considerando que estos entes llevan lo administrativo más allá del manejo de recursos y personal, exigiendo al director de dicho establecimiento que tenga claro su papel dentro de la institución y se concientice de que un mal manejo de su parte implica llevar a niveles bajos de calidad la organización educativa que dirige, tal como sucedió con el director anterior de la Institución Educativa El Dorado, el cual fue removido de ese cargo dándole paso al nuevo director, objeto de estudio de esta investigación, permitiendo que la institución contara con un nuevo aire administrativo que trajo consigo progreso en los resultados de las evaluaciones institucionales anuales de calidad educativa de acuerdo a los resultados de este estudio.

Finalmente, estos resultados obtenidos en el presente estudio dejan ver que el director, como líder influyente, se caracteriza por poseer rasgos de los diferentes estilos de liderazgo, como los exponen Bass & Avolio (2000) citados en Vega y Zavala (2004), asegurando que sus teorías sobre los estilos de liderazgo son certeras al proponer que los tres estilos (transformacional, transaccional, correctivo/evitador) están presentes en los líderes efectivos y que se ponen en práctica dependiendo del contexto en el que se desenvuelva y las situaciones que lo ameriten. Aun así, esta presencia múltiple de dichas características debe ser minuciosamente controlada por parte del director, dado que una mala puesta en práctica de las mismas podría llevarlo a influir de manera negativa en su grupo de dirigidos.

Conclusiones

HE1: Existe un estilo de liderazgo que predomina en el director de la Institución Educativa El Dorado.

Se concluye sobre esta hipótesis que sí existe un estilo de liderazgo que predomina en el director de la Institución Educativa El Dorado y es el estilo de liderazgo transformacional con un 92,16% de valoraciones en escala 3 (casi siempre) y 4 (siempre) según el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo aplicado a la muestra de estudio.

HE2: La Institución Educativa EL Dorado ha progresado en cuanto a su calidad educativa en el último trienio.

Se concluye sobre esta hipótesis que la Institución Educativa El Dorado sí ha progresado en cuanto a su calidad educativa en el último trienio, esto se evidencia en los resultados de las evaluaciones hechas anualmente en el último trienio donde muchos de los componentes evaluados han ido subiendo de nivel en la escala de valoración del instrumento aplicado, y en varios de ellos se ha llegado a alcanzar el nivel máximo de dicha evaluación (mejoramiento continuo).

HG: El estilo liderazgo del director influye significativamente en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

Se concluye sobre esta hipótesis que el estilo liderazgo del director sí influye significativamente en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado; esto considerando que la Institución Educativa El Dorado para el cierre de su administración anterior, se encontraba en niveles bajos de calidad educativa según los resultados arrojados por las evaluaciones anuales, y que a partir del año 2017 con la llegada del actual director, objeto de estudio de esta investigación, se han venido obteniendo mejores resultados en dichas evaluaciones durante el último trienio.

Recomendaciones

- Se recomienda estudiar el estilo de liderazgo del director desde el punto de vista de otros miembros de la comunidad educativa (administrativos, padres de familia, estudiantes).
- El director de la Institución Educativa El Dorado debería analizar cuáles son esas características del estilo de liderazgo correctivo/evitador que hacen parte de su quehacer y que no favorecen el fortalecimiento de la relación con sus dirigidos, para luego trabajar en ellas.
- Se recomienda al director de la Institución Educativa El Dorado focalizar aquellos componentes que hacen parte del Anexo 2 perteneciente a la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional y que aún se encuentran en una escala de valoración baja dentro de dicha evaluación, para así, junto a su equipo de trabajo, poder apuntar a mejorar los procesos e incrementar el nivel de calidad educativa de la institución.
- Se recomienda la aplicación de futuras investigaciones dentro de la institución donde se continúe con el análisis del estilo de liderazgo del director y su influencia en los resultados anuales de las evaluaciones de calidad educativa.
- Sería bueno que se realizara este tipo de investigaciones en otras instituciones educativas para analizar los estilos de liderazgo que caracterizan a los distintos directores y su influencia en la calidad educativa de las instituciones que dirigen.

