

Liderazgo transformacional de los directores de educación básica: una revisión de la literatura en el Perú, Chile y México

Transformational Leadership of Basic Education Principals: a Review of the Literature in Peru, Chile and Mexico

Mary Carolina Valladolid Villalobos¹

Revista Educación y Sociedad

Citar como: Valladolid, M. C. (2023) Liderazgo transformacional de los directores de educación básica: una revisión de la literatura en el Perú, Chile y México. *Revista Educación y Sociedad*, 4(7), 16-33. <https://doi.org/10.53940/reys.v4i7.151>

Artículo recibido: 02-06-2023
Artículo aprobado: 18-08-2023
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo describir las características del liderazgo transformacional de los directores de educación básica a partir de la revisión de artículos publicados en Chile, México y el Perú. Se empleó el enfoque cualitativo y de nivel descriptivo; asimismo, se aplicó la técnica de análisis documental y, como instrumento, la matriz de análisis, empleando las siguientes categorías: características personales del líder transformacional y el estilo de este liderazgo. Los resultados evidencian que el liderazgo comunicativo e interpersonal permite al director interactuar, guiar, motivar y movilizar a la comunidad educativa. Además, se reconocen otros estilos de liderazgo.

Palabras clave: claves: liderazgo transformacional, director, escuela, características personales, estilo

Abstract

This research aims to describe the characteristics of transformational leadership among principals of basic education schools, based on a literature review of the articles published in Chile, Mexico, and Peru. A descriptive qualitative approach and the documentary analysis technique were used and the analysis matrix was chosen as our instrument, including the following categories: personal traits of the transformational leader and the leadership style. The results show that communicative and interpersonal leadership allows the principal to interact, guide, motivate and mobilize the educational community. In addition, other leadership styles are recognized.

Key words: transformational leader, principal, school, personal traits, style

¹ Docente nombrada de la Institución Fe y Alegría del Perú. mvalladolidvillalobos@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0007-6225-9113>

Nota: el artículo es parte de la tesis para optar al Grado de Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

Introducción

El liderazgo es un tema estudiado desde hace varios años, tanto en el ámbito empresarial como en el educativo; ello explica la abundante literatura al respecto, siendo Álvarez (2010), Bass y Avolio (1994) y Burns (1978) algunos de los autores principales en el campo formativo. Considerando lo dicho, este trabajo de investigación aborda el liderazgo transformacional comprendiéndolo como un enfoque caracterizado, según Martínez (2014), para favorecer a los docentes en su desarrollo individual y profesional junto al gestor y la escuela. De esta manera, tal como lo explica Yang (2013), es el líder, entendiendo así al director como pilar de toda la organización, quien impulsa el desarrollo escolar, ya que juega un rol importante en la transformación que necesita la institución educativa para la construcción de una visión compartida, el logro de un buen clima organizacional, la potencialización de las habilidades del trabajador, la calidad educativa, entre otras dimensiones.

Considerando lo explicado, es necesario centrar la atención en los aspectos del liderazgo transformacional. Ante todo, es importante reconocer que la estimulación de la conciencia que ejerce el gestor sobre los seguidores, busca convertirlos en docentes comprometidos, productivos (Bass y Avolio, 1994) y, sobre todo, líderes de la actividad educativa (Álvarez, 2010), así como también, apoyarlos hasta lograr su máxima motivación. De este modo, la transformación del entorno es fundamental (Bracho y García, 2013), ya que la acción del líder permitirá motivar a los seguidores hasta lograr potenciarlos en lo personal y profesional (Martínez, 2014). Esto significa que el liderazgo no es una capacidad exclusiva del director. Sí lo debe vivir y asumir como autoridad de la institución educativa, pero su función por excelencia será motivar e impulsar el liderazgo de los docentes.

En esa orientación, Chacón (2011) manifiesta muy bien que el directivo reconoce el esfuerzo de los seguidores y los guía a cambiar la forma de velar por la situación de la organización educativa con el propósito de contribuir con la cultura de la escuela. En otras palabras, la búsqueda de la transformación implica el cambio desde los esquemas mentales que se gestan a partir de las creencias, percepciones, juicios, vivencias, entre otros, que posibiliten modificarlos o resignificarlos para crear una nueva visión del quehacer educativo y una nueva cultura en el aula y la institución escolar. Por esta razón, los estudios evidencian que, si los directores no manejan un plan de acción, los colegios no tendrían las condiciones para desarrollarse (Martins et al., 2009). Por ello, el líder transformacional empodera a sus seguidores aumentando su motivación, rendimiento y moral.

Por lo expuesto, se entiende que el liderazgo transformacional sea estudiado ampliamente en el contexto europeo; sin embargo, en el latinoamericano aún falta ahondar, sobre todo, en los rasgos de personalidad presentes en los directores de escuela. Esta necesidad por identificar los aportes de un líder que mejore la calidad educativa en la escuela pública exige el planteamiento de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características del liderazgo transformacional de los directores de educación básica a partir de la revisión de literatura de artículos académicos publicados en Chile, México y el Perú? Con el desarrollo de la respuesta a esta interrogante, se espera brindar una contribución a la nueva generación de directores e investigadores. Dicho lo anterior, esta investigación plantea describir las características del liderazgo transformacional de los directores de educación básica en el corpus señalado.

Metodología

El enfoque de estudio es cualitativo, pues se propone entender e interpretar los fenómenos identificados del liderazgo transformacional, dimensiones y hallazgos en los artículos de investigación (Balcázar et al., 2013). Por consiguiente, lo que interesa es recopilar información que aporte a los directores de instituciones de educación básica y oriente la transformación de la organización educativa. El procedimiento a seguir es la revisión de la literatura, propuesto por Machi y McEvoy (2012), el cual consiste en el análisis del acopio de conocimiento sobre un tema específico proveniente de documentos

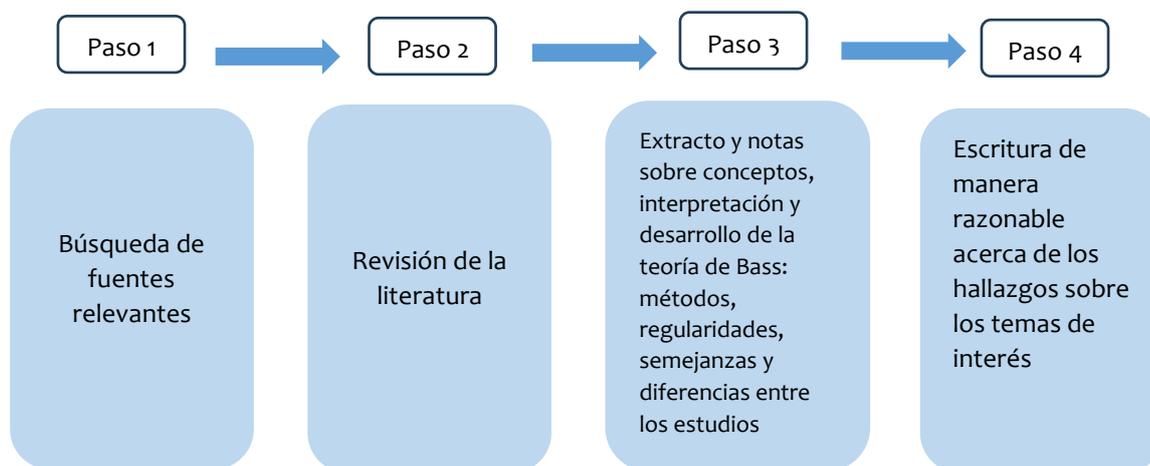
escritos, como artículos académicos (Londoño et al., 2014). Este método permitirá comprender las teorías actuales sobre el liderazgo transformacional, así como también, descubrir aspectos relevantes del tema, identificar las principales metodologías e investigaciones y situar el estudio en el contexto.