Bibliografía

- Acuña Monroy, A., & Bolívar Hernández, C. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5172>
- Aguilar, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass B. y Avolio B.: (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ Form 5XShort*. Published by Mindgarden, Inc.
- Camarero Figuerola, M. (2015). Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de Educación Primaria de Tarragona [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. Repositorio URV. <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX2531>
- Cardona, D. & Buelvas, S. (2010). Medir el clima organizacional: preocupación legítima y necesaria por parte del management. *Saber-Ciencia y Libertad*, vol. 5, núm. 2, pp. 142-150, disponible en <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2010v5n2.1755>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, 2012, pp. 6-20. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>
- Castro Solano, A. (2007). *Teoría y evaluación del liderazgo* (1ª ed.). Paidós. (Cuadernos de evaluación psicológica). Disponible en: <https://1drv.ms/b/s!AlrfyPGL5Kuz2Eoyxe85ouvuiI-8?e=Gzzocb>

- Chacón Díaz, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 1(36), pp. 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Chamorro Miranda, D. (2005). Factores determinantes del estilo de liderazgo del director – a [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. <https://eprints.ucm.es/7143/1/T28589.pdf>
- Changanaquí Saldaña, M. I., & Huapaya Ortíz, G. G. (2017). Estilos de liderazgo directivo y la calidad de gestión educativa desde la percepción docente de cuatro instituciones educativas públicas [Tesis de Maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio UMCH. <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/434>
- Cóndor Maldonado, M. (2019). Gestión pedagógica y calidad educativa en la Institución Educativa 3063 Patricia Natividad Sánchez de Independencia [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3590>
- Cuevas López, M., Díaz Rosas, F. & Hidalgo Hernández, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de granada. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>
- Escamilla Trsitán, S. (2006). El director escolar: necesidades de formación para un desempeño profesional [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio UAB <https://ddd.uab.cat/record/38035>
- Fernández, C. & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), pp. 56 – 74. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=290/29051457005>
- Flores Ramos, C. (2015). El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en resultados de los aprendizajes. Un estudio de liderazgo educativo en las VI y

- VII regiones de Chile [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41231>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f.). Educación básica e igualdad entre los géneros. Disponible en: https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html
- Fuentes Cintron, A. (2011). Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Puerto Rico].
- Garay Oñate, S. (2015). Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. <https://eprints.ucm.es/40417/>
- García Solarte, M. (2015). Papel de los seguidores en el desarrollo de las teorías de liderazgo organizacional. Revista Apuntes del CENES, 34 (59), 155-184. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22565779.3542>
- Gómez-Rada, Carlos (s. f.). Liderazgo: conceptos, teorías y hallazgos relevantes. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, vol. 2 No 2, 61 – 77. Disponible en <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Liderazgo/%5bPD%5d%20Libros%20-%20Liderazgo.pdf>
- González Bustamante, A. (2015). Dirección escolar exitosa en España: un estudio de casos [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/666722>
- Humanez, P. (2018). La gestión administrativa y la calidad educativa en la IE Cristóbal Colón de Montería [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT]. Repositorio Umecit <http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/808>
- Liñan, C. (2018). Tensiones en las funciones rectorales y su impacto en la calidad educativa de las instituciones de educación básica y media [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena]. Repositorio institucional Unimagdalena <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1304>

- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (s. f.) Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. Psicología, Cultura y Sociedad, (6), pp.107-121. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf>
- MINED: Ministerio de Educación República de El Salvador (2008). Dirección escolar efectiva, documento 4. https://www.oei.es/historico/pdf2/direccion_escolar_efectiva_elsalvador.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento. 1ra edición. ISBN: 978-958-691-306-5. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2017). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI. <https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., & Rodríguez Mardones, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. Interciencia, 41 (11), 748-756. [Fecha de consulta 17 de abril de 2020]. ISSN: 0378-1844. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33948191004>
- Presidencia de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002. Estatuto de profesionalización docente. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>

- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Presidencia de la República de Colombia. (2016, 28 de marzo). Decreto 490 de 2016. Por el cual se reglamenta el Decreto Ley 1278 de 2002 en materia tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión, se dictan otras disposiciones y se adiciona el Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=69073
- Quispe, P. (2011). Relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas del 2do. Sector de Villa El Salvador de la UGEL 01 San Juan de Miraflores, en los años 2009 y 2010. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio unmsm <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2408>
- Ramos Sánchez, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. Revista Iberoamericana De Educación, 46(2), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2267Ramos.pdf>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<Líder>> Consultado el 11 de mayo de 2020. <https://dle.rae.es/1%C3%ADder?m=form>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<Calidad>> Consultado el 3 de julio de 2020. <https://dle.rae.es/calidad>
- Reyes Sánchez, G. M., Díaz Flórez, G.A., Dueñas Suaterna, J. A., y Bernal Acosta, A. (2016). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. Revista de la Universidad de La Salle, (71), 251-272. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2016/iss71/13/>

- Ríos Fagua, M. E., González Fúquene, I. C., Prieto Parra, O. E., & Moreno Reina, J. A. (2017). Liderazgo directivo y su incidencia en el éxito escolar, como factor de calidad de la institución educativa en cuatro colegios oficiales de Bogotá [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Unisabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34630>
- Reyes, N. (2012). Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de ventanilla – callao [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio usil. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1302>
- Sánchez Santa Bárbara, E. (2000). Teoría del liderazgo situacional en la Administración local: validez del modelo. *Psicothema*, 12 (3), 435-439. [Fecha de consulta 16 de julio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72712316>
- Serrano, R. (2017). Competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rserrano>
- Sorados, M. (2010). Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio unmsm. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2388>
- Tasayco, C. (2017). La gestión educativa del director en la calidad de servicio de las instituciones educativas públicas del nivel primaria de la RED N° 22 UGEL 04, Lima 2016 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio ucv <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8343>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). How is "quality education" defined by principals and teachers? *Calidad en la educación*, (43), 103-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>
- Ulloa Becerra, S. (2016). Caracterización de los directores/as de establecimientos educacionales de excelencia académica. Un estudio de la región del Biobío-

- Chile [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://ddd.uab.cat/record/174025>
- UNESCO (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Imbunche Ediciones Ltda. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- UNICEF. Educación básica e igualdad entre los géneros. Consultado el 20 de abril de 2020. https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html
- Vaillant, D. (2014). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Education for All Global Monitoring Report 2015, UNESCO. <http://www.maestro100puntos.org.gt/sites/default/files/liderazgo-escolar-evolucion-de-politicas-mejora-de-la-calidad-unesco.pdf>
- Valencia Vargas, E. (2017). La Gestión Educativa y su relación con el liderazgo de los directores en las instituciones educativas iniciales de la Red N° 09 Ate Vitarte – 2016 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1307>
- Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. Revista Investigación Educativa, Vol. 17, N. ° 2, 49-71, Julio-Diciembre 2013, ISSN 1728-5852. Disponible en <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206>
- Vega Villa, C. y Zavala Villalón, G. (2004) Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno. [Memoria para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile]. Repositorio Uchile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106405>

APÉNDICES

Apéndice A

Cuestionario Multifactorial de Liderazgo

Nombre de la persona evaluada: _____

Fecha: _____

Organización: _____

Cargo de la persona evaluada: _____

Este cuestionario intenta describir el estilo de liderazgo de la persona arriba mencionada, tal como es percibida por Ud. Por favor responda, todos los ítems de este cuadernillo. Si un ítem le resulta irrelevante o si Ud. no está seguro o no conoce la respuesta, no lo responda. Por favor responda este cuestionario sin identificarse Ud.

En las siguientes páginas se presentan 82 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta con la persona que Ud. está describiendo.

Use la siguiente escala de clasificación para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente a su preferencia con una cruz o un círculo:

Nunca	Rara Vez	A veces	A Menudo	Frecuentemente, sino siempre
0	1	2	3	4

1. Me ayuda siempre que me esfuerce	0	1	2	3	4
2. Acostumbra a evaluar críticamente creencias y supuestos, para ver si son los apropiados.	0	1	2	3	4
3. Trata de no interferir en los problemas hasta que se vuelven serios.	0	1	2	3	4
4. Trata de poner atención sobre irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.	0	1	2	3	4
5. Le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante.	0	1	2	3	4
6. Expresa sus valores y creencias más importantes.	0	1	2	3	4
7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes.	0	1	2	3	4
8. Cuando resuelve problemas trata de verlos de formas distintas.	0	1	2	3	4
9. Dirige la atención hacia el futuro de modo optimista.	0	1	2	3	4
10. Me siento orgulloso/a de estar asociado con él/ella.	0	1	2	3	4
11. Aclara y especifica la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.	0	1	2	3	4