Para el análisis documental se ha determinado como categoría, las características personales del líder transformacional y como subcategorías, el carisma, la creatividad, la interactividad, la visión, la orientación a las personas, la coherencia y la ética. Otra categoría que se ha contemplado es el estilo del líder transformacional, considerando como subcategorías la motivación, la estimulación intelectual, la atención personal e individual y la tolerancia psicológica. Para la identificación de las categorías y sus subcategorías, se ha recurrido a artículos de revistas indexadas de los últimos once años que aborden las características personales en los directivos líderes transformacionales de instituciones de educación básica en Chile, México y Perú.

Finalmente, es importante señalar que el tipo de investigación es descriptivo, ya que no se evaluará ni emitirá hipótesis; solo se analizarán documentos de indagación empírica, pues lo que se pretende es recopilar información autónomamente (Hernández et al., 2014). Así, el trabajo ha seguido una organización que implica programación, selección, organización, análisis e interpretación de los documentos sobre el tema liderazgo transformacional, para, con base en este proceso, construir ideas y conocimiento (Martínez, 2003; Hart, 2018). En ese sentido, el desarrollo de este método requiere seguir un orden de cuatro pasos (ver Figura 1).

Figura 1

Cuatro pasos básicos para la revisión de la literatura



Nota. Adaptado de *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination*, por Hart, 2018, p. 4.

Revisión de la literatura

En el primer paso, se buscó los artículos más relevantes relacionados al tema liderazgo transformacional en directores de escuelas de educación básica. En el segundo paso, se determinó qué textos serían considerados. Para ello, fue necesaria la búsqueda en seis bases de datos: Dialnet; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe; España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Education Resources Information Center (ERIC); Scopus; y, Web of Science. Seguidamente, se analizaron los documentos mediante los siguientes criterios de inclusión: especificidad del tema (liderazgo transformacional), tipo de fuente (artículos de revistas indexadas), etapa formativa (educación básica), temporalidad (periodo 2009-2019), idioma (español e inglés), artículos de investigación empírica de Chile, Perú y México. Cabe precisar que el motivo de la selección de los países

fue debido a que en estos se halló la mayor cantidad de artículos relacionados al tema, a diferencia de países como Ecuador, el Brasil, Puerto Rico y Venezuela, donde solo se encontró un artículo por país, lo cual era insuficiente para el análisis.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron publicaciones antes del año 2009, artículos no arbitrados o institucionales, producción (ensayos o reseñas) con acceso solo al abstract, documentos que traten el liderazgo docente, documentos de ámbito superior y documentos que no tomen en cuenta la figura del director. Posteriormente, se elaboró la matriz para la identificación y selección de artículos teniendo en cuenta los criterios de inclusión. Llegado a este punto, se le asignó y organizó un código a los artículos (ver Tabla 1).

Tabla 1
Lista de artículos codificados

Código	Título	Autor(es) y año
A1	Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia	Aparicio, 2016
A2	Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio	Pedraja et al., 2016b
A3	Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: el caso de un colegio en el norte de Chile	Ganga et al., 2016
A4	Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme	Leal-Soto et al., 2016
A5	Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar	Flores y El Homrani, 2015
A6	Liderazgo en educación: al final solo el carisma importa	Thieme y Treviño, 2012
A7	La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: evidencia desde Chile	Pedraja et al., 2016a
A8	Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile	Pedraja et al., 2009
A9	El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director	Cabrejos y Torres, 2014
A10	Liderazgo transformacional y gestión escolar en instituciones educativas	Sardon, 2007
A11	El liderazgo transformacional en una institución educativa pública	Martínez, 2014
A12	Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares	Gómez, 2018
A13	Directores exitosos de secundarias en el estado de Chihuahua, México. Estudios de caso pertenecientes al proyecto internacional (ISSPP)	Carrillo-Vargas et al., 2014
A14	Liderazgo directivo exitoso en la escuela secundaria. proceso entre la formación profesional y la intuición	Brito et al., 2016
A15	Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco	Echerri et al., 2019
A16	Ejerciendo el liderazgo en contextos vulnerables: el caso de un director de escuela primaria	Alfaro et al., 2018
A17	Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010	Dueñas, 2009
A18	Principals' Leadership in Mexican Upper High Schools: The Paradoxes Between Rules and Practices	Santizo y Ortega, 2018

Nota. En adelante, sobre todo en el apartado de *Resultados* las menciones a los artículos que forman parte del corpus motivo de análisis de esta investigación serán a partir de la codificación propuesta.

En el tercer paso, se desarrolló el argumento del trabajo de investigación. Inicialmente, se organizaron los hallazgos de forma lógica. Luego, se utilizaron matrices siguiendo las categorías generales del análisis: características personales del líder transformacional y el estilo del liderazgo transformacional. Acto seguido, se examinó la literatura para dar cuenta del estado actual sobre el tema mediante el uso de matrices de análisis, las cuales ayudaron a sistematizar el contenido de los artículos. Finalmente, se criticó la literatura y, sobre esto, se organizó la evidencia mediante las matrices tomando en cuenta los hallazgos fundamentales. En el quinto paso, se redactó el informe de la revisión de la literatura para comunicar los resultados de la investigación.

Categorías y subcategorías

Las categorías y subcategorías de la presente investigación sobre el liderazgo transformacional basadas en lo expuesto en el marco teórico se desarrollan a continuación.

Características personales del líder transformacional

Se han establecido las subcategorías teniendo en consideración los rasgos de personalidad del líder transformacional. Las características o rasgos de personalidad hacen referencia a las condiciones que posee el individuo para autodirigirse y dirigir a un grupo a su cargo. Se tomará de referencia para este estudio a Bass y Avolio (2006, como se citó en Bracho y García, 2013), y, en consecuencia, se han considerado las siguientes subcategorías:

- Carisma. Líder que posee reconocimiento por parte de los seguidores, y que transmite entusiasmo y confianza a los maestros.
- Creatividad. Líder que fortalece con eficacia la escuela a través de métodos innovadores.
- Interactividad. Líder que interactúa con los docentes para acompañar su desempeño.
- Visión. Líder sumamente hábil para llevar a cabo la visión de la organización de forma atractiva y alentadora.
- Orientación a las personas. Líder que atiende las necesidades de los seguidores, convirtiéndose en el guía de la organización.
- Coherencia. Líder coherente con lo que dice y realiza dentro de la escuela.
- Ética. Líder que respeta las normas establecidas por propia voluntad y no como imposición.

Estilo del liderazgo transformacional

En cuanto al estilo del liderazgo transformacional, tomando como referencia lo propuesto por Bass y Avolio (2006, como se citó en Bracho y García, 2013), se han considerado las siguientes subcategorías:

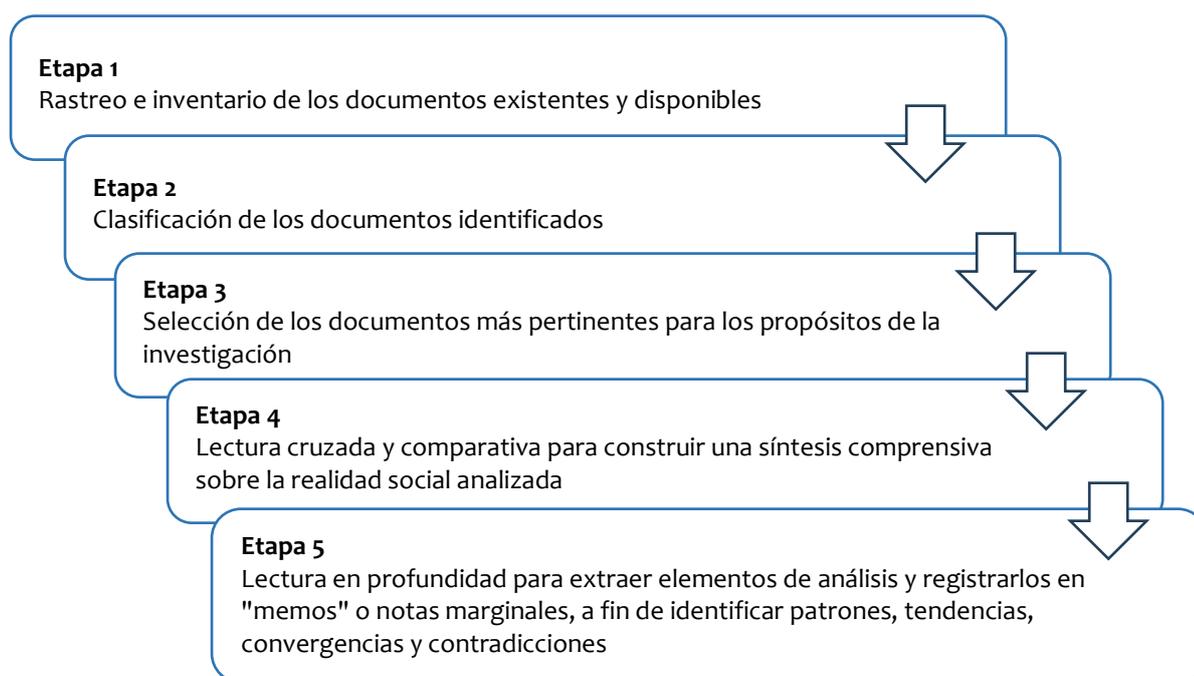
- Motivación. Liderazgo que conduce a la organización a fin de lograr metas en común.
- Estimulación intelectual. Liderazgo que incita a sus seguidores a buscar soluciones a las dificultades poniendo en práctica todas sus habilidades intelectuales.
- Atención personal e individual. Liderazgo activo presto a escuchar a los seguidores.
- Influencia idealizada. Liderazgo que apoya a los seguidores y se gana su respeto y admiración.
- Tolerancia psicológica. Liderazgo que recurre al humor en situaciones de conflicto.

Técnica e instrumentos

La técnica utilizada fue el análisis documental, sobre el cual Bisquerra (2004) refiere que es una actividad sistemática y organizada; dicha técnica consiste en una revisión de documentos ya redactados que acapara una amplia gama de modalidades. Siguiendo al mismo autor, se analizó y encontró hallazgos relevantes a través de cinco etapas básicas para el análisis documental (ver Figura 2). En cuanto a los instrumentos, se utilizó la matriz de análisis de identificación de fuentes o ficha de trabajo, la cual es una herramienta de suma relevancia para la investigación documental. Al respecto, Tamayo (2003) la define como el instrumento que le permite al investigador ordenar, clasificar y observar los artículos encontrados, permitiéndole al mismo momento incluir observaciones y críticas, lo cual facilitará la redacción de los hallazgos.

Figura 2

Etapas básicas del análisis documental como técnica de recojo de información



Nota. Adaptado de *Metodología de la Investigación Educativa*, por R. Bisquerra, 2004, pp. 343-344.

Búsqueda de fuentes e identificación de descriptores

El proceso de la búsqueda de los artículos de estudios empíricos se inició con la identificación del proceso de inclusión y exclusión, y la selección de las bases de datos. De este modo, se consultó las siguientes bases de datos: Scielo, Redalyc, Dialnet, Eric, Web of Science y Scopus. En tanto, el descriptor inicial utilizado fue liderazgo combinado con escuela, director y estilo. Otros descriptores fueron líder transformacional + estilo(s), liderazgo transformacional + estilo(s) + educación básica, Liderazgo transformacional + estilo(s) + educación básica + tipos de liderazgo, líder transformacional + educación básica + estilo(s) de liderazgo. De acuerdo con perfil de cada base de datos, se aplicaron los filtros de idioma (español e inglés), año (2009-2019), disciplina (educación), país (Perú, Chile y México), tipo de publicación (artículos académicos) y nivel de educación (primaria y secundaria).

En la selección de artículos, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: especificidad del tema (liderazgo transformacional); tipo de fuente (artículos académicos de revistas indexadas); ámbito

de la educación (educación básica); temporalidad de la fuente (periodo 2009-2019); idioma (español e inglés); artículos académicos de revistas arbitradas con acceso a texto completo; artículos de investigación empírica de Chile, el Perú y México; y las bases de datos ya mencionadas.

Las investigaciones que se han realizado sobre los directivos con estilo transformacional en la organización educativa no son tan difundidas por las revistas científicas indexadas. En cambio, en los repositorios de las universidades de Chile, el Perú y México se encuentra una gran cantidad de tesis al respecto. Pese a todo, se ha logrado identificar 18 artículos académicos válidos de acuerdo con los criterios propuestos y de utilidad para esta investigación. El mayor número proviene de Chile (8), seguido de México (7) y Perú (3). Cabe mencionar que, respecto a la estructura de los textos seleccionados, estos cumplen con la siguiente organización: resumen o abstract, introducción, cuerpo central, hallazgos, conclusiones y referencias.

Sobre la base de lo descrito y tras revisar todas las bases de datos mencionadas sin contar los documentos repetidos (aquellos que aparecen en más de una base de datos), se hallaron un total de 25 artículos. De estos se descartaron aquellos que no correspondían al periodo establecido y quedó un total de 18 documentos; este proceso se realizó basado en los títulos de los textos y sus años de publicación. Luego, se revisó los abstract y se descartó a aquellos que no estaban en el ámbito geográfico, que no correspondían a la educación básica (equivalentes a los niveles de primaria y secundaria en el Perú), que no eran investigaciones empíricas y que no trataban sobre el liderazgo o características del director transformacional.

Posteriormente, para la sistematización de las fuentes, se empleó una matriz de identificación de criterios que permitió tener claro el propósito y omitir documentos que carecían de información relevante sobre el accionar de los directivos en la organización educativa. En otras palabras, se identificaron características o rasgos de director transformacional a partir de artículos de investigación empírica en tres países de Latinoamérica publicados durante el periodo 2009-2019. Por lo tanto, se tomó en cuenta la naturaleza, temporalidad, emisor y estatus.

En cuanto a la cantidad de artículos encontrados en las bases de datos, el mayor porcentaje (38,9%) le corresponde a Redalyc. Esta base de datos, en donde se puede acceder a documentos completos y totalmente gratuitos, surgió por iniciativa de un grupo de investigadores y editores de la Universidad Autónoma del Estado de México debido a la falta de un medio de producción de información a nivel Iberoamérica (Castrillón-Estrada et al., 2008). A continuación, las dos bases de datos siguientes fueron Dialnet y Scielo, en donde se ubicaron al 22% de documentos en cada una de ellas. Por un lado, Dialnet es una de las bases de datos de mayor data de literatura científica hispana. Cuenta con artículos de libros, artículos de revista, actas de congresos y tesis doctorales. Por otro lado, Scielo es una biblioteca virtual donde se encuentra una colección de revistas científicas y se evidencia dos tópicos marcados: Ciencias Sociales y Medicina.

Por último, en cuanto a los niveles educativos de las escuelas en donde se realizaron las investigaciones de los artículos seleccionados, el 50% pertenece al nivel secundaria, seguido de un 33,33% correspondiente al nivel primaria. Asimismo, un 5% de los estudios se llevaron a cabo en los tres niveles, un 6% al nivel primaria y secundaria, y un 6% no llega a precisar. Cabe resaltar que México tiene la mayor cantidad de estudios para el nivel secundario.