12. Se decide a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal.	0	1	2	3	4
13. Tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas.	0	1	2	3	4
14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	0	1	2	3	4
15. Dedicar tiempo a enseñar y orientar.	0	1	2	3	4
16. Deja en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.	0	1	2	3	4
17. Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.	0	1	2	3	4
18. Por el bienestar el grupo es capaz de ir más allá de sus intereses.	0	1	2	3	4
19. Me trata como individuo y no sólo como miembro de un grupo.	0	1	2	3	4
20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.	0	1	2	3	4
21. Actúa de modo que se gana mi respeto.	0	1	2	3	4
22. Pone toda su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.	0	1	2	3	4
23. Toma en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.	0	1	2	3	4
24. Realiza un seguimiento de todos los errores que se producen.	0	1	2	3	4
25. Se muestra confiable y seguro.	0	1	2	3	4
26. Construye una visión motivante del futuro.	0	1	2	3	4
27. Dirige mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.	0	1	2	3	4
28. Le cuesta tomar decisiones.	0	1	2	3	4
29. Considera que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.	0	1	2	3	4
30. Me ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.	0	1	2	3	4
31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.	0	1	2	3	4
32. Sugiere nuevas formas de hacer el trabajo.	0	1	2	3	4
33. Tiende a demorar la respuesta de asuntos urgentes.	0	1	2	3	4
34. Enfatiza la importancia de tener una misión compartida.	0	1	2	3	4
35. Expresa satisfacción cuando cumpla con lo esperado.	0	1	2	3	4
36. Expresa confianza en que se alcanzarán las metas.	0	1	2	3	4
37. Es efectivo/a en relacionar mi trabajo con mis necesidades.	0	1	2	3	4
38. Utiliza métodos de liderazgo que me resultan satisfactorios.	0	1	2	3	4
39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer.	0	1	2	3	4
40. Es efectivo/a al representarme frente a los superiores.	0	1	2	3	4
41. Puede trabajar conmigo en forma satisfactoria.	0	1	2	3	4
42. Aumenta mi motivación hacia el éxito.	0	1	2	3	4
43. Es efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.	0	1	2	3	4
44. Me motiva a trabajar más duro.	0	1	2	3	4
45. El grupo que lidera es efectivo.	0	1	2	3	4

46. Comparte los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
47. Tengo confianza en sus juicios y sus decisiones.	0	1	2	3	4
48. Aumenta la confianza en mí mismo/a.	0	1	2	3	4
49. Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas.	0	1	2	3	4
50. Busca la manera de desarrollar mis capacidades.	0	1	2	3	4
51. Aclara lo que recibiré a cambio de mi trabajo.	0	1	2	3	4
52. Se concentra en detectar y corregir errores.	0	1	2	3	4
53. Espera que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.	0	1	2	3	4
54. Tiende a no corregir errores ni fallas.	0	1	2	3	4
55. Hace que yo desee poner más de mi parte en el trabajo.	0	1	2	3	4
56. El rendimiento productivo del grupo que dirige es bien evaluado dentro de la organización.	0	1	2	3	4
57. Es coherente entre lo que dice y lo que hace.	0	1	2	3	4
58. Para mí él/ella es un modelo a seguir.	0	1	2	3	4
59. Me orienta a metas que son alcanzables.	0	1	2	3	4
60. Estimula la tolerancia a las diferencias de opinión.	0	1	2	3	4
61. Tiende a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados.	0	1	2	3	4
62. Se relaciona conmigo personalmente.	0	1	2	3	4
63. Cuando logro los objetivos propuestos, me informa que lo he hecho bien.	0	1	2	3	4
64. Le interesa corregir y solucionar los errores que se producen.	0	1	2	3	4
65. En general no supervisa mi trabajo, salvo que surja un problema grave.	0	1	2	3	4
66. Generalmente prefiere no tomar decisiones.	0	1	2	3	4
67. Aumenta mi deseo de alcanzar las metas.	0	1	2	3	4
68. Es efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
69. Manifiesta interés por lo valioso de mis aportes para resolver problemas.	0	1	2	3	4
70. Encuentro satisfacción al trabajar con él/ella.	0	1	2	3	4
71. Le interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
72. Me muestra los beneficios que me acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	0	1	2	3	4
73. Me estimula a expresar mis ideas y opiniones sobre el método de trabajo.	0	1	2	3	4
74. Se da cuenta de lo que necesito.	0	1	2	3	4
75. Tiene la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.	0	1	2	3	4