Resultados

Sobre la categoría características personales del líder transformacional

La primera categoría está relacionada al primer objetivo de la investigación, el cual consiste en identificar las características personales de los directores de las escuelas de educación básica. Según los artículos analizados, el líder transformacional es capaz de cambiar la cultura de la institución educativa:

no obstante, los agentes educativos consideran que el director puede presentar rasgos que favorecen la innovación, creatividad y las condiciones necesarias para orientar a la comunidad educativa con el fin de lograr las metas planteadas. En tal sentido, las características personales de los directivos de educación básica se analizarán a partir de las siete subcategorías: creatividad, interactividad, visión, ética, orientación, coherencia y carisma.

Creatividad. Tres de los 18 documentos mencionaron esta característica de los directores (A9, A10 y A11). En el artículo A9, se sostiene que las instituciones observadas por lo general priorizan sus actividades a corto plazo y presentan limitaciones para el trabajo basado en conocimiento o la creatividad. En cambio, en el artículo A11, el 47,4 % de los profesores estima que el director fomenta una actitud reflexiva concerniente al trabajo diario dentro de la institución. Además, se le atribuye al gestor la cualidad de estimular formas de resolver problemas de forma práctica. También se afirma que el 63,2 % de los docentes identifica en el director la cualidad de la autorreflexión.

Cabe agregar que es muy importante que el gestor plantee estrategias de diálogo para proponer soluciones y fortalecer a los docentes en la búsqueda de resultados eficaces. A la luz de los resultados sobre esta subcategoría, es trascendental que los directores busquen formas de reflexionar con sus docentes; en la mayoría de los textos no se evidencia una preocupación de los directivos en generar estos espacios de reflexión y autorreflexión a fin de encontrar una propuesta a largo plazo, porque, precisamente, se prioriza la parte administrativa.

Interactividad. En cuanto a esta subcategoría, en todos los artículos se presenta una relación cercana del director respecto a los docentes e incluso alumnos. En el artículo A16, un aspecto importante es la mención de cómo el ambiente de las escuelas eficaces crea espacios de reflexión colectiva sobre la marcha académica, el intercambio de experiencia y la situación que atañe a todos los actores educativos. La importancia del trabajo directivo es lograr una estabilidad organizacional para que los docentes puedan brindar las máximas condiciones de aprendizaje. Esto no solo se lleva a cabo con la intervención del director, sino con la de todos los agentes involucrados: profesorado, padres de familia y estudiantado. Uno de los pilares para el éxito de la organización fue el trabajo colaborativo en el consejo escolar, donde se tomó en cuenta el contexto del alumnado.

Otro aspecto importante del gestor es la actitud dinámica que presenta el directivo frente a los docentes, ya que le brinda apertura al intercambio de ideas (A16 y A10). Por otro lado, en el artículo A1, se muestra que el directivo no solo genera interacción con el cuerpo docente, sino que busca las formas de participación de todo el grupo estudiantil, sobre todo en el aspecto de la formación democrática; sin embargo, se mostraba limitado, porque el gestor vela por la parte académica, ya que consideraba que este rol le corresponde al profesorado.

Por su parte, el artículo A13 da a conocer cómo el director destaca por interacción con cada miembro de la organización. Precisamente, Álvarez (2010) señala que entre director y seguidores debe existir una relación de tipo social para fortalecer proyectos o metas dentro de la institución. Por ejemplo, el director de la Secundaria Federal en la Ciudad de Chihuahua, quien se muestra comprometido con su labor y atento a las necesidades que pueda presentar la institución, es reconocido en la comunidad escolar como una persona justa, trabajadora y tolerante: se preocupa por la salud de los estudiantes; se le puede apreciar en los recorridos diarios por las instalaciones; escucha al personal, a los padres y a los alumnos. Además, se le brinda a toda la comunidad atención personalizada y se le da la posibilidad de escribir quejas y sugerencias al director a través de un buzón de respuesta inmediata. Por ello, la institución se caracteriza por sus altos índices de matrícula y participación en eventos culturales y deportivos.

En tanto, en el artículo A7, se expone que la percepción que tiene el estudiantado frente al director sobre el nivel de satisfacción es regular. Precisamente, en uno de los ítems “el director de mi colegio o liceo nos apoya como estudiantes y como personas” (p. 276) muestra que el alumnado no se siente reconocido por el líder de la institución; por ende, la interacción no es dinámica, ya que este grupo no disfruta al máximo su estadía en la escuela, por lo que se sugiere algunos desafíos para los directores:

“Respetar a los alumnos como estudiantes y como personas, definir lo que se espera de cada miembro del colegio y los beneficios esperados por el cumplimiento de sus roles, entre otros” (p. 282). Por último, en el artículo A14, se evidenció como principal estrategia de gestión interna los frecuentes recorridos de la directora en la escuela y la interacción con los agentes de la organización educativa (p. 59).

Visión. Sobre esta subcategoría, se sugiere que se sea realista, teniendo en cuenta la cultura de la organización (Yukl, 2008). En tres de los 18 artículos se hace mención de la visión. A modo de ilustración, en el caso de lo señalado en el artículo A3, los docentes líderes traducen la tarea de “crear una visión” dentro de una organización, combinando características importantes como la sensibilidad a las necesidades potenciales generales de los docentes. Por su parte, en el artículo A11 se hace mención que todos los encuestados estiman que las cualidades de liderazgo del director son un estímulo para desarrollar una visión de la institución, ya que promueve el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida entre los docentes.

Se puede apreciar que los directivos de las escuelas latinoamericanas, si bien es cierto saben la importancia de la visión en las organizaciones, no la fortalecen o socializan con la comunidad educativa, siendo este punto importante para que todos los actores involucrados puedan cumplir con el ideal que pretende lograr el centro educativo. En los artículos A1, A3 y A11, se señala la preocupación por compartir y construir una visión no solo liderada por el director, sino que se pretende delegar responsabilidades al docente: este último será quien produzca el efecto multiplicador en los demás miembros de la organización. Para ello, el director tiene la tarea de generar optimismo con el propósito de lograr la meta propuesta.

Ética. En los artículos A10 y A11, el profesorado reconoce en el directivo a alguien respetuoso de los preceptos dentro de las escuelas y lo caracteriza como una persona con quien se puede contar. Los docentes confían en su líder, lo reconocen como un experto en las reglas establecidas dentro y fuera del colegio, y les muestra las consecuencias si transgreden lo establecido al punto de hacerlos reflexionar sobre si se comete una falta o no. En otras palabras, el líder adquiere compromiso moral consigo mismo y con la comunidad al velar por el bienestar de todos los agentes involucrados (Álvarez, 2010): “Se percibió a través de la muestra de integridad ética y moral del director para ser admirado, respetado y ser fuente inspiración de confianza” (A10, p.301).

De esta manera, el director se establece como un referente ético que determina la visión institucional desde las perspectivas personales y legales de su cargo. Manteniendo la idea anterior, en el artículo A10 se señala que ocho docentes (42,1%) afirman que “bastante a menudo” el liderazgo del director “considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma” (p. 301), lo cual permite confirmar que los docentes identifican en la conducta del director principios éticos y morales beneficiosos al trabajo institucional.

Orientación a las personas. En cuanto a esta subcategoría, el líder debe ser optimista para guiar a los miembros de su organización y orientarlos ante posibles cambios o riesgos que puedan suceder. En los artículos A10 y A11, los docentes identificaron esta característica señalando que el director está atento y preocupado por ellos a través de asesorías y monitoreos sobre sus prácticas pedagógicas. Incluso, el director les brinda orientación personalizada, y talleres y reuniones reflexivas sobre la práctica pedagógica. En particular, en el artículo A10, se evidencia esta característica, ya que la escuela promueve la aplicación del enfoque ambiental en las planificaciones de aprendizaje y en el plan anual de la institución, lo que permite formar ciudadanos críticos ante la problemática ambiental y los cambios suscitados en los últimos años a nivel local como global.

En el artículo A11, el director es percibido por los profesores como una persona correcta y justa. Además, manifiestan que el gestor dirige su atención en la capacidad de cada uno de ellos, lo cual lo refuerza con la retroalimentación individual y el seguimiento a través del diálogo. El docente atribuye la participación activa del director cuando alguno de ellos presenta dificultades pedagógicas. De la misma

manera, se valora su capacidad de recomendar nuevas formas de trabajo, situación que no es muy común en las escuelas peruanas, ya que, dado la carga administrativa del gestor, por lo general, lo asume la subdirectora.

Sobre este punto, se evidencia otra característica como el apoyo al trabajo: el director se muestra participativo si algunos de los docentes tienen dificultades pedagógicas. El líder asume una actitud proactiva ante alguna eventualidad que requieren soluciones rápidas a fin de aliviar el trabajo del docente y sin perjudicar al alumnado:

[...] De repente nos brinda una opinión personal. Recomienda esta estrategia a fin de contarle como impartimos los procesos de nuestra clase y recomienda alguna idea a partir de su experiencia. (A11, p. 24)

El director nos brinda la apertura para dialogar con él. Recomienda salir al campo y no estar siempre en el aula. Considera que así las clases serán dinámicas y atractivas para los estudiantes. (A11, p. 24)

Coherencia. Sobre esta subcategoría, el líder tiene que ser consecuente con lo que dice y hace dentro y fuera de la escuela. En los artículos A10 y A11, se revela una notable conexión entre lo que el directivo dice y su conducta frente al equipo docente. En el artículo A10, el 51 % de los docentes indicó conductas de los directivos como la autoconfianza, lealtad, compromiso y coherencia, las cuales reconocen como necesarias para la convivencia escolar (p. 304). En el artículo A11, se reconoce que el director preste atención a las necesidades del profesorado por encima de las de él, y que muestre coherencia laboral en sus funciones diarias con todos los docentes (p.19).

Carisma. Esta es una de las subcategorías más notorias. En el artículo A3, se expone una alta frecuencia en los resultados de docentes directivos con esta característica; esto significa que el director, al mostrarse más carismático o dirigir el rumbo de la organización con optimismo, propicia que el docente se sienta parte de la cultura organizacional. En el artículo A12, se señala que el director que fomenta un clima de respeto, proximidad, atención y escucha, y valoración de los aportes del equipo docente, es considerado como un gestor que presenta elementos de liderazgo carismático. Ello se evidencia en algunas situaciones de elogio al docente o trato cordial; por ejemplo, si de repente es joven y docente novel en la institución, entonces, el director se dirige como “enseguida te presento, pequeño”, o frases como “pongan atención mis hijos, porque si no, nomás uno se está desgastando” (A12, p. 17).

Para concluir este apartado de los resultados sobre las características personales del líder transformacional, es necesario precisar que solo siete de los 18 artículos dan cuenta de estas (ver Tabla 3). Esto indica que la lista de características propuestas por autores como Bass y Avolio (2006) no necesariamente serán encontradas en directivos como una lista a seguir, sino que se da solo en contextos donde el gestor puede trabajar armoniosamente con los miembros de la organización, quienes están prestos a seguir la dinámica del líder a fin de buscar mejoras en la escuela.

Tabla 2

Características personales del líder transformacional

Característica	Artículo
Creatividad	A7-A9-A10-A11
Visión	A1-A3-A11
Ética	A10-A11
Orientación a las personas	A10-A11
Coherencia	A10-A11
Carisma	A3-A12

Ahora bien, pese a lo mencionado en el párrafo anterior, sí hubo posibilidad de identificar otras características personales en los líderes educativos, como la organización, tenacidad, esfuerzo, escucha, toma de decisiones, relaciones interpersonales, generosidad, guía, empatía, persistencia, convicción personal, autoridad, poder de convencimiento, apoyo en el trabajo, humanismo, responsabilidad entre otras (A11-A12-13-A14). Existen dos características que fueron saliendo a la luz, en los artículos A1, A3, A10, A12, A13 y A16, en los cuales se tomó en cuenta la característica de un directivo comunicativo y que considera las relaciones interpersonales.

Por un lado, con respecto a la característica del líder comunicativo, en los artículos A1, A3, A9, A10, A11, A13 y A16, los docentes percibieron que el director promovía esta habilidad tomando en cuenta la realidad de la organización, lo que permite sostener la buena convivencia escolar. En el caso particular del artículo A3, se señala que no solo el directivo presenta esta característica, sino también el profesorado, lo cual hace tomar mayor relevancia a la comunicación (directa e indirecta), el rol formal y la motivación (p. 602). Lo mismo sucede en el artículo A1, donde se refiere que el diálogo y la buena convivencia entre todos los integrantes de la escuela resulta importante para el desarrollo y aprendizaje del estudiantado. Aquí se destaca la búsqueda de la autonomía del alumnado a través de actitudes como la responsabilidad y la interacción con el mismo directivo, de tal forma que se aprecia una cercanía directa con el gestor, dado que, por lo general, el estudiante tiene una comunicación más cercana con el docente; sin embargo, lo que este artículo manifiesta es que el gestor ha establecido una política de puertas abiertas para que cada alumno pueda conversar con él o con quien haga falta (p. 78).

En el artículo A12, los docentes reconocen atributos personales como coherencia, esfuerzo, tenacidad, escucha y, sobre todo, la comunicación. Así, el directivo hace que los profesores se involucren en la toma de decisiones a fin de que ellos también asuman liderazgo en ciertos momentos del trabajo: “Hay mucha comunicación [...] el director nos incita mucho a que participemos [...] involucra a varios en la reflexión de algo” (p. 18). En el caso del artículo A13, se muestra un aspecto muy similar al del artículo A1, en donde el alumno refiere que se siente orgulloso de pertenecer a la escuela y sentir un gran aprecio por su director y maestros. Esto se debe a que el líder se caracteriza por fortalecer la comunicación efectiva, como la habilidad para mantener unanimidad dentro de la organización con el apoyo de los padres de familia (p. 79).

La comunicación en la escuela, colegio o liceo resulta una alternativa para obtener buenas relaciones; en la zona escolar se reconoce la comunicación constante y permanente con los padres, estudiantes y docentes (A16, p. 82). En el artículo A17, se reafirma la idea de aprender a ser un directivo con liderazgo transformacional a través de la comunicación con todos los agentes implicados, por lo que, de algún modo, se construirán comunidades de aprendizaje, dejando de lado el individualismo y la competencia entre los seguidores. Por lo tanto, un directivo que fortalece el aspecto comunicativo sin duda nutre el liderazgo (Rabouin, 2007, como se citó en Tapia-Gutiérrez et al., 2011).

En consecuencia, la organización educativa trabajará coordinadamente y el líder será capaz de mitigar las inquietudes para generar una cultura de diálogo y empatía con todos los agentes educativos. Además, un aspecto importante que se destaca en el artículo A16, es la gestión de la comunicación consecuente con la dinámica que se propone en el liderazgo transformacional, dado que permite fomentar la comunicación entre todos los agentes educativos; facilita la integración de los miembros de la organización para que todos asuman funciones, sin que nadie se sienta el único responsable; merma los focos de conflicto a fin de buscar espacios de diálogo para no interrumpir los objetivos organizacionales; y colabora en la creación de espacios de información, participación y opinión. En síntesis, se logra una integración holística más humana y que conjugue emociones, pensamiento y lenguaje (Casassus, 1999; como se citó en Dueñas, 2009).

Por otro lado, con respecto a la característica de las relaciones interpersonales del líder educativo, en el artículo A13, se muestra la habilidad interpersonal del directivo que favorece la buena relación con la escuela, mientras que en el artículo A14 hay presencia de relaciones interpersonales neutras pero

exhortativas. Cabe señalar que las relaciones interpersonales son cimientos necesarios que mantienen el trabajo diario en las organizaciones educativas, más aún cuando son nutridas por la confianza. Las relaciones interpersonales entre docentes y directivos son la columna vertebral de la escuela que se logra a través de un trabajo colectivo (Bryk y Schneider, 2002, como se citó en Razeto, 2017). Un aspecto importante que menciona Razeto (2017) es el factor confianza, lo cual puede generar las condiciones para una escuela efectiva (p. 73). Para ilustrar lo dicho, es apropiado el caso que plantea el artículo A13:

El director de la Escuela Secundaria Técnica No 31 de Hidalgo del Parral Chihuahua desde hace cuatro años, durante su formación constante ha logrado obtener su grado de Doctor en Educación, sus compañeros lo visualizan como muy dinámico, trabajador, innovador, propositivo y siempre al frente de cualquier proyecto. Desde su llegada ha trabajado en lograr una identidad hacia la institución, reconoce el trabajo de todos y propicia espacios para la superación de su personal. Asimismo, trabaja de forma constante en presentar evidencias de calidad a los padres de familia y comunidad social para fortalecer la identidad y prestigio de la secundaria. Su habilidad interpersonal favorece la buena comunicación en la comunidad escolar. Enfatizan la particularidad de que es un director al que le gusta dar a conocer el trabajo que se realiza dentro de la institución a la comunidad Parralense a través de los diversos medios de comunicación. (p. 80)

Sobre el particular, Yukl (2008) sostiene que el gestor con fuertes habilidades interpersonales escucha con atención, es empático y evita hacer juicios de valor a una persona que tiene un problema, queja o crítica personal. Por lo tanto, un director con habilidades interpersonales fuertes permitirá una adecuada convivencia, un trabajo democrático y, sobre todo, logrará diferenciarse de un líder ineficaz (Boyatzis, 1982, como se citó en Yukl, 2008). En añadidura, algunos estudios plantean que las habilidades interpersonales y el comportamiento del líder influyen sobre el éxito de los establecimientos escolares (Yukl, 2008; Halliger y Murphy, 1985, como se citó en Pedraja et al., 2009). Por consiguiente, las habilidades interpersonales son relevantes cuando se trata de funciones directivas, ya que permitirá hacer uso de mejores estrategias para beneficio de la organización educativa (Bass, 1900, como se citó en Yukl, 2008).

Finalmente, con respecto a las características personales del director de una escuela, en el artículo A18 se evidencia la importancia de considerar este aspecto, aunque se da mediante una explicación implícita. Precisamente, este artículo da cuenta del Acuerdo 449, a través del cual se establece el perfil de competencias de gestión para los directores de escuela. Sin embargo, el análisis de la normativa muestra que el contenido está dominado por una comprensión individual del liderazgo, pues parece perseguir objetivos relevantes para el área de recursos humanos al dar mayor énfasis a las características personales de los directores de escuela que a los estilos de gestión, lo cual establece como único protagonista al directivo y hace prevalecer un liderazgo individual (Santizo y Ortega, 2017). Entonces, el gestor queda como líder heroico, solo el directivo es el protagonista de la organización; si bien es cierto se da importancia a las características personales, se evidencia que sigue pautas establecidas y no denota un trabajo por sí mismo.

El líder debe estimular a la organización, es decir, se busca un liderazgo democrático transformacional que incentive un trabajo compartido, tome de decisiones consensuadas y cultive una cultura de colaboración sin dejar relegado el papel fundamental de los docentes (Bolívar, 2003; Sergiovanni, 2003, como se citó en Lopes, 2016). Por lo tanto, el propósito es que el directivo sea capaz de utilizar los rasgos innatos o adquiridos a fin de trabajar organizadamente y que todos los agentes educativos sean partícipes. Solo de esa forma se podría transformar la escuela y que todos sean beneficiados, en especial el alumnado. Un aspecto importante a considerar para lograr un liderazgo transformacional efectivo, es que un líder sea capaz de llevar a los seguidores más allá de su autointerés inmediato y los movilice al cambio (Mendoza et al., 2007).

Sobre la categoría estilo del liderazgo transformacional

En el corpus de artículos, se halló algunos aspectos del estilo del liderazgo transformacional en las organizaciones educativas que se analizarán a continuación. Cabe señalar, no obstante, que también se pudo distinguir los estilos: transaccional y transformacional, así como también los estilos autoritario, democrático y carismático (A11 y A12).

Motivación inspiradora. Esta subcategoría está presente en los artículos A2, A10 y A11. En el artículo A2, se plantea un estudio relevante sobre el liderazgo transformacional, el cual explora si existe una conexión entre los estilos del liderazgo de los gestores y los resultados obtenidos por el alumnado. Esta indagación se realizó en tres escuelas: dos de ellas con rendimiento superior de los estudiantes y otra con rendimiento inferior. Los principales hallazgos es que en las dos primeras se evidenció que el liderazgo transformacional genera confianza, compromiso y decisión en los docentes; por el contrario, en la tercera escuela no se logró identificar estos aspectos.

En cuanto al artículo A11, se observó que la motivación es un indicador evidente en el director porque los docentes lo reconocen como un motivador de un proyecto en común, dado que propicia trabajos en equipo y delega funciones. En este estudio, el 47,4% de profesores considera que bastante a menudo el director tiene la facultad de transmitirles y compartirles la visión de la organización educativa; a su vez, ellos responden a los compromisos y responsabilidades que a largo plazo beneficiarán a todos por igual (p. 21). Esto también se transmite en el artículo A10, donde el 48% de los docentes indica en el directivo el interés por compartir las demandas de la institución al promover el entusiasmo y optimismo para alcanzar los objetivos del grupo de trabajo (p. 298).

Estimulación intelectual. Esta subcategoría se identificó en los artículos A2, A3, A6, A10 y A11. Aparece con menor frecuencia en los artículos A2 y A3, tanto a nivel docente como directivo: en ambos, es uno de los aspectos menos apreciados por parte de los docentes, situación que se debería resolver a fin de lograr un mejor liderazgo.

En el artículo A10, el 45% de los docentes casi siempre percibe condiciones propicias para el acompañamiento y monitoreo en la práctica pedagógica (p. 298). Asimismo, en el artículo A6, se distingue que los docentes entregarán más de sí mismos con gestores que ejecuten eficaz, enérgica y ágilmente su papel de líder, lo cual se evidencia en el caso de la variable esfuerzo extra. En este aspecto, los docentes chilenos ven apropiada la idea de dar más de lo que se espera cuando notan que el liderazgo es sumamente activo; caso contrario sucede cuando los directores no ejercen liderazgo alguno o ejercen un liderazgo pasivo (p. 50).

Esto último se refuerza en el artículo A11, donde los docentes reconocen la estimulación intelectual que hace el gestor, ya que le atribuyen la habilidad de motivarlos con estrategias o funciones adecuadas en la búsqueda de resolver problemas de forma pertinente (p. 44). Ello evidencia el apoyo del directivo hacia sus seguidores a través de su capacidad de recomendar nuevas formas de abordar el trabajo. Por esta razón, la imagen del líder es vista como alguien que pone en práctica su experiencia pedagógica en beneficio de la organización educativa, lo que a su vez fomenta la participación e innovación de la institución. De esta manera, en los artículos A6 y A11, se identifica que cuando se da este tipo de dimensión por parte del directivo, el docente se siente apoyado ante dificultades de su quehacer pedagógico.

Atención personal e individual. Este aspecto se entiende cuando el directivo dedica tiempo y atención a las necesidades de los seguidores, es decir, la interacción y comunicación se torna personalizada al punto de tener en cuenta intereses personales de cada uno (Álvarez, 2010). Esta subcategoría se evidencia en los artículos A2, A3 y A10, donde el líder muestra interés en la persona, y brinda asesoría y acompañamiento en la práctica pedagógica, situación relevante en el contexto educativo, ya que se obtiene mejores resultados en el quehacer docente y el beneficiado es el alumnado. Ahora bien, esta subcategoría no se aprecia en los demás artículos, lo cual debería tomarse en cuenta para orientar y fortalecer la práctica docente para beneficio del estudiante.

Influencia idealizada. Sobre este aspecto, se encontró que los docentes son influenciados por el estilo transformacional del gestor, a tal punto de verlo como arquetipo de confianza. Lo más importante es que los directores que asumen esta dimensión logran que los docentes confíen en ellos y no solo eso, sino que obtienen mejores resultados en la gestión de la convivencia escolar (A2, A6, A10 y A11). Los gestores que manifiestan en mayor grado esta dimensión alcanzan mejores resultados que aquellos que lo manifiestan en menor grado. El hallazgo más relevante es que los directores que obtienen resultados significativos en esta dimensión logran que los alumnos obtengan mejores resultados a nivel académico (A6, p. 53).

Tolerancia psicológica. Esta subcategoría no ha sido muy marcada en ninguno de los 18 artículos; pese a ello, en uno de los textos se aprecia la importancia del uso adecuado de la tolerancia psicológica, específicamente en el artículo A15. En este se precisa que el directivo que haga uso de esta dimensión, acompañado de una actitud más personalizada, sin duda garantizará mejores resultados, ya que él y su grupo a cargo serán menos afectados por el estrés laboral y, como consecuencia, lograrán ser más efectivos y crearán ambientes saludables de trabajo.

Realizado el análisis sobre la categoría estilo del liderazgo transformacional, es importante señalar que en los artículos analizados se observa que no necesariamente se puede encontrar todos los aspectos propuestos por Bass y Avolio (2006). Asimismo, siempre una dimensión predomina más que la otra. De esta forma, en los artículos A2, A4, A5, A7, A8 y A17 se evidencia la relación entre el liderazgo transformacional y transaccional, predominando uno más que el otro, o simplemente complementándose dentro de una organización educativa. En el artículo A2, en escuelas de alto rendimiento, el estilo de liderazgo transformacional genera confianza, compromiso e iniciativa en los docentes y puede generar un mejor rendimiento académico del estudiantado; mientras que el liderazgo transaccional genera en los docentes expectativas claras y responsabilidad. En tanto, en el artículo A4, el liderazgo transformacional predomina más que el transaccional y se relaciona positivamente con las condiciones para el cambio. Los resultados en este artículo reafirman el hecho de que los gestores exitosos emplean ambos estilos (Avolio et al., 1999; Cuadra y Veloso, 2007; como se citó en Leal y Albornoz, 2016).

Al respecto, Leal y Albornoz (2016) ponen en evidencia una serie de afirmaciones respecto a la relación liderazgo directivo y condiciones para la innovación: (a) el liderazgo transformacional y transaccional coexisten en los líderes de las organizaciones educativas; (b) la presencia de un liderazgo dinámico, tanto transformacional como transaccional, beneficia las condiciones para la innovación; (c) la presencia de un liderazgo pasivo-evitador no beneficia la innovación; (d) el liderazgo es un factor relevante si se quiere transformar la escuela; y (e) la relación entre ambos estilos necesita una revisión detallada en cuanto a la evaluación de sus dimensiones internas.

En esa línea, Almirón et al. (2015) afirman que tanto el liderazgo transformacional como el transaccional pueden aportar a la organización. Estos autores consideran que ambos estilos deberían implementarse dependiendo de los objetivos que tenga la organización. Por otro lado, García (2011, como se citó en Sardon 2017) afirma que el liderazgo transformacional es aceptado por los directivos, ya que les brinda alternativas para centrarse en comportamientos y situaciones que involucran a la cultura y clima institucional, lo que genera una actitud innovadora e impulsa cambios estratégicos en los miembros de la organización.

Al respecto, en el artículo A7, se evidencia que el liderazgo transformacional es relevante para explicar el grado de satisfacción que el alumnado logra en la escuela. Este estilo impacta tanto a nivel de logro del estudiante, como de los procesos educativos, diseños curriculares, confianza y compromiso del cuerpo docente; mientras que el liderazgo transaccional influye positivamente sobre el grado de satisfacción del estudiantado. Ante esto se brinda una serie de implicaciones y desafíos para los gestores de las escuelas de educación básica: lograr el respeto y admiración de los alumnos, lograr motivar a los profesores y estudiantes, definir qué se espera de cada miembro de la escuela y los beneficios esperados por el

cumplimiento de sus roles, entre otros. Cabe reafirmar, entonces, que el estilo transformacional tiene un impacto más relevante frente al transaccional para mejorar la satisfacción del alumnado.

En el artículo A12 se denota un aspecto importante sobre los tipos de liderazgos en un director. En dicho texto, se toma de referencia Shukla y Bhagat (2013), quienes consideran que no hay una sola forma de ser líder, y se hace mención de siete tipos de liderazgo: autoritario, democrático, dejar hacer, transaccional, servidor, transformacional y carismático. Sin embargo, en el artículo A12, el directivo presenta solo cuatro: autocrático, relacionando con el poder; democrático, se evidencia consenso entre ambas partes; transformacional, motiva a los docentes a no dejar desatendido a los estudiantes; y el liderazgo carismático, se muestra empatía, escucha y elogia las acciones de los docentes. Otro liderazgo que va saliendo a la luz es el liderazgo moral, el cual consiste en dirigir a toda la organización hacia metas deseables y todos asumen el liderazgo en ciertos momentos del trabajo; este va apareciendo como elemento primordial del buen funcionamiento colegiado.

Ahora bien, un aspecto interesante a destacar en el artículo A6 es la evaluación del liderazgo ejercido por el director de una organización educativa y la relación con los indicadores de desempeño a partir de las percepciones de los docentes e indicadores externos del establecimiento educativo, por lo que se evalúa las diferentes dimensiones del liderazgo transformacional y transaccional. No obstante, los resultados muestran que las dimensiones del liderazgo transformacional tienen una relación con los indicadores de desempeño percibido y el carisma mantiene un resultado relevante con la medida de desempeño efectivo (A6).

En cuanto a la relación entre dimensiones de liderazgo, las variables de desempeño percibido y la falta de liderazgo, esta resultó negativa, a diferencia de las dimensiones del liderazgo transformacional que dieron resultados positivos con cada una de las variables de desempeño, siendo las siguientes: eficacia percibida, esfuerzo extra y satisfacción percibida. En relación con la eficacia percibida, las dimensiones más resaltantes se asocian a las del liderazgo transformacional como motivación por inspiración e influencia idealizada. También las dimensiones del liderazgo transaccional resultaron significativas, pero de forma más débil frente al transformacional. En el caso de la variable esfuerzo extra, se evidencia que los docentes darán más de sí con gestores dinámicos. Se observa las siguientes dimensiones transformacionales: influencia idealizada, estimulación intelectual/consideración individual y la dimensión transaccional, que evidencia el factor de dirección por excepción activa. Por último, la dimensión más sólida, en relación con la satisfacción de los seguidores, es la influencia idealizada. Lo que se observa en este artículo es que las dimensiones del liderazgo transformacional, sobre todo de influencia idealizada, son más eficaces que las del liderazgo transaccional de recompensa contingente (A6).

Conclusión

En esta revisión de la literatura, se han identificado otras cualidades a las planteadas inicialmente que han permitido la mejora de las instituciones. En esa misma línea, de manera colaborativa y democrática, se ha podido destacar aspectos como la tenacidad, esfuerzo, escucha, toma de decisiones, relaciones interpersonales, generosidad, guía, empatía, persistencia, convicción personal, autoridad, poder de convencimiento, apoyo en el trabajo, humanismo, responsabilidad, entre otras. No obstante, la habilidad comunicativa y el rasgo interpersonal son las características que salieron a la luz en el análisis y que permiten comprender cómo el directivo ha logrado fortalecer los lazos de trabajo eficaz entre todos los actores educativos.

Las características personales identificadas en los artículos, a partir de los autores Bass y Avolio (2006), evidencian la importancia que tiene el gestor para fomentar una actitud reflexiva en el trabajo diario con los docentes. Asimismo, un aspecto resaltante es la interactividad del gestor con los profesores, e incluso con los estudiantes, para generar espacios de reflexión e intercambio de ideas: el director promueve la participación de todos los docentes en la visión de la organización, se compromete consigo

mismo y la escuela. Así también, la participación activa del director permite acciones rápidas ante dificultades pedagógicas por parte de los docentes. Además, el director debe ser coherente con lo que dice y la conducta que tiene. También es importante que exista un gestor que fomente un clima de respeto, atención y, sobre todo, que valore los aportes de los docentes.

A partir del análisis, se puede determinar que las características personales que muestra el líder transformacional ayudan a fortalecer el trabajo de los docentes y, por sobremanera, los buenos resultados de los estudiantes. Asimismo, el hecho de que el director considere políticas de puertas abiertas con el estudiante ayuda a que este afiance su confianza para poder ser participe de las decisiones dentro de la organización. Por ello, en la investigación realizada, se reconoce la importancia de la confianza que transmite el director, lo cual genera la buena convivencia y la buena comunicación con los miembros de la organización; e incluso el elogio por parte del directivo crea un clima de cercanía y respeto que permite afrontar situaciones de estrés.

Con respecto a la habilidad interpersonal del director, se identifica que favorece la buena relación con la escuela, siendo un factor importante para una adecuada comunicación. Asimismo, se evidencia un líder empático, atento y, sobre todo, próximo a la comunidad. En cuanto al estilo del liderazgo transformacional, no ha sido el único trabajado en las escuelas, sino que se fueron descubriendo otros como el liderazgo autoritario, democrático, servidor y carismático, los cuales se correlacionaron en función de lograr la innovación. Sin embargo, existe evidencia de que los liderazgos transformacional y transaccional pueden lograr un cambio significativo en la satisfacción de los estudiantes, siendo el primero en mención más relevante que el segundo.

La experiencia del directivo en el cargo puede, de alguna manera, reconocer algunos estilos que permitan la mejora de la organización educativa a fin de obtener mejores resultados a diferencia de los directivos noveles, que se encuentran en el proceso de adaptación al cargo. Ahora bien, siempre y cuando el director novel se muestre dinámico, cabe la posibilidad que contagie a los miembros de la organización con el propósito establecido de transformar la escuela. Cabe señalar que el directivo siempre tendrá una ruta a seguir, lineamientos acordes al contexto educativo; tal es el caso del contexto peruano, en donde el director tiene claro el principal instrumento de gestión, es decir, el Marco de buen desempeño del directivo (Ministerio de Educación del Perú, 2014), el cual ha tomado como base las tendencias internacionales, así como el contexto local con el objetivo de aportar la gestión escolar.

Referencias

- Alfaro, J., Limón, M., y Orellana, O. (2018). Ejerciendo el liderazgo en contextos vulnerables: el caso de un director de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados de Educación*, 17(16), 79-86.
- Almirón, V., Tikhomirova, A., Trejo, A., y García, J. (2015). Liderazgo transaccional vs. Liderazgo transformacional. *ReiDoCrea*, 4, 24-27. <https://doi.org/10.30827/Digibug.34629>
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer.
- Aparicio, C. (2016). Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 71-86. <https://doi.org/10.15517/rge.viii.22721>
- Balcázar, P., Gonzales, N., Gurrola, G., y Moysen, A. (2013). *La investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/21589>
- Bass, B., y Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Sage Publications.
- Bass, B., y Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologists Press.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.). La Muralla.

- Bracho, O., y García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 165-177. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2155>
- Brito, M., Chagoyán, P., y Herrera, E. (2016). Liderazgo directivo exitoso en la escuela secundaria. Proceso entre la formación profesional y la intuición. *Revista Boletín Redipe*, 5(2), 55-61. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/33>
- Burns, James M. (1978). *Leading Organizations: Perspectives for a New Era*. Sage.
- Cabrejos, H., y Torres, L. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(2). <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/681>
- Carrillo-Vargas, E., Márquez, A., y Bertrand, A. (2014). Directores exitosos de secundarias en el estado de Chihuahua, México. Estudios de caso pertenecientes al proyecto internacional (ISSPP). *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 3(27), 71-84. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/534/866>
- Castrillón-Estrada, J., García, J., Anaya, M., Rodríguez, D., De la Rosa, D., y Caballero-Urbe, C. (2008). Bases de datos, motores de búsqueda e índices temáticos: herramientas fundamentales para el ejercicio médico. *Salud Uninorte*, 24(1), 95-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81724111>
- Chacón, M. (2011). Liderazgo y educación: hacia una gestión educativa de calidad. *Revista Gestión de la Educación*, 1(2), 144-165. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/2146/2107>
- Dueñas, D. (2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad de la Salle*, 8(32), 81-97. <https://doi.org/10.26457/recein.v8i32.168>
- Echerri, D., Santoyo, F., Rangel, M., y Saldaña, C. (2019). Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 845-867. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.477>
- Flores, C., y El Homrani, M. (2015). Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 220-235. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/314>
- Ganga, F., Villegas, F., Pedraja, L., y Rodríguez, E. (2016). Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: el caso de un colegio en el norte de Chile. *Interciencia*, 41(9), 596-604. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142902>
- Gómez, L. (2018). Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. *Sinéctica* (52), 2-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-009)
- Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination* (2nd ed.). Sage Study Skills Series.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill Education / Interamericana Editores S. A.
- Leal-Soto, F., Albornoz, M., y Rojas, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 193-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520160002000011>
- Londoño, O., Maldonado, L., y Calderón, L. (2014). *Guías para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge [ICONK]. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4637>
- Lopes, M. (2016). As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 145-160. <https://doi.org/10.35362/rie70092>
- Machi, L., y McEvoy, B. (2012). *The literature review: Six steps to success*. Corwin Press.
- Martínez, J. (2003). *Formato para construir referencias documentales bajo el sistema "Harvard"*. Universidad Iberoamérica. Departamento de Comunicaciones.

- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7-28. <https://doi.org/10.18800/educacion.201401.001>
- Martins, F., Cammaroto, A., Neris, L., y Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9540>
- Mendoza, I., Ortiz, M. y Parker, H. (2007). Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(27), 25-41. <https://doi.org/10.26457/recein.v7i27.230>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2014). *Marco de buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5182>
- Pedraja, L., Rodríguez, E., Araneda, C., y Rodríguez, P. (2016a). La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: evidencia desde Chile. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 269-287. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/11978
- Pedraja, L., Rodríguez, E., Barreda, M., Sagredo, O., y Segovia, C. (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052009000100003>
- Pedraja, L., Rodríguez, E. y Rodríguez, P. (2016b). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Interciencia*, 41(11), 748-756. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33948191004.pdf>
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>
- Santizo, C., y Ortega, S. (2018). Principals' Leadership in Mexican Upper High Schools: The Paradoxes Between Rules and Practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 301-317. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143217717276>
- Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295-304. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Shukla, A., y Bhagat, S. (2013). Dynamics of creative leadership in modern context. *An Analytical View*, 2(6), 2319-2828. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2573045>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4th ed.). Editorial Limusa S. A.
- Tapia-Gutiérrez, C., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., y Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1930>
- Thieme, C., y Treviño, E. (2012). Liderazgo en Educación: Al final solo el carisma importa. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 21(1), 37-55. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1667>
- Yang, Y. (2013). Administration in Higher Education. Principals' Transformational Leadership in School Improvement. *Journal of Academic*, 9(2), 77-83. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063>
- Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones* (Y. Moreno, trad.; 6ª ed.). Pearson Educación S. A.