76. Cumple en general con las expectativas que tengo de él/ella.	0	1	2	3	4
77. Me informa constantemente sobre mis fortalezas.	0	1	2	3	4
78. Cree que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.	0	1	2	3	4
79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra.	0	1	2	3	4
80. Lo/la escucho con atención.	0	1	2	3	4
81. Construye metas que incluyen mis necesidades.	0	1	2	3	4
82. Me es grato trabajar con él /ella.	0	1	2	3	4

Fuente: Vega y Zavala (2004, pp. 276 - 280)

Apéndice B

Anexo 2. Guía 34: guía para el mejoramiento institucional.

El formato que se presenta permite que el equipo institucional registre el resultado de la autoevaluación en todos los componentes y procesos de las cuatro áreas de gestión consideradas.

Con ello es posible establecer una tendencia de la institución en cuanto a su estado en cada proceso. De igual manera, se totalizan las “x” dadas a cada componente del área de gestión, para establecer el estado general de la misma. Este dato permite comparar la situación de cada una de las áreas de gestión y da las bases para establecer prioridades en el plan de mejoramiento.

Es esencial guardar las autoevaluaciones y sus resultados, con el fin de compararlas e identificar en cuáles áreas se lograron los mayores avances y en cuales es necesario seguir trabajando para fortalecerlas. Esta es una buena base para evaluar el impacto del plan de mejoramiento.

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA						
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios en el marco de una institución integrada					
	Metas institucionales					
	Conocimiento y apropiación del direccionamiento					
	Política de integración de personas con capacidades disímiles o diversidad cultural					
	TOTAL					
Gestión estratégica	Liderazgo					
	Articulación de planes, proyectos y acciones					
	Estrategia pedagógica					

	Uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones					
	Seguimiento y autoevaluación					
	TOTAL					
Gobierno escolar	Consejo directivo					
	Consejo académico					
	Comisión de evaluación y Promoción					
	Comité de convivencia					
	Consejo estudiantil					
	Personero estudiantil					
	Asamblea de padres de familia					
	Consejo de padres de familia					
	TOTAL					
Cultura institucional	Mecanismos de comunicación					
	Trabajo en equipo					
	Reconocimiento de logros					
	Identificación y divulgación de buenas prácticas					
	TOTAL					
Clima escolar	Pertenencia y participación					
	Ambiente físico					
	Inducción a los nuevos estudiantes					
	Motivación hacia el aprendizaje					
	Manual de convivencia					
	Actividades extracurriculares					
	Bienestar del alumnado					
	Manejo de conflictos					
	Manejo de casos difíciles					
	TOTAL					
Relaciones con el	Padres de familia					

entorno	Autoridades educativas					
	Otras instituciones					
	Sector productivo					
	TOTAL					
TOTAL PROCESO						

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA						
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios					
	Enfoque metodológico					
	Recursos para el aprendizaje					
	Jornada escolar					
	Evaluación					
	TOTAL					
Prácticas pedagógicas	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales					
	Estrategias para las tareas escolares					
	Estrategia pedagógica					
	Uso articulado de los recursos para el aprendizaje					
	Uso de los tiempos para el aprendizaje					
	TOTAL					
Gestión de aula	Relación pedagógica					
	Planeación de clases					
	Estilo pedagógico					
	Evaluación en el aula					
	Consejo estudiantil					
	TOTAL					
Seguimiento académico	Seguimiento a los resultados académicos					
	Uso pedagógico de las evaluaciones externas					
	Seguimiento a la asistencia					
	Actividades de recuperación					
	Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de					

	aprendizaje					
	Seguimiento a los egresados					
	TOTAL					
TOTAL PROCESO						

ÁREA: GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA						
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Apoyo a la gestión académica	Proceso de matrícula					
	Archivo académico					
	Boletines de calificaciones					
	TOTAL					
Administración de la planta física y de los recursos	Mantenimiento de la planta física					
	Programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física					
	Seguimiento al uso de los espacios					
	Adquisición de los recursos para el aprendizaje					
	Suministros y dotación					
	Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje					
	Seguridad y protección					
	TOTAL					
Administración de servicios complementarios	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología)					
	Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales					
	TOTAL					
Talento humano	Perfiles					
	Inducción					
	Formación y capacitación					

	Asignación académica				
	Pertenencia del personal vinculado				
	Evaluación del desempeño				
	Estímulos				
	Apoyo a la investigación				
	Convivencia y manejo de conflictos				
	Bienestar del talento humano				
	TOTAL				
Apoyo financiero y contable	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos (FSE)				
	Contabilidad				
	Ingresos y gastos				
	Control fiscal				
	TOTAL				
TOTAL PROCESO					

ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD						
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Accesibilidad	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad					
	Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos					
	Necesidades y expectativas de los estudiantes					
	Proyectos de vida					
	TOTAL					
Proyección a la comunidad	Escuela familiar					
	Oferta de servicios a la comunidad					
	Uso de la planta física y de los medios					
	Servicio social estudiantil					
	TOTAL					

Participación y convivencia	Participación de los estudiantes					
	Asamblea y consejo de padres de familia					
	Participación de las familias					
	TOTAL					
Prevención de riesgos	Prevención de riesgos físicos					
	Prevención de riesgos psicosociales					
	Seguimiento a la asistencia					
	Actividades de recuperación					
	Programas de seguridad					
	TOTAL					
TOTAL PROCESO						

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2008, pp. 130 – 135)

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario Multifactorial de Liderazgo

Versión en línea: <https://forms.gle/vWQWCGe3D1pPWADC9>



Cuestionario Multifactorial de Liderazgo

Este cuestionario intenta describir el estilo de liderazgo de la persona mencionada a continuación, tal como es percibida por Ud. Por favor responda todos los ítems de este formulario. Si un ítem le resulta irrelevante o si Ud. no está seguro o no conoce la respuesta, no lo responda. Por favor responda este cuestionario sin identificarse Ud.

Nombre de la persona evaluada: Shirly Arrieta Rivero
Cargo: Directora
Institución Educativa El Dorado

A continuación se presentan 82 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta con la persona que Ud. está describiendo. Use la siguiente escala de clasificación para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente a su preferencia:

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

***Obligatorio**

Seleccione el nivel en el que usted se desempeña dentro de la Institución Educativa El Dorado. *

- Preescolar
- Primaria
- Secundaria
- Directivo

1. Me ayuda siempre que me esfuerce. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

2. Acostumbra a evaluar críticamente creencias y supuestos, para ver si son los apropiados. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

3. Trata de no interferir en los problemas hasta que se vuelven serios. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

4. Trata de poner atención sobre irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

5. Le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

6. Expresa sus valores y creencias más importantes. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

8. Cuando resuelve problemas trata de verlos de formas distintas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

9. Dirige la atención hacia el futuro de modo optimista. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

10. Me siento orgulloso/a de estar asociado con él/ella. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

11. Aclara y especifica la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

12. Se decide a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

13. Tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

15. Dedicar tiempo a enseñar y orientar. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

16. Deja en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

17. Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

18. Por el bienestar el grupo es capaz de ir más allá de sus intereses. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

19. Me trata como individuo y no sólo como miembro de un grupo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

21. Actúa de modo que se gana mi respeto. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

22. Pone toda su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

23. Toma en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

24. Realiza un seguimiento de todos lo errores que se producen. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

25. Se muestra confiable y seguro. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

26. Construye una visión motivante del futuro. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

27. Dirige mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

28. Le cuesta tomar decisiones. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

29. Considera que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

30. Me ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

32. Sugiere nuevas formas de hacer el trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

33. Tiende a demorar la respuesta de asuntos urgentes. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

34. Enfatiza la importancia de tener una misión compartida. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

35. Expresa satisfacción cuando cumplo con lo esperado. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

36. Expresa confianza en que se alcanzarán las metas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

37. Es efectivo/a en relacionar mi trabajo con mis necesidades. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

38. Utiliza métodos de liderazgo que me resultan satisfactorios. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

40. Es efectivo/a al representarme frente a los superiores. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

41. Puede trabajar conmigo en forma satisfactoria. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

42. Aumenta mi motivación hacia el éxito. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

43. Es efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización (institución). *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

44. Me motiva a trabajar más duro. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

45. El grupo que lidera es efectivo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

46. Comparte los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

47. Tengo confianza en sus juicios y sus decisiones. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

48. Aumenta la confianza en mí mismo/a. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

49. Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

50. Busca la manera de desarrollar mis capacidades. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

51. Aclara lo que recibiré a cambio de mi trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

52. Se concentra en detectar y corregir errores. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

53. Espera que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

54. Tiende a no corregir errores ni fallas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

55. Hace que yo desee poner más de mi parte en el trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

56. El rendimiento productivo del grupo que dirige es bien evaluado dentro de la organización. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

57. Es coherente entre lo que dice y lo que hace. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

58. Para mí él/ella es un modelo a seguir. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

59. Me orienta a metas que son alcanzables. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

60. Estimula la tolerancia a las diferencias de opinión. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

61. Tiende a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

62. Se relaciona conmigo personalmente. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

63. Cuando logro los objetivos propuestos, me informa que lo he hecho bien. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

64. Le interesa corregir y solucionar los errores que se producen. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

65. En general no supervisa mi trabajo, salvo que surja un problema grave. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

66. Generalmente prefiere no tomar decisiones. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

67. Aumenta mi deseo de alcanzar las metas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

68. Es efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

69. Manifiesta interés por lo valioso de mis aportes para resolver problemas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

70. Encuentro satisfacción al trabajar con él/ella. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

71. Le interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

72. Me muestra los beneficios que me acarrea el alcanzar las metas organizacionales. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

73. Me estimula a expresar mis ideas y opiniones sobre el método de trabajo. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

74. Se da cuenta de lo que necesito. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

75. Tiene la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.

*

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

76. Cumple en general con las expectativas que tengo de él/ella. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

77. Me informa constantemente sobre mis fortalezas. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

78. Cree que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

80. Lo/la escucho con atención. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

81. Construye metas que incluyen mis necesidades. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

82. Me es grato trabajar con él /ella. *

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

Anexo 2

Solicitud de permiso para ejecución de la investigación



SOLICITUD DE PERMISO PARA EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Montería, 26 de octubre de 2020.

Srta. Shirley Arrieta Rivero.
Directora Institución Educativa El Dorado.

Cordial saludo.

Me dirijo a usted para solicitar que me otorgue su autorización para la aplicación de la encuesta titulada Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, la cual hace parte de mi investigación como trabajo de grado denominado LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO, cuyo objetivo general es analizar la influencia del estilo de liderazgo del director en la calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

La encuesta se aplicará a un total de 37 docentes que hacen parte del equipo de trabajo que usted dirige, los cuales serán sometidos a un test compuesto por 82 afirmaciones sobre las cuales juzgarán cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta con la persona que están describiendo, haciendo uso de una escala tipo Likert.

Asimismo, solicito que me otorgue acceso a la autoevaluación institucional (Anexo 5, Guía 34: guía para el mejoramiento institucional) de los años 2017, 2018 y 2019, realizadas en la institución que usted dirige, para someterlas a análisis en pro del cumplimiento del objetivo de la investigación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración.

Atentamente,

Omar Paternina Berastegui

Omar Paternina Berastegui

Investigador

omarpaternina.op@gmail.com

Anexo 3

Formato de consentimiento informado

	<p>Comité de Bioética de la Investigación Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.</p>
---	--

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Omar Paternina Berastegui, de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT. La meta de este estudio es determinar la relación entre el estilo de liderazgo del director y el nivel de calidad de educativa de la Institución Educativa El Dorado.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario de 82 preguntas. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el cuestionario le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

En caso de tener alguna inquietud sobre su participación en este estudio, puede contactar al investigador a través del correo: omarpaternina.op@gmail.com o al WhatsApp 3014062646.

Se le agradece su participación en esta investigación.

Omar Paternina Berastegui
Omar Paternina Berastegui
Investigador
omarpaternina.op@gmail.com

	Comité de Bioética de la Investigación Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.
---	---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Omar Patemina Berastegui. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es determinar la relación entre el estilo de liderazgo del director y el nivel de calidad educativa de la Institución Educativa El Dorado.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario 82 preguntas, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación, para lo cual puedo contactar a Omar Patemina Berastegui, al correo electrónico: omarpatemina.oz@gmail.com o al WhatsApp 3014062646.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha