

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
ESCUELA DE POST GRADO



El Liderazgo Transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Autora : Patricia Medina Zuta
Asesora : Mg. Diana Revilla Figueroa
Jurado : Dra. Carmen Díaz Bazo
Dr. Luis Sime Poma

LIMA - PERÚ
2010



A Vanía y Helí

*“Fuente de luz
que impulsa mis ideales”.*

A “San Felipe”

*“Cuna de cambios
trascendentales”.*

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	.....	7
INTRODUCCIÓN	.....	8
CAPÍTULO I		
MARCO TEÓRICO		
1. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ACTUAL	.....	14
1.1. El Liderazgo Transformacional como una opción de reestructuración de la escuela.	.....	16
1.2. Evolución de la teoría del Liderazgo Transformacional en el tiempo. Aproximación al concepto de Liderazgo Transformacional.	.....	19
1.3. Las características del Líder Transformacional docente.	.....	25
1.3.1. La motivación que inspira el líder docente.	.....	27
1.3.2. La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores.	.....	31
1.3.3. El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales.	.....	36
1.3.4. La influencia ética del líder docente en los seguidores.	.....	46
1.3.5. La tolerancia psicológica del líder docente.	.....	53
1.4. Ampliando la perspectiva del Liderazgo Transformacional. Del directivo al docente.	.....	55

2. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE GESTIÓN COOPERATIVA	59
2.1. Caracterización del contexto de una organización educativa de gestión cooperativa. Principales desafíos.	63
2.2. Descripción de modelos de estructura interna en una organización educativa de gestión cooperativa.	72
2.2.1 La autocracia	77
2.2.2 La burocracia	78
2.2.3 La meritocracia	79
2.2.4 La adhocracia	81
2.3 El desarrollo profesional de los docentes como eje impulsador de la organización.	82
CAPÍTULO II	
TRABAJO DE CAMPO EMPÍRICO	
1. Diseño metodológico.	85
1.1. Planteamiento y justificación de tema de investigación.	85
1.2. Objetivos de la investigación.	86
1.3. Diseño de la investigación.	87
1.4. Definición de variables y categorías de análisis e indicadores.	88
1.5. Definición y justificación de la población y muestra de estudio.	91
1.6. Selección de técnicas e instrumentos para recojo de información y procesamiento de datos.	93
1.7. Aplicación de instrumentos.	100
1.8. Procesamiento y organización de los datos	102

2. Análisis de los resultados.	104
2.1. Análisis general de las variables del Liderazgo Transformacional.	104
2.1.1. Variable con menor percepción.	106
2.1.2. Variables con mayor percepción.	109
2.1.2.1. Variable con alta percepción	109
2.1.2.2. Variables con percepción moderada	112
2.2. Análisis de las variables del Liderazgo Transformacional según los criterios de condición laboral y niveles educativos.	116
2.2.1. VARIABLE 1: La motivación que inspira el líder docente.	117
2.2.2. VARIABLE 2: La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores.	119
2.2.3. VARIABLE 3: El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales.	122
2.2.4. VARIABLE 4: La influencia ética del líder docente en sus seguidores.	125
2.2.5. VARIABLE 5: La tolerancia psicológica del líder docente.	126
CONCLUSIONES	129
RECOMENDACIONES.	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	138
ANEXOS.	149
Anexo 1: Diseño del instrumento: escala de valoración	150
Anexo 2: Escala de Valoración	153
Anexo 3: Formato de juicio de experto para validar instrumento:	156

escala de valoración

Anexo 4: Percepción de docentes y directivos sobre una mayor incidencia de las características del Liderazgo Transformacional en docentes un colegio de gestión cooperativa	..... 157
Anexo 5: Percepción de docentes y directivos según su condición laboral sobre las características del Liderazgo Transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa	..... 160
Anexo 6: Percepción de docentes y directivos según niveles educativos sobre las características del Liderazgo Transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa	..... 165



**AUTORA: PATRICIA MEDINA ZUTA
POST GRADO EN EDUCACIÓN**

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO DE GESTIÓN COOPERATIVA DE LA CIUDAD DE LIMA

El presente estudio nos permite proporcionar información sobre las características del Liderazgo Transformacional desde la percepción docente en un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima.

Es relevante en el análisis, considerar el contexto de una institución de gestión cooperativa, toda vez que puede apreciarse un modelo adhocrático de estructura organizativa interna en el cual el Liderazgo Transformacional confluye como herramienta de formación de nuevos líderes de gestión.

Por consiguiente, hemos seleccionado como tema de investigación: **El Liderazgo Transformacional en los docentes**; resaltando su originalidad, en el matiz del Liderazgo Transformacional visto desde los docentes y no sólo desde los Directores, como comúnmente se ha constatado, en indagaciones relacionadas a esta temática.

El problema de investigación se describe así: **¿Qué características del Liderazgo Transformacional son percibidas en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima?**, de tal forma que podamos enfocar la línea de investigación relacionada principalmente con el Liderazgo, que repercute en los procesos de formación de los futuros líderes de la gestión educativa, en la realidad de un colegio de gestión cooperativa.

La investigación es de nivel descriptivo y de tipo exploratorio, considerando cinco variables de estudio: la motivación que inspira el líder docente, la estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores, el acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales, la influencia ética del líder docente en los seguidores y la tolerancia psicológica del líder docente.

En consecuencia, los hallazgos permitieron determinar la percepción de las cinco características del Liderazgo Transformacional en los docentes; comprobándose una mayor percepción de la confianza y cercanía en las relaciones interpersonales como elemento significativo en el acompañamiento del líder docente para el desarrollo de los procesos de inserción y adaptación de los nuevos docentes a la cultura organizacional del centro.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del 50, los colegios de gestión cooperativa surgieron como alternativa democratizadora en la educación de nuestro país. La calidad educativa de aquel entonces, se restringió a cierto segmento poblacional con mayor poder adquisitivo. La iglesia tendría un protagonismo de exclusividad en la constitución de estas elites (Hoyos, 2001).

Fue así, que por mucho tiempo la gestión cooperativa en la educación peruana adquirió un prestigio y una relevancia consolidada en sus principios y en sus niveles de estructura interna, como posibilidad de poner en práctica la participación horizontal entre padres, maestros y alumnos.

Actualmente los colegios de gestión cooperativa, parecieran haberse ido rezagando ante la competitividad de nuevas opciones educativas. Esto afectaría la trascendencia social de sus inicios, adoptándose nuevas configuraciones muy desvinculadas a estos propósitos (Corvetto, 1986; Hoyos, 2001).

Es posible, el surgimiento de un desequilibrio con mayor peso en la representación de los padres de familia, y con menor peso en los docentes como figura real de la autoridad educativa. “El riesgo que define al estado familiar es su deseo de contar con autoridad educativa única que establezca una armonía – bien podría uno decir, una relación esencial – entre el bien individual y el bien social, que se base en el conocimiento” (Gutman, 2003: 28)¹.

Nuestra investigación fue realizada en un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima con más de cuarenta años de existencia institucional,

¹ Creemos que la práctica democrática en el ámbito educativo alienta la participación de todos los actores, pero hay que tener en cuenta que la toma de decisiones debería sujetarse a niveles de conocimiento, formación y especialización sobre el tema. Por ello, vemos necesario realzar el capital intelectual de los maestros como líderes orientadores de los asuntos pedagógicos e institucionales, alcanzando el reconocimiento que les corresponde y logrando una autoridad pertinente en la toma de decisiones.

presentando en la dinámica docente, la tendencia a un modelo adhocrático, propio de una meritocracia de tipo colaborativo (Mintzberg, 1992).

La inestabilidad en la permanencia de las autoridades educativas, estaría ocasionándose debido a las influencias de orden político en la administración de la cooperativa. Frente a esta situación, la continuidad en el tiempo, de algunos docentes, influenciaría de manera importante en el desarrollo de la identidad y de la cultura organizacional.

Los docentes con mayor permanencia estarían en posibilidad de acceder a cargos directivos de segundo orden, como una coordinación académica y en algunos casos de primer orden, como la propia Dirección; generándose la posibilidad de un liderazgo formal rotativo.

Si bien todas las organizaciones necesitan renovarse y re estructurarse continuamente debido a los cambios vertiginosos e incesantes de la realidad, los colegios cooperativos no podrían ser la excepción. Es prioritario fijar la atención en el liderazgo docente, que cobraría importancia en los propósitos de re estructuración de la escuela como organización educativa.

Sin embargo, la gestión cooperativa sustentada en sus inicios por un modelo alternativo eficaz y eficiente, necesitaría revisarse y replantearse, buscando rescatarse la esencia axiológica eminente en los principios que le dieran forma. Los cambios en una organización educativa no sólo se basan en actualizaciones tecnológicas; hay que renovar la estructura de funcionamiento, que constituyen las personas (Drucker, 2003).

El presente estudio reviste un valor singular, en tanto hemos seleccionado como tema de investigación: El Liderazgo Transformacional en los docentes, resaltando la comprobación que ha tenido este tipo de liderazgo como instrumento metodológico de cambio, innovación, mejora y eficiencia en la tan ansiada reestructuración de la escuela, a partir de la gestión educativa.

Entonces, la originalidad de la investigación radica en el matiz del Liderazgo Transformacional visto desde los docentes y no sólo desde los Directores, como comúnmente se ha constatado, en indagaciones relacionadas a esta temática.

Es relevante la eminente estructura interna de docentes que por su permanencia en el tiempo, estarían participando en la gestión educativa debido a su acceso a cargos de autoridad formal. Esto denotaría cómo la adhocracia estaría favoreciendo la formación de nuevos líderes gestores, desde los docentes, para ejercer influencia en la configuración y en la línea institucional.

Es una ventaja contundente para el Liderazgo Transformacional la oportunidad de contacto entre los propios maestros en la cotidianidad institucional. Si el liderazgo se ejerciera única y exclusivamente por el líder formal de la institución, se estaría restringiendo la magnitud de su efectividad, dado su limitado alcance.

El liderazgo docente, de presencia mucho más espontánea, estaría ejerciendo influencia en un real y continuo acompañamiento por parte de los líderes docentes transformacionales. Se conseguiría un monitoreo más cercano, que pudiera permitir el seguimiento, asesoramiento y la corrección permanente, (mucho líderes transformacionales actuando a la vez).

Son los docentes quienes representan los procesos de formación de los futuros líderes de la gestión educativa a través del aprendizaje organizacional. Nos es significativo entender, la perspectiva docente relacionada al contexto de un colegio cooperativo, cuya cultura organizacional estaría siendo instaurada por docentes con mayor permanencia en contraposición a la inestabilidad de la figura directiva.

Todo lo antes expuesto, explica la significatividad y el propósito que deseamos lograr, y que de manera específica detalla nuestro problema de investigación:

¿ Qué características del Liderazgo Transformacional son percibidas en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima?

Este estudio descriptivo de tipo exploratorio, tiene por objetivo, determinar y describir las características del Liderazgo Transformacional presentes en los docentes del colegio cooperativo. Así se propiciará en el futuro, que sigamos profundizando en la perspectiva docente como elemento de gestión, relevante en la re estructuración y mejora escolar.

El Liderazgo Transformacional desde el matiz de la autoridad formal, es ampliamente desarrollado en la realidad norteamericana, con el aporte de importantes y célebres representantes teóricos (Burns, 1978 y Bass, citado por Pascual, 1988). Éste último, posteriormente, profundizaría sus investigaciones en el plano de la gestión educativa desde el papel que ejercen los directivos, demostrando su éxito en la dinamización de procesos de desarrollo profesional y organizacional.

Después de indagar en bibliotecas virtuales, bibliotecas físicas, así como de acceder a la base de datos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, podemos afirmar que hemos encontrado importantes fuentes bibliográficas referidas al Liderazgo Transformacional desde la perspectiva docente.

Entre los hallazgos más significativos para la investigación mencionamos a autores como Leithwood (1993) quien enfatizó el efecto del Liderazgo Transformacional en los docentes desde una perspectiva de reestructuración de la escuela; Bolívar (1997), quien en sus textos y artículos más recientes, hizo una referencia del Liderazgo Transformacional como opción de mejora de la escuela; Vega y Zavala (2004) quienes adaptaron el Cuestionario Multifactorial de la teoría de Rango Total del liderazgo de Bernard Bass a la realidad educativa chilena para obtener el título de Psicólogo en la Universidad de Chile; Bernal (2001), quien enfatizó en sus aportes teóricos el análisis de un liderazgo menos centrado en la autoridad formal, estableciendo algunas diferencias significativas entre la dirección y el liderazgo; artículos como los de

Hutchinson (2004), quien hizo una referencia del Liderazgo Transformacional en docentes, planteando la transformación de la escuela desde sus estructuras; Salazar (2006), quien fundamentó sobre la importancia del Liderazgo Transformacional para la organización escolar, y Maureira (2004) quien presentara un modelo de eficacia escolar en la que relacionara variables como la participación y la satisfacción laboral de los docentes, ambas mediadas por el Liderazgo Transformacional para incrementar la calidad en los centros; entre otros estudios más significativos a nivel internacional.

Dentro de nuestra realidad educativa peruana, pueden encontrarse algunos artículos introductorios al tema, elaborados por Alarcón (2005; 2006), en los que se mencionan los elementos del Liderazgo Transformacional en el ámbito educativo. En un primer artículo, propios de la autoridad formal y en su segundo artículo, extendiéndolos a la posibilidad de lograr este tipo de liderazgo en la práctica docente. Se proponen algunas estrategias que los docentes podrían considerar para desarrollarlo como herramienta metodológica en su trabajo con los alumnos.

Respecto a fuentes relacionadas con la naturaleza de la institución, que refieren algunos análisis de contextos educativos cooperativos, nos parecieron pertinentes para esta investigación, consultar principalmente dos estudios de tesis: La tesis para obtener el grado de magíster con mención en gestión de la educación presentada en la PUCP por Patricia Hoyos (2001), “Rol de la Gestión en el mejoramiento de la calidad de los servicios de una cooperativa educacional” y la tesis para optar el grado de bachiller en Educación de Mariela Corvetto (1986) “Las Cooperativas Educativas de Lima Metropolitana”, nos ayudaron a clarificar la situación de desfase en la cual se encuentra el modelo cooperativista, que hoy puede constatarse en la mayoría de colegios cooperativos de Lima, necesitando replantearse en muchos casos, su propia gestión como organización educativa.

Este informe está organizado en dos capítulos. El primero de ellos se refiere al Marco Teórico, en el que esbozaremos una definición de Liderazgo Transformacional y su evolución en el tiempo, así como una detallada

descripción de cada una de sus características en el ámbito educativo, focalizando la importancia de su análisis desde la perspectiva docente.

Seguidamente, presentaremos la caracterización del contexto de una organización educativa de gestión cooperativa, sus modelos de estructura organizacional, los principales desafíos a los que se pudiera enfrentar, y una mirada centralizada al desarrollo profesional de los docentes como eje impulsador de toda organización educativa.

En el II capítulo presentaremos el trabajo de campo empírico, así como el análisis de los resultados de la investigación.

El contenido de nuestro informe se ultima con las conclusiones, las recomendaciones de la investigación, las referencias bibliográficas seleccionadas por su pertinencia académica y los anexos con las tablas y gráficos correspondientes.

Finalmente, el estudio fue viable en tanto pudimos contar con la aceptación de las autoridades del colegio en el cual desarrollamos la investigación.

Agradecemos al Consejo Interuniversitario francófono (CIUF) de Bélgica por la beca otorgada en el marco del Proyecto “Gestión Educativa” ejecutado por la PUCP en convenio con el CIUF. Esta condición facilitó el enfrentar los gastos económicos que implicaba el presente estudio.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ACTUAL

A medida que la modernidad avanza, las organizaciones ponen de relieve paradigmas asociados al manejo y dominio de la tecnología que parece no tener freno y límite, afectando los estilos de vida en su interior; sin embargo, este no se presenta como el punto de interés más importante.

Necesitamos contar con personas capaces de hacer frente a los nuevos e incesantes desafíos que forman parte de la mayor transformación de nuestra historia, (Casado, 2001; Drucker, 2003). En estos términos, la organización necesita transformarse, lo cual implica una adaptación continua y constante de sus miembros, tanto de manera individual como en la confluencia del vínculo que conforman.

El liderazgo constituye un eje orientador y una herramienta de innovación y de flexibilidad al cambio, necesario de explicitarse en las distintas posibilidades que permitan lograr este fin.

Desde un marco diferenciado, el liderazgo puede entenderse como “la influencia que ejerce una persona sobre su grupo de referencia” (Pedraja, Rodríguez E. y Rodríguez J., 2006: 577), influencia que a saber de Bolívar (1997), se orienta a un cambio voluntario por parte de los seguidores, en el modo de ver el mundo y de actuar en él. Siendo esto posible, el líder necesita tener algunas cualidades que puedan ser respetadas, admiradas y valoradas para producir la transformación orientada hacia el desarrollo o mejora de sus seguidores y que ponga de relieve sus intenciones en relación a los mismos.

Al respecto, Caravedo (2004) planteó que el arte de un líder se entendería, en su habilidad no sólo de saber mostrar a sus seguidores las dificultades ya existentes, sino también, de saber enseñarles cómo caminar juntos para vencerlas y superarlas en el proceso de transformación que ello implica.

Las organizaciones educativas, encaminadas a cumplir objetivos de formación y desarrollo de las generaciones futuras y de las ya existentes, constituyen un contexto pertinente para la práctica del Liderazgo Transformacional.

Es posible que este tipo de liderazgo, represente una opción viable para reestructurar la constitución organizativa actualmente vigente en los modelos organizacionales, pudiendo adaptarlos a las nuevas situaciones y necesidades.

Por todo lo expuesto, organizamos este capítulo en tres bloques de importancia: en el primero de ellos, analizamos el Liderazgo Transformacional como un medio de reestructuración de la escuela en un mundo de cambios vertiginosos y retos incesantes; luego, presentamos la evolución de su teoría y algunas de las controversias presentadas a lo largo del tiempo. Intentamos aproximarnos a un concepto que explique con claridad su propósito en el planteamiento presentado.

Finalmente, explicamos detenidamente, cada una de sus características, relacionándolas con la dimensión educativa, desde la perspectiva docente.

1.1. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL COMO UNA OPCIÓN DE REESTRUCTURACIÓN DE LA ESCUELA

La escuela no puede rezagarse en prácticas desfasadas, que muchas veces corresponden a modelos del pasado (Senge, 2002) necesita analizar la realidad del contexto para reconceptualizar sus modos de funcionamiento al interior, buscando mejorar sus efectos y lograr reconquistar su protagonismo e influencia.

Haciendo una lectura minuciosa del contexto global, (Bernal, 2001) presentó una serie de razones sumamente abarcadoras, ante las cuales no podemos mostrarnos indiferentes, porque representan los desafíos de la modernidad y los avances tecnológicos. Entre algunos elementos más significativos de la actual realidad educativa tenemos:

- 1 Generaciones de alumnos con alto acceso y dominio de la tecnología, preferentemente virtual.
- 2 Evidencias del dominio de las TICs como determinante en el otorgamiento de poder.
- 3 La influencia del avance tecnológico en la transformación de las formas de aprender y enseñar.
- 4 El replanteamiento de la función y habilidades del docente en el cumplimiento de su rol.
- 5 El cambio de formato del material educativo, “de las pesadas mochilas a elementos propios de última generación”.
- 6 La pluriculturalidad existente en distintos niveles y escalas de caracterización (etnias, lenguas, niveles de conocimiento, etc.).
- 7 El “glocalismo” que deviene en la priorización del contexto más inmediato, produciendo una ruptura con la globalidad a la cual pertenecemos.
- 8 El cambio de las etapas y edades del aprendizaje que invalidan títulos universitarios ya obtenidos con el paso de los años, requiriéndose mayores y constantes niveles de actualización y especialización.

- 9 Cobran mayor importancia las habilidades para el procesamiento de la información y su conversión en conocimiento.

Tales desafíos nos develan el avance tecnológico como requisito para acceder a mayores niveles de desarrollo, a los cuales toda comunidad o nación aspira; pero se convierten en una amenaza, en tanto las personas no podamos controlarlas. Debe suscitarse una “transformación” en los modos de funcionamiento de la escuela, concibiéndola como una organización con un papel preponderante en la formación de las nuevas generaciones.

Es determinante, el rol de las personas que conforman su estructura organizacional interna desde la diversidad de sus funciones. Habrá que pensar, en cómo impulsar el aprendizaje de la organización que la sitúe en un estatus a la altura de los desafíos presentes y futuros (Casado, 2001).

En esta búsqueda de medios y prácticas de innovación y preparación, precisamos hallar modelos de orientación y desarrollo con estrategias claras y factibles en los procedimientos, que guarden coherencia con las demandas de la sociedad. Debemos saber leer estas necesidades y convertirlas en oportunidades de desarrollo, brindándole sentido a los objetivos de la formación.

Al respecto Leithwood (1994) propuso el Liderazgo Transformacional como alternativa para reestructurar la escuela desde una dimensión interna, extendiendo su influencia de cambio en los siguientes componentes:

- 1 **Propósitos**, producto del consenso y las expectativas de los miembros, como del alineamiento de una misma visión institucional.
- 2 **Personas**, requieren acompañamiento individual, encausado en su desarrollo profesional.
- 3 **Estructura**, implica la descentralización de responsabilidades, otorgando mayor autonomía a los profesores.
- 4 **Cultura**, promueve la colaboración con fines de identidad institucional.

Estos componentes, según Leithwood (1994) constituyen de manera uniforme pilares de soporte, sobre los cuales la organización educativa sustenta su propia existencia. Pero, a nuestro modo de ver, tan igual como la tecnología requiere de la orientación de las personas, los propósitos, la cultura y la propia estructura interna de funcionamiento organizacional, son responsabilidad y dependen básicamente de las acciones que estas personas realicen; forjando las mismas, continuamente su significado y existencia.

Las personas, constituyen el foco de interés, el objetivo, sobre el cual conviene actuar; siendo el Liderazgo Transformacional una herramienta ventajosa para su formación individual y colectiva como miembros que conforman una organización. Se necesita que el líder acompañe este proceso en forma cercana; comprometiéndose e interesándose por el desarrollo personal y profesional de sus seguidores.

Si la estructura posibilita el desarrollo de capacidades y de niveles de especialización, las personas responderán mejor a las demandas y problemáticas que pudieran presentarse (Geijsel, Slegers, Leithwood y Jantzi, 2003). Dicha estructura se operativiza por las personas, estableciendo la cultura y la identidad organizacional.

Personas que se desarrollen profesionalmente como parte del esfuerzo de los líderes transformacionales, favorecerán los propósitos institucionales.

Complementariamente, en su modelo de liderazgo eficaz, Maureira (2004) aseveró que el Liderazgo Transformacional propicia dos variables relevantes: la participación y la satisfacción laboral de los docentes; instituyendo una relación de mediación del primero sobre el segundo, y determinándose como resultado el incremento de la calidad educativa.

Es claro que la participación docente en asuntos y decisiones de envergadura institucional generan un sentimiento de suscripción a los proyectos que se realicen en la escuela y por ende un compromiso institucional como muestra de su satisfacción laboral encaminada a lograr mayores niveles

de productividad.

Por todo esto, es preciso conocer en qué consiste el Liderazgo Transformacional y proyectarlo como opción para mejorar una realidad organizacional educativa con dificultades que atañen a un contexto mucho más amplio. Implica estudiar a profundidad sus componentes y dimensiones; de allí la importancia de analizar cuidadosamente su evolución en el tiempo, explicitando cada uno de los elementos que lo caracterizan desde los matices de la organización educativa.

1.2. EVOLUCIÓN DE LA TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN EL TIEMPO. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Son innumerables los aportes teóricos sobre el estudio del Liderazgo Transformacional, evidenciándose una marcada tendencia a focalizar a los líderes formales de una organización y a la influencia del mismo en el bienestar de quienes estarían bajo su potestad.

Esta influencia tiene sus orígenes más remotos en el pensamiento de Weber (citado por Burns, 1978) quien esbozó su doctrina en el análisis estructural del liderazgo y su influencia en la sociedad, enfatizando la coacción del líder dentro de la dinámica social y representando tres estructuras para entender la legitimidad de la autoridad en el liderazgo: el modelo burocrático-transaccional (entendido como el ejercicio del control basado en la jerarquía), el modelo carismático (basado en las cualidades personales del líder como elemento de transformación) y el modelo tradicional (relacionado con la arbitrariedad en el poder, concebido desde un ámbito político).

El carisma como componente de los atributos individuales del líder que le

otorgaba poder frente a sus seguidores, contribuía a mantener vigente el modelo burocrático de las organizaciones. Más adelante, Burns (1978) basó su teoría acerca del liderazgo prevaleciendo el autoritarismo presentado por Weber y el desarrollo de la moral como elemento que condicionaría su autenticidad y que realzaría sus consecuencias políticas, sociales y psicológicas.

En contraste con ello, también sostuvo que el líder no necesariamente estaría teniendo un propósito basado en principios morales, que lo llamaría “amoralidad”. Esto podría entenderse reflexionando sobre personalidades de la talla de Hitler o Mousolini que no basaron precisamente su carisma en tales principios, sino en propósitos personalistas.

Burns (1978) asumió la necesidad de entender el valor moral del líder como elemento indispensable y accionante del liderazgo y por ello presenta una dualidad contrastante: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional; enfatizando entre los valores morales de esta dualidad: la justicia, la igualdad, la libertad y la colectividad. Consecuentemente, el liderazgo “transforming” que Burns (1978) propuso, se define como un proceso en el que los líderes producen cambios radicales en sus seguidores, tanto en la forma de actuar como en la forma que tienen de concebir las cosas basando su relación en altos niveles de moralidad y motivación.

Posteriormente es interesante el planteamiento de Bass (citado por Vega y Zavala, 2004), quien sugirió el concepto de liderazgo “transformacional”, como un estado caracterizado por los efectos que el líder produce en sus seguidores y en la propia cultura organizacional.

Resulta controversial para muchos la posición que tienen ambos autores respecto a la relación que existe entre liderazgo transaccional y transformacional. Para el primero de ellos, se trata de una contraposición, mientras que para el segundo, el Liderazgo Transformacional constituye una extensión del transaccional.

A todo esto, algunas investigaciones actuales, tienden a complementar los aportes teóricos de ambos investigadores desde la vertiente de la autoridad formal organizacional; de allí la necesidad de llegar a comprender sus teorías.

Cuadro N° 1: Análisis comparativo de las principales teorías del Liderazgo Transformacional concebidas desde la perspectiva de la autoridad formal

TEORÍA DE BURNS	TEORÍA DE BASS
Foco macro, (contexto socio - político)	Foco micro, (ámbito organizacional).
Releva las consecuencias sociales del liderazgo.	Releva consecuencias como cambios individuales.
Concepto “transforming” (transformando).	Concepto “transformational” (transformacional).
Los líderes producen cambios radicales en los seguidores (comportamiento y perspectiva: objetivo cambiar a una persona).	Importa el efecto que produce el líder en sus seguidores.
Se centra en el proceso mediante el cual ocurre el liderazgo.	Se centra en las consecuencias deseadas en este tipo de relación líder – seguidor (efectos que se pretenden lograr en los seguidores).
No se identifican elementos de comportamiento en el proceso de influencia (inspiración e intercambio no se consideran).	Los efectos del liderazgo transformacional asocian comportamientos en cada proceso.
Contrapone el liderazgo transformacional con el transaccional (mutuamente excluyentes).	Se postula un liderazgo de RANGO TOTAL, que complementa los estilos: transaccional y transformacional en el comportamiento del líder.
Los líderes transformacionales son diferentes y superiores a los transaccionales.	

Cuadro de elaboración propia en base al aporte teórico de VEGA, CAROLINA y ZAVALA, GLORIA (2004)

Para efectos de un mejor entendimiento del análisis de las teorías presentadas en este cuadro, las identificaremos desde el concepto que cada autor plantea, para Burns: transforming y para Bass: transformacional.

El liderazgo “transforming”, explica consecuencias de tipo social, en un contexto más amplio; las cuales se entienden como procesos visualizados en las manifestaciones masivas, en las que el líder alinea a sus seguidores a cambios radicales para cumplir propósitos planteados. En el caso del liderazgo “transformacional”, los cambios individuales son prioritarios, potenciándose como objetivos, en el contexto reducido de una organización.

A pesar de la posición contundente que toma el liderazgo transforming al contraponerse de manera excluyente con el liderazgo transaccional, existen elementos que no pueden ser ignorados en relación a los efectos que el propio líder llega a experimentar cuando aplica o actúa en la transformación de otras personas. Efectos que se suscriben a dimensiones personales de desarrollo profesional, de índole emocional, ética, entre otras tantas, ya que constituyen una experiencia de vida y una oportunidad de aprendizaje, materia de una posible investigación al respecto.

De hecho, el líder también aprende, entonces hay un intercambio, quizá una “transacción”, pero no entendida desde la línea de un poder auto centrado, porque se trataría de una “transacción natural”, sin fines personalistas.

Cuando Bass (citado por Vega y Zavala, 2004) formuló un liderazgo de rango total, alineó el liderazgo transformacional y el transaccional, explicando que el primero sería una expansión del segundo (Cardona, 2003). Las interrogantes entonces podrían ser, ¿en qué medida?, ¿acaso es un proceso consciente?

Si bien el líder, también recibe un efecto, de darse este tipo de liderazgo, bajo el planteamiento de Bass, tendría que ser ejercido por un líder formal, que pueda orientar su propia visión y lograr el desarrollo de los individuos a partir de las formas que lo caracterizan, sin necesariamente, haber planificado obtener alguna recompensa para sí mismo. Esto, no es totalmente clarificado por el autor y es pertinente, seguir ahondando en el análisis de su teoría.

De manera concluyente, señalamos, que la diferencia entre el liderazgo

transaccional y el transformacional podría basarse en los principios en los cuales se inspiran cada uno de ellos. Mientras en el transaccional hay un intercambio de beneficio personal, lo que inspira el liderazgo transformacional, son los principios superiores que trascienden al propio líder, constituyendo objetivos mucho más amplios, como la mejora organizacional, la imagen institucional, entre otros.

La coincidencia de las teorías planteadas por Burns (1978) y Bass (1990), hasta entonces, aducen al líder transformacional como una autoridad formal, limitando otras perspectivas posibles de proyectar.

A partir de la década del 90, se comprueba como la noción de Liderazgo Transformacional tiene una mayor significatividad en el ámbito educativo ampliándose progresivamente en el análisis de futuras perspectivas.

Es así como llegan a constatar algunas inclusiones muy sutiles que relevan al Director como líder transformacional, y al docente como beneficiario en su desarrollo como un futuro líder (Chiavenato, 2004; Alarcón, 2006).

Los directivos que ejercen un Liderazgo Transformacional consiguen motivar a los docentes cuando elevan sus niveles de autoconfianza. Despiertan su conciencia sobre los resultados del trabajo realizado (Bass, citado por Alvarez, 1999). De este modo, las expectativas personales del docente podrán alinearse a los intereses de la institución.

Si bien el Director representa a la autoridad formal, no se negaría la posibilidad de que los docentes se conviertan en “líderes de la actividad educativa que llevan a cabo”, lo cual se entiende en el ámbito de su rol específico como formadores de las nuevas generaciones.

Pero, los docentes, no sólo tienen este nivel de representación en la organización educativa, debido a las oportunidades de desarrollo, interés y disposición.

Estudios como los de Leithwood y colaboradores (1996) plantean el Liderazgo Transformacional como una posibilidad de aprendizaje organizacional continuo al interior de las escuelas, que propicia un cambio estructural y organizativo ante los incesantes desafíos que enfrentan y deberán enfrentar las instituciones educativas. Por ello es importante focalizar el Liderazgo Transformacional como una alternativa acorde a la actualidad.

Según las investigaciones realizadas por Leithwood y Jantzi (1999) este tipo de liderazgo es el más idóneo para organizaciones que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas. Además promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos.

En tanto el líder posea ciertas condiciones para inspirar un cambio en sus seguidores no necesariamente estaríamos hablando de un líder formal. Es importante cambiar el modelo jerárquico para considerar aspectos más relacionados con una participación menos superficial por parte de los seguidores.

Estudios sobre el liderazgo, como los de Uribe (2004) suscriben a los equipos directivos y al grupo de docentes, “El primero ha implicado desarrollar líneas de trabajo relacionadas al fortalecimiento de las capacidades de gestión y evaluación de resultados. El segundo fomenta el desarrollo profesional de los docentes y las políticas de incentivos” (Uribe, 2004: 108).

Para Collazos y Cuba (1999), los docentes ejercen un liderazgo en los diferentes momentos de la tarea educativa, siempre y cuando asuman la responsabilidad de lo que esto implica. Es indudable, la repercusión del Liderazgo Transformacional en los docentes de la organización educativa, no sólo en su desarrollo profesional o en los beneficios de incentivo que logren. Hablaríamos de una responsabilidad social de carácter formativo y de una realidad contingente: “el aprendizaje organizacional” como medio para el desarrollo de la organización. Todo este proceso utilizaría un instrumento

consistente: “el Liderazgo Transformacional”.

Por tanto, definimos el Liderazgo Transformacional como una herramienta de gestión que a través de estrategias efectivas de acompañamiento basadas en relaciones de confianza del líder hacia sus seguidores, busque impulsar el desarrollo de capacidades individuales y el aprendizaje organizacional.

Esta práctica cotidiana permitirá mantener a la organización educativa a la vanguardia de los avances de la modernidad, siendo flexible a los cambios continuos que puedan producirse en el entorno inmediato y mediato.

1.3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER TRANSFORMACIONAL DOCENTE.

Para ejercer el Liderazgo Transformacional, el líder debe poseer algunas cualidades que viabilicen ciertos efectos en sus seguidores. Para Madrigal (2005) el líder es producto de un aprendizaje que posibilita el desarrollo del liderazgo en cualquier individuo. Esto no nos parecería absoluto, ya que no podemos negar que algunas de las cualidades del líder le sean inherentes a sus rasgos de personalidad.

No obstante, tampoco podemos ser indiferentes a que sus cualidades se desarrollen progresivamente, logrando consolidarse como atributos propios de todo líder, principalmente considerando el caso del Liderazgo Transformacional.

Para poner en práctica el Liderazgo Transformacional en una organización educativa, debemos reconocer y comprender cada una de estas cualidades que se exige al líder, así como los elementos que las caracterizan, sobre todo, si nos referimos a su presencia en los docentes como agentes de

confluencia organizacional.

Existen diversos planteamientos al respecto, según el contexto que emerge desde el mundo empresarial hasta el ámbito educativo, al que nos vamos a referir.

Evaluando la profundidad de los estudios respecto a esta teoría, creemos que los aportes de Bernard Bass, son los más significativos y desarrollados en el tiempo, teniendo presencia reconocida en el mundo de la investigación científica debido a los múltiples estudios que este autor realizara sobre el tema.

Por ello seleccionamos su propuesta sobre las características del líder transformacional como agente que interviene en la esfera educativa, sin dejar de considerar a otros autores que reforzarían los aportes de su teoría.

Por tanto, procuraremos realizar un análisis detallado de cada una de estas características del Liderazgo Transformacional tratando de relacionarlas con la realidad educativa de un colegio de gestión cooperativa.

A continuación nominamos las mismas a modo de facilitar un mejor entendimiento desde la perspectiva docente:

1. La motivación que inspira el líder docente.
2. La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores.
3. El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales.
4. La influencia ética del líder docente en los seguidores.
5. La tolerancia psicológica del líder docente.

Al indagar sobre estos elementos, es importante contextualizarlos en los sujetos representados por la figura docente y el espacio en el cual se desarrollan, como lo es una organización educativa de gestión cooperativa. De esta manera iremos relacionando progresivamente, los conceptos de la

investigación con la realidad estudiada.

1.3.1. LA MOTIVACIÓN QUE INSPIRA EL LÍDER DOCENTE

Una de las cualidades necesarias de reconocer en el líder transformacional docente, es la motivación que puede ejercer en sus seguidores, provocando una mayor autoexigencia para elevar la calidad de su trabajo.

Bass (citado por Pascual, 1988) adujo que el líder transformacional docente motiva a los seguidores cuando los hace conscientes del valor de los resultados que han sido capaces de obtener por sí mismos en beneficio de los intereses institucionales. Esto podría ser tomado en cuenta en un liderazgo docente encaminado al desarrollo de capacidades personales y profesionales para alcanzar mayores niveles de calidad en el desempeño.

En esta misma línea, Alvarez (1999) asumió que la participación colaborativa de los docentes en la elaboración de proyectos del centro y su acceso periódico y continuo a mayores niveles de información, propician su entusiasmo ya que los realza profesionalmente. Pero desde la perspectiva de este autor, se enfoca el desarrollo profesional del docente a la práctica educativa, que si bien le corresponde dada su función, no enfatiza su liderazgo hacia la gestión misma.

En la actualidad, urge potenciar en los docentes una visión institucional como líderes de estructura interna.

“El problema sustancial es conocer cuál ha de ser el papel que deben desempeñar los educadores y las escuelas en el próximo siglo. Para ello es preciso hacer algunas reflexiones sobre la naturaleza de esas funciones y sobre las causas que las originan” (Santos Guerra, 2001: 152)

Un liderazgo docente propulsado por el desarrollo personal y profesional no

debería circunscribirse únicamente al desempeño pedagógico, ya que limita los niveles de alcance de las capacidades de gestión que algunos docentes pudieran estar proyectando potencialmente para beneficio del centro.

Un líder transformacional docente, estaría motivado por sus logros permanentes y avances hacia objetivos cada vez más elevados.

Si bien el valor de los resultados produce mayores niveles de entusiasmo, también lo harían las metas personales y profesionales que el docente se vaya trazando durante el ejercicio de su carrera, desde su desempeño en las aulas, hasta su actuación en la estructura orgánica como líder transformacional docente de otros docentes con aspiraciones de desarrollo y mejora.

Es claro que el soporte del desarrollo docente y el alcance de las metas trazadas determinarían ampliamente su participación permanente en actividades de formación continua. De esta forma, se le estarían brindando mayores niveles de actualización y conocimiento de otras experiencias educativas, que pudieran ayudarle a ampliar la visión sobre el mejor camino para alcanzar con éxito, los propósitos institucionales.

El líder docente que logra mayores niveles de actualización y se mantiene informado, estaría motivando en sus demás compañeros, esta misma necesidad para elevar la calidad de su desempeño.

De otro lado, Tucker (2004), manifestó que todo líder debe potenciar la inspiración y el sentido de motivación de los seguidores, lo cual podría lograrse en la medida en que el líder proyecte una energía emocional positiva (Tichy, 2003).

Esto implica que el líder impulse una visión positiva ante las dificultades o retos que pudieran presentarse, aún a pesar de tratarse de situaciones aparentemente sin salida. “Los líderes exitosos transforman la energía negativa en energía positiva” (Tichy, 2003: 143). El ánimo del líder docente ante situaciones no muy gratas determinaría el entusiasmo de sus colegas, más aún

si se trata de un líder docente reconocido por su nivel de conocimiento y formación continua en la carrera.

La motivación puede ser efectiva si el líder utiliza su energía en palabras y acciones orientadas a lograr el compromiso de sus seguidores. Esto nos ayudaría a entender como el líder desde su propia acción puede llegar a motivar y comprometer al grupo hacia una misma dirección. Para lograrlo, es de suponer que sus esfuerzos serán producto de un “querer hacer las cosas bien”, actuando por convicción propia.

De esta forma, termina siendo relevante la forma de llegada del líder, su disposición para comunicar un entusiasmo contagiante y procurar el compromiso grupal desde la aceptación y valoración de sus propuestas y aportes.

He aquí el elemento emocional, como potenciador de la actitud del líder, se suman a ello la posibilidad de una entrega al trabajo, de una mayor oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de satisfacción y compromiso por el logro de fines conjuntos. Se crea una posibilidad que incremente los niveles de calidad y productividad laboral, Maureira (2004).

Los esfuerzos del líder docente no tendrían sentido sin la existencia de una visión inspiradora que cobrara significado para todos los miembros de la organización educativa. Los líderes transformacionales docentes inspiran una visión compartida, (Álvarez, 1999; Ficshman, 2005), la misma que alude a la reflexión y a la flexibilidad frente a los cambios que pudieran acontecer. Estas actitudes, podrían ser leídas por los seguidores determinando consecuentemente el grado de inspiración que podrían tener en relación a su líder.

La motivación inspiracional es definida por Bass (citado por Vega y Zavala, 2004), como una forma de motivar en los seguidores el enfrentamiento de desafíos, despertando el espíritu de equipo, contagiando optimismo y

expectativas para el futuro. Todo esto inspira a los seguidores a involucrarse y comprometerse en una misma visión.

Es fundamental entender cómo el líder docente puede llegar a estar apto para comunicar con pasión una visión capaz de infundir un norte en sus seguidores (Bennis, 1999). Es ésta, la visión compartida que servirá de soporte a los propósitos institucionales.

Sin una visión clara y definida, la organización es como un viaje con una ruta difusa (Fischman, 2005). Es indispensable forjar la visión desde una lectura del entorno interno tanto como el externo, distinguiendo necesidades, propósitos y metas a lograr en el futuro, actuando desde el presente.

El líder tendrá la tarea de alinear a sus colaboradores en un mismo propósito, en una misma visión: una visión compartida e inspiradora del día a día.

Un colegio cooperativo, enraizado muchas veces en un paradigma del pasado, podría estar negándose a entender las nuevas configuraciones y exigencias inmediatas a nivel organizacional. Esto representaría todo un reto para el líder transformacional docente, quien tendría que provocar un rompimiento de esquemas y un cambio de actitud.

Será preciso lograr la disposición de los miembros de la organización, para repensar la forma de hacer frente a las situaciones presentes, estableciendo metas comunes que puedan revitalizar continuamente el desarrollo institucional.

Para una organización que necesitaría redefinir su rumbo, no siempre podría ser fácil dilucidar su propio contexto y las dificultades propias de su práctica cotidiana en los distintos niveles que la integran.

El líder transformacional docente, continuamente propicia el análisis de la

realidad, el intercambio de ideas, el análisis del contexto; de esta forma la visión se va construyendo en el colectivo y con el aporte de quienes integran la organización.

El ideal institucional se construye y se alinea si previamente realizamos un diagnóstico real de la organización y todos sus procesos. El líder educativo vislumbra el futuro, sueña en conjunto, y evalúa cuidadosamente las consecuencias de sus acciones (Grinberg, citado por Vallaey, 2006).

Toda institución puede avizorar en el futuro el logro de las metas trazadas y para ello cuenta con ideales compartidos que se traslucen en acciones concretas de sus miembros para alcanzarlas.

Por todo esto, entendemos como la visión compartida, constituye la columna vertebral de la organización en su totalidad. El estar todos alineados hacia un mismo fin podría garantizar un esfuerzo conjunto y equilibrado. Es acertado revisar continuamente el avance y conveniencia de los pasos que se den, siempre procurando la participación conjunta.

Es ésta, justamente la tarea de un líder transformacional docente: propiciar la puesta en práctica de las capacidades de todos los miembros de la organización, evitando una disposición autocentrada e individualista.

1.3.2. LA ESTIMULACIÓN INTELECTUAL DEL LÍDER DOCENTE HACIA SUS SEGUIDORES

La estimulación intelectual como característica del Liderazgo Transformacional desde la perspectiva docente, alcanza una dimensión más compleja, si tenemos en cuenta que la misma, no se limita únicamente a la motivación para alcanzar mayores niveles de conocimiento y especialización en

temas educativos, como parte de una formación magisterial.

Desde una dimensión cognoscitiva, Bass (citado por Vega y Zavala, 2004) aseguró que el líder transformacional estimula el intelecto y persuade a sus seguidores a través de una ruta central de procesamiento de la información, la cual implicaría un nivel de profundidad y un estilo sistemático y perdurable en el tiempo para aprender a captar y a incluir la información como parte de su propio conocimiento.

Se manifiestan de este modo, algunos componentes característicos, entre los cuales son significativos: la inteligencia como manifestación de la habilidad intelectual destacada y la creación, elaboración e interpretación de los símbolos e imágenes.

De hecho, lo explicitado en esta oportunidad por el autor, no deja de ser importante, en tanto nos ayuda a entender los procesos bajo los cuales las capacidades del líder transformacional docente se hacen evidentes como manifestaciones de su influencia en la adquisición de conocimientos de sus seguidores.

Pero aún no se explicitarían otros aspectos de la estimulación intelectual como la flexibilidad, la innovación y la autoexigencia entre los más destacados e indispensables para asegurar un mayor desarrollo profesional del docente.

Visto desde el plano de la gestión, el mismo Bass (citado por Pascual, 1989) refrendó que el líder transformacional estimula intelectualmente a sus seguidores cuando los motiva a la propia autoexigencia de su desempeño y a la búsqueda permanente de nuevas opciones de mejora. Entonces son importantes los procesos de innovación constante, flexibilidad ante los cambios y disposición para abordar distintas perspectivas en el análisis de una misma realidad.

El líder transformacional docente impulsa a sus otros colegas a asumir riesgos para iniciar giros o cambios de dirección, sin garantizar necesariamente

el éxito de los mismos. Esto implica en qué medida se promueve en los seguidores la actitud para disponerse al cambio y a la elaboración de nuevas propuestas, de ideas innovadoras y de respuestas a las dificultades que pudieran presentarse, sin asumir una actitud pasiva que espere la solución desde otras fuentes.

“La Estimulación Intelectual puede hacer que los subordinados salgan de sus rutinas conceptuales, impulsándolos a reformular los problemas que requieren ser solucionados”, (Vega y Zavala, 2004: 86). Todos tenemos la capacidad para elaborar propuestas, salidas a los problemas, y no siempre las mismas son homogéneas o parten de un mismo patrón. De esto se trata cuando se dispone que el Liderazgo Transformacional docente sea un medio para aunar razonamientos y reflexiones conjuntas para plantear y replantear la práctica organizacional.

El aporte de todos es más útil que el aporte de uno sólo. El Liderazgo Transformacional supone que los docentes a través de una reflexión crítica, indaguen los problemas educativos buscando respuestas para hacerles frente. “La reflexión crítica supone un ser humano inacabado y siempre en construcción” (Hidalgo y Cuba, 1999: 13).

El líder transformacional docente, se interesa por animar a sus seguidores a compartir sus ideas, dudas, y aportes sobre distintos temas que atañen a la propia organización.

“Las organizaciones en general, y quizás, inevitablemente las educativas van a tener que hacer frente a unas condiciones inciertas, inestables y cambiantes del mercado, para lo que precisan la habilidad de aprender qué hacer y cómo actuar para salir airoso de dichos retos...” (Bolívar, 2000: 57).

Esto implicará flexibilidad para romper con viejos paradigmas y elaborar nuevas construcciones a partir de una actitud dispuesta a correr riesgos.

Según Giroux (citado por Cánovas, 2007) todo proceso de innovación exige cuestionar lo que se da como único e imperecedero en el tiempo. Existen

costumbres y propuestas que muchas veces se dan como “sentadas” e inmodificables, entonces el líder transformacional debe poseer la capacidad para problematizarlas mediante la criticidad respetuosa. Los líderes docentes son innovadores en la medida en que posean habilidades para cuestionar y analizar las situaciones, los contextos y medidas vinculadas a su propia acción.

Deben disponerse procesos de innovación en el cotidiano del grupo docente que integra la organización educativa; abriéndose paso a una gestión más dispuesta a una práctica autoevaluada de los avances y al acogimiento de nuevas propuestas de mejora organizacional.

El docente debe convertirse en un sujeto que proponga, elabore y presente propuestas y no en un simple receptor de las mismas, (Hidalgo y Cuba, 1999). Surge la necesidad de potenciar en ellos, prácticas de propia iniciativa y espontaneidad como producto de su disposición por innovar.

Para estimular intelectualmente a sus seguidores, el líder docente tendría que crear y propiciar situaciones para poner en práctica habilidades que los seguidores hayan alcanzado desarrollar, ya sea por formación o nivel de especialización externa a la organización o ya sea como producto del propio acompañamiento que el líder haya efectuado, aplicando salidas creativas y resolviendo problemas.

Habría que hacer un replanteamiento desde los enfoques del proceso de formación del profesorado, buscando dar respuesta al flujo de necesidades de la realidad inmediata en continua transformación (Lucio, 2006). La formación docente constituye una plataforma sostenedora de todo el despliegue de la cultura docente que necesita revisarse y re enfocarse para ampliar la perspectiva del aula a la gestión misma del centro y cómo lograr que la organización en su conjunto llegue a emerger exitosamente.

Se necesitan docentes con una visión más allá del factor netamente pedagógico, que posean una formación con insumos más acordes con las nuevas tendencias que definen el desarrollo de un pueblo.

De otro lado, existen algunas evidencias de relación entre el grado de estimulación intelectual y el nivel de satisfacción de los miembros que integran la organización (Bass, 1990; Maureira, 2006), el cual aumentaría como producto del desarrollo profesional que el seguidor llega a experimentar.

En tanto el seguidor constate el incremento de sus capacidades intelectuales y un mayor dominio y conocimiento en temas de especialización, más marcada podrá ser su autoconfianza, sus niveles de satisfacción y su compromiso con el quehacer educativo.

Estimular intelectualmente, implica además, establecer pautas para desarrollar actitudes de interés por querer aprender y generar nuevos retos que impulsen al seguidor a continuar mejorando en su conocimiento y manejo de habilidades.

Un líder transformacional docente procura estar informado y principalmente actualizado, para poder así brindar información útil que despierte en los seguidores un afán por seguir aprendiendo y perfeccionándose en la labor desempeñada.

Entre los muchos desafíos de la modernidad, surge para el maestro la necesidad de incrementar su conocimiento, manejo y dominio de las TICs; como herramientas para facilitar los procesos de innovación urgentes en la solución de los nuevos problemas propios de una era digital.

El Liderazgo Transformacional sugiere docentes que no sientan que ya poseen todo lo que necesitan para desempeñarse como profesionales o que han logrado alcanzar “un suficiente nivel de preparación o actualización”. Esto supone docentes orientados al continuo aprendizaje para seguir especializándose en los nuevos retos de la modernidad y en la indagación de los actuales y futuros problemas.

Los docentes que hacen de la investigación una práctica habitual priorizan

como relevante en su vida profesional “el mejoramiento constante”. Todo esto implica una construcción del conocimiento que beneficiará a la escuela reestructurándola para su mejoramiento y capacidad de respuesta frente a las demandas del medio.

Para Capella (2006) existe una profunda relación entre la educación y el espíritu empresarial como resultado de la globalización existente y su influencia en el desarrollo de los países. Esto nuevamente, nos estaría dilucidando la exigencia del conocimiento docente en temas no sólo de corte pedagógico, sino además de desarrollo económico y emprendedurismo como formas de respuesta oportunas al marco actual.

Los docentes deberíamos enfocar la investigación en este sentido, replanteando la práctica educativa y los modos de gestión institucional para visualizar un panorama con mayor claridad; que nos permita saber cuáles son las demandas de estas nuevas generaciones y cómo podríamos responderlas eficazmente.

1.3.3. EL ACOMPAÑAMIENTO DEL LÍDER DOCENTE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES

Esta característica supone la relación de cercanía entre el líder y los seguidores y el nivel de acompañamiento en el desarrollo de sus capacidades, teniendo a la “confianza” como estructura de soporte.

Fischman (2005) enfatizó el interés genuino que el líder comunica a sus seguidores en relación a su preocupación por el nivel de desarrollo que pudieran ir logrando tanto en el campo personal como en el profesional.

Entonces podemos entender que dicho interés se sustenta en la confianza

que haya llegado a consolidar el líder y sus seguidores en el sistema de interrelaciones propias de la cotidianeidad organizacional.

Dentro del capital social organizacional, la confianza es un elemento que diferencia el sistema de relaciones, basando su manifestación en “la consideración del otro” desde su dimensión personal. Atrás quedaron las prácticas autoritarias fundadas en tratos discriminantes o que enfatizan la diferencia jerárquica.

El respeto es un elemento de intercambio visible en esta “consideración individualizada” de Bass (1985) y pasa por suponer como algo pertinente: el saber escuchar, el mantener informados a los miembros de la organización sobre los asuntos que ocurren en la institución y el compartir con ellos sus propias experiencias de vida sin asumir una postura sobredimensionadora.

Algunos autores han demostrado que el aprendizaje por imposición tiene efectos menos significativos que el aprendizaje basado en relaciones de confianza, respeto y cercanía. Esto pone de manifiesto la importancia de un liderazgo docente más centrado en las personas y en sus procesos que únicamente en la ejecución de la tarea y el cumplimiento de sus fines.

Autores como Álvarez (1999) caracterizaron ciertos estilos de liderazgo docente que generalmente son desplegados por la autoridad formal, estableciendo diferencias en relación a su disposición por la tarea, los procesos y las personas.

Sin embargo, cuando se apertura la disposición del Liderazgo Transformacional en un marco de desarrollo integrado por docentes, (más de un líder actuando a la vez), encontramos una nueva óptica para analizar el surgimiento y desarrollo de este tipo de liderazgo, pudiendo despertarse en nosotros otras inquietudes y apreciaciones sobre la posibilidad del mismo, desde esta perspectiva.

Los seguidores de un líder transformacional docente, podrían tener en claro

que el propósito de su líder tiene que ver con su propio crecimiento personal y profesional; y el Liderazgo Transformacional tiene su esencia justamente en estas dimensiones. Sí el líder confía en sí mismo, podrá extender esa confianza a los demás y recibirla de regreso (Cooper, 1998).

La confianza del líder docente en sí mismo, supone autoestima, seguridad personal y altos niveles de especialización en temas y aspectos que pueda brindar como monitor. El grado de autoconocimiento y autocontrol del líder docente en su persona y en la proyección de la misma hacia los demás, le brindará la posibilidad de ejercer un liderazgo apoyado en bases sólidas que le permita generar un clima facilitador del aprendizaje-desarrollo en sus seguidores.

La construcción de la confianza tiene mucha relación con las relaciones interpersonales y cómo éstas se van estableciendo entre el líder docente y sus seguidores. Al respecto Fichman (2005) señaló que la consideración individualizada que el líder debe proyectar en sus seguidores, enfatiza la consideración de sus necesidades individuales, estableciendo una comunicación empática que pueda derivar en un tratamiento de “persona”, de respeto por su condición individual y de reconocimiento por los avances y logros demostrados.

De este modo, se propiciará que el seguidor pueda sentir claramente el efecto de su líder, desencadenándose un clima con un estilo comunicacional de recepción muy apropiado para lograr el compromiso de los seguidores con su propio proceso de transformación y con el de los demás, y desplegándose de esta manera el llamado compromiso institucional.

“Saber escuchar, significa “ponernos en sus zapatos” (...) y “tratar de ver el mundo desde su punto de vista”, captar sus emociones y entender su forma de pensar. Es callar nosotros incluso dentro de nosotros mismos, para escuchar al otro realmente y no al otro que queremos y creemos oír y que en gran medida es proyección nuestra” (Hidalgo y Cuba, 1999: 16)

Por otro lado y en forma complementaria, es recomendable que el líder conozca, maneje y domine estrategias más especializadas a la orientación y transformación de sus seguidores para el logro de objetivos compatibles con la

organización.

Entre algunas de estas estrategias de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento en el desarrollo de capacidades individuales con fines corporativos, destacan algunas como el empowerment, el coaching y el mentoring.

Chiavenato (2004), señaló que el empowerment es una estrategia que refuerza a los miembros de la organización, en tanto se relaciona con el fortalecimiento de su autoridad, responsabilidad y compromiso para el desarrollo de determinadas tareas.

En realidad el empowerment procura un entrenamiento cercano del líder hacia sus seguidores para que estos puedan crecer, otorgándoles libertad de acción y delegándoles misiones o tareas en las que puedan tomar alguna o total decisión. Este ejercicio de otorgamiento de poder del líder docente al seguidor repercute en el control de la autoestima de las personas y evidentemente se integra con los niveles de confianza entre ambos.

Tanto Chiavenato (2004), como Fichman (2005) arguyeron algunos principios sustentadores de una técnica eficaz como el empowerment. Entre los más importantes señalamos los siguientes:

- Asignar una tarea o misión importante e interesante para las personas.
- Brindar la oportunidad de autonomía en las acciones y decisiones en la tarea realizada.
- Otorgarles reconocimientos por los avances y logros obtenidos.
- Acompañar, monitorear en el desarrollo de capacidades trazadas.
- Extender el empowerment a todas las instancias de la organización.

Para hacer efectiva la práctica de principios como los enunciados en una institución educativa cooperativa, podríamos analizar la dinámica interna entre

sus docentes y entender cómo podríamos implementar el empowerment en la misma.

Una forma de ejemplificar esta posibilidad, es aquella referida al trabajo de coordinación que tienen por ejemplo dos docentes que se desenvuelven en un mismo grado y dictan una misma asignatura, o de docentes que pertenecen a una misma área en diferentes grados. En ambos casos, surge la oportunidad de empoderar a los docentes con mayor grado de experiencia o dominio de alguna capacidad, permitiéndole monitorear los avances de otros docentes con menor grado de experiencia, sin ser por ello, una autoridad formal.

Sin embargo, cabe destacar un aspecto elemental en el ordenamiento del empowerment, de tal modo que se proyecte un proceso de esta estrategia que sea más beneficioso dentro de la mencionada dinámica organizacional de la institución educativa. Estaríamos hablando de dos etapas, que creemos constituyen escalones secuenciados de avance en este tipo de estrategia.

La primera de ellas, parte desde el propio enfoque del líder docente que se propone un objetivo en relación al desarrollo o transformación del seguidor; entonces se da una suerte de pauta, acompañamiento y seguimiento cercano del líder que muchos relacionan con la fase monitoreo, coaching y/o mentoring, de acuerdo a la estrategia escogida en determinado caso, que más adelante desarrollaremos a mayor profundidad.

Si bien el líder docente le delega poder al seguidor, también le brinda algunas pautas y orientaciones en todo este proceso de desarrollo para poder evidenciar el avance de capacidades que el propio líder docente se ha proyectado. Esta primera fase implica una lectura previa del líder respecto de lo que el seguidor necesita y puede desarrollar.

La segunda fase supone un avance del seguidor en determinadas capacidades, el cual es constatable para el propio líder docente, brindándole una confianza en el seguidor y en la libertad que esta vez le pueda otorgar. El líder docente deja al seguidor “sólo” durante el desarrollo de la tarea, y luego

simplemente verifica los resultados.

Básicamente esta fase se sitúa en términos de confianza del líder docente hacia el seguidor, sin necesidad de un acompañamiento o monitoreo tan cercano como en la primera fase; (aquí se estaría ampliando el rango inicial de acompañamiento a uno de mayor autonomía). Es probable que esta libertad sea producida por una solicitud del seguidor más que una delegación de poder decidida por el líder docente.

Generalmente se enfoca el empowerment como una posibilidad absoluta del líder formal, lo cual es tremendamente constatable, pero no podemos dejar de considerar la relevancia de esta estrategia en el crecimiento y desarrollo de los docentes de un colegio cooperativo que podrían llegar a ocupar cargos formales en la jerarquía administrativa, siendo esta una oportunidad para aplicar este tipo de estrategias que benefician a los docentes desde las bases organizacionales.

Como una de las posibles amenazas para el desarrollo de esta estrategia, Socorro (citado por Vallaey, 2006) hizo referencia del “síndrome de cronos” que no es otra cosa que el “temor a ser desplazados” y que constituiría en muchos casos una realidad palpable al interior de las organizaciones; así mismo, presenta algunos síntomas de esta llamada “enfermedad gerencial”, explicados a continuación:

- Se presenta en cualquier tipo de organización.
- Es practicada por personas con cargos de relativa importancia.
- No importa la edad, sexo o condición del gerente, aunque generalmente ocurre en personas con poca preparación académica y mayor antigüedad.
- Generalmente las personas presentan altos niveles de inseguridad y carencia de conocimientos o habilidades.

Es bastante factible que muchas personas que ocupan encargaturas administrativas formales o que puedan gozar de cierto reconocimiento en mérito a su experiencia y trayectoria profesional, necesiten “mantenerse

seguros” en estos puestos o rangos de reconocimiento, evitando oportunidad de delegación de poder a quiénes consideren pudiesen desplazarlos.

El síndrome de cronos no sólo afectaría la posibilidad del empowerment como estrategia para el desarrollo de la consideración individualizada, sino el propio auge de la organización. Esto es evidente si analizamos sus efectos en la estructura organizativa docente: estancamiento en la productividad, baja en la calidad, pérdida de interés, desmotivación, irresponsabilidad y probablemente disminución del compromiso institucional.

Es esencial que las instituciones analicen la posibilidad de existencia de este síndrome gerencial, no sólo en las autoridades formales, sino en el común de maestros, y procuren generar estrategias como el empowerment para disminuirlo y extinguirlo.

Siguiendo en la misma ruta de estrategias vinculadas con la consideración individual del líder docente hacia los seguidores, también creemos conveniente, entender en qué consisten el coaching y el mentoring.

Estas técnicas pueden propiciarse no sólo desde el liderazgo formal ejercido por los directivos de una institución, de hecho estarían estrechamente vinculadas con el plano docente como técnicas de aprendizaje organizacional y transformación personal y profesional entre los mismos.

“...el coaching constituye la manera más simple, barata y efectiva de garantizar el aprendizaje continuo de las personas en una organización (...) el mentoring puede ser definido como la participación de una persona experimentada (el mentor), para enseñar y preparar a otra persona (...) con menos conocimiento o familiaridad en determinada área”. (Chiavenato, 2004: 33)

Una organización en la que sus miembros tengan la inquietud y la disposición por lograr procesos de reestructuración encaminados a la mejora, podría tener una mayor flexibilidad a adoptar sistemas de monitoreo interno que efectuados entre pares, podría determinar un esfuerzo conjunto por redefinir su desempeño y fortalecer los aspectos favorables del personal docente.

Sin embargo, creemos que todo cambio o giro de dirección debe representar un avance progresivo, que asegure un nivel de adaptabilidad y “moldeamiento” de los agentes organizacionales a las nuevas y cambiantes condiciones.

Entonces, será necesario iniciar el trabajo en uno de los niveles o áreas (grupo piloto), estableciendo un cronograma de acciones con el grupo de maestros por ejemplo, para el ingreso a la clase de sus compañeros, de cada uno de ellos y los espacios para efectuar la retroalimentación.

“Para tener éxito se necesita ofrecer repetidas oportunidades de acciones pequeñas que los individuos puedan diseñar, iniciar e implementar ellos mismos. Primero en pequeña escala y luego con un número de personas y actividades cada vez mayor...” (Senge, 2000: 37).

Tanto el coaching como el mentoring representan oportunidades de crecimiento personal y corporativo que favorecen el ajuste y consolidación de una visión compartida.

Los profesores “seguidores” podrían aprender de aquellos docentes con alguna capacidad o habilidad importante para el crecimiento personal y profesional, revisando y reestructurando continuamente las metodologías y estrategias que se integran a su práctica educativa y vinculándose a la totalidad de la organización a través de un aprendizaje abierto y formativo de las nuevas redes de contacto.

Estos tipos de acompañamiento individual que muy bien Bass (1990) definió como “consideración individual” dentro de lo que implica el Liderazgo Transformacional, constituyen una alternativa en la generación de las capacidades y competencias individuales y en la alineación de los esquemas mentales de cada persona con los fines que persigue el paradigma institucional.

Pero, también es necesario prever que todo proceso de monitoreo, coaching o mentoring necesita puntualizar, quiénes tendrían que asumir dicha responsabilidad, otorgando autoridad a miembros idóneos, que demuestren

una reconocida calidad personal, conocimientos, capacidades y eficiencia en su desempeño profesional.

Un líder transformacional docente se caracteriza en gran medida, por poseer un importante nivel de preparación o especialización reconocido por los seguidores, como condición para ejercer un determinado plan de asesoramiento que pueda responder a sus expectativas.

En cierto modo, es de suponer, que acceder a niveles de especialización al respecto, podría resultar ciertamente utópico en realidades que no cuenten con los recursos necesarios para lograr efectividad en el acceso a las mismas.

Pero podría generarse un modelo de aprendizaje sobre la base de la gestión del conocimiento, que incremente las habilidades corporativas de los líderes potenciales, de acuerdo a principios basados en el aprendizaje organizacional, que tenga como fin el desarrollo del capital intelectual en los miembros de la organización.

Con el tiempo y la sistematización del aprendizaje continuo y sistemático, los maestros podrían constituirse en “comunidades de práctica” (Wenger, 2001) orientadas a potenciar el capital intelectual de las presentes y nuevas generaciones de maestros para fortalecer su liderazgo y autoridad frente a los padres de familia y alumnos.

Según Wenger (2001), las comunidades de práctica son asociaciones de personas que se constituyen por sí mismas y se asocian para intercambiar información y conocimiento o producir algún tipo de bien o servicio, en el entorno laboral o fuera de él.

Esto nos lleva a pensar en la importancia de un compromiso mutuo entre los miembros de la institución, el mismo conllevará a la existencia de una red de relaciones recíprocas. Sin embargo no puede asumirse que una comunidad de práctica sea lo mismo que un grupo.

“Las comunidades de práctica se pueden concebir mejor como historias compartidas de aprendizaje, que facilitan la comunicación intergeneracional. De esta forma el compromiso en la práctica social es el proceso fundamental para construir el aprendizaje y la identidad”. (Wenger, 2001: 107)

Puede admitirse entonces, que la cultura organizacional de una institución tiene una profunda influencia en el aprendizaje informal.

Una cultura organizacional basada en lazos de amistad perdurables, que en el tiempo definen el compromiso, el apoyo mutuo y el mayor interés y disposición por la realización de la tarea. “... la idea principal es fomentar el aprendizaje que se adquiere a través de la interacción con pares...” (Davenport, 2000: 178).

Entonces, el acompañamiento del líder transformacional docente en el desarrollo de capacidades individuales de sus seguidores requiere echar a andar procesos de gestión del conocimiento que fomenten el interaprendizaje como práctica cotidiana constante.

El líder transformacional docente, permanentemente está en disposición para ayudar, aconsejar y orientar a sus seguidores, más aún si se presentaran momentos difíciles a nivel personal u organizacional; y esta disposición para ofrecer su ayuda tiene sus orígenes en el establecimiento de relaciones de respeto, interés por su propio desarrollo y el de los demás miembros de la institución, como una muestra de responsabilidad y suscripción institucional.

Sería conveniente que consideremos esta fortaleza del Liderazgo Transformacional buscando la orientación de un trabajo conjunto y de una visión compartida alineada hacia los propósitos de la institución.

De esta manera podríamos constituir una cultura organizacional, como fruto de una práctica sinérgica constante entre los docentes que laboran en el mismo centro.

1.3.4. LA INFLUENCIA ÉTICA DEL LÍDER DOCENTE EN LOS SEGUIDORES

La consideración individualizada es una característica del Liderazgo Transformacional que releva el carisma como un elemento importante, desvinculándolo al mismo tiempo de antiguas concepciones asociadas a aspectos como la religión, la mística o la influencia política. Pero si hurgamos en sus orígenes, podremos encontrar el resaltante protagonismo que se le puede atribuir al líder como personaje centralizado por encima de los seguidores.

Desde la teoría de Weber (citado por Burns, 1978), el carisma ha significado un atributo inherente a la propia personalidad del líder, sin que ello condicione necesariamente los propósitos de su liderazgo, pero ejerciendo una visible coacción hacia sus seguidores quiénes lo tomarían como un referente o “modelo a seguir”.

Weber (citado por Towler, 2005) entendió el carisma como una forma de autoridad social. Burns (1978) habló de un liderazgo heroico en el cual el líder provocaba la admiración de sus seguidores dada su experiencia y capacidad para enfrentar obstáculos en medio de una crisis. Mientras que Bass (1990) abrió desde su teoría otro tipo de posibilidades, asumiendo que no es condicionante para el líder el ser carismático. Así mismo, explicó dos factibles tendencias hacia las cuales esta cualidad se podría orientar en un líder:

1. Un liderazgo coercitivo, en el cual el líder proyecta una personalidad enigmática basada en sus atributos personales que influyen y persuaden al seguidor encaminándolo a una actitud de obediencia y sumisión.
2. Un liderazgo orientado al servicio, y en el cual se evidencia una mayor cercanía en las relaciones líder-seguidor. “distance between leaders and followers expectations of the equalization of power and mutual

stimulation”, (Bass, 1990: 188).

Si nos referimos a la primera posibilidad de tendencia en la que podría devenir el carisma en el líder, es significativo tener en cuenta algunos posibles riesgos que no deberíamos de pasar por alto, y que generalmente están presentes en las estructuras organizativas de muchas instituciones. Nos referimos al “mesianismo” y al “autoritarismo”.

Es necesario que las organizaciones los detecten y evalúen sus ocurrencias y consecuencias en la gestión estableciendo estrategias orientadoras o encaminadas a hacerles frente.

Dentro de los modelos de estructura organizativa probables de surgir en la práctica educativa, la autocracia presenta una probable contingencia hacia la cual no podemos ser indiferentes, nos referimos a la visión mesiánica del liderazgo, más relacionada con el “heroísmo individualizado” que con un liderazgo no centralizado (Senge, 2000).

Es el jefe de la empresa quien tendría la última palabra en las decisiones y tratándose de instituciones de gestión cooperativa, es frecuente que las autoridades formales de la cooperativa pretendan decidir sin tomar en cuenta opiniones de los demás miembros que integran la jerarquía de la unidad operativa representada en el colegio por los directivos con formación eminentemente pedagógica.

Según Hoyos (2001), existiría una clara incoherencia entre los fines de los padres de familia como socios cooperativistas y la propuesta que le diera origen y sustento al colegio con este tipo de gestión.

De este modo, urge propiciar la sinergia organizativa, de ser posible en la jerarquía institucional que componen los directivos del colegio y los docentes, encaminándose este fin, a la recuperación de un liderazgo docente de autoridad en la gestión institucional frente a las demandas y exigencias del colectivo integrado por los alumnos y padres de familia. Los fines individuales

se desvinculan de la ética y terminan siendo más débiles y etéreos, por eso urge viabilizar el colectivismo como práctica organizacional (Bastarrachea, 2006).

Tanto Bass (1990) como Boje (2000), Vallaeyes (2006) y Ficshman (2005) consideraron que si bien el carisma se entiende más como una característica individual del líder, reafirmada por ciertas habilidades en su estilo de comunicación que le profieren un poder de “atracción” en sus seguidores, no necesariamente se le puede atribuir un carácter positivo o negativo, ya que esto dependería únicamente de la utilidad que el líder le vaya a inferir.

Desde esta perspectiva, el carisma termina siendo un elemento de apoyo para el líder transformacional docente, que siendo importante, no es necesariamente prescindible para su éxito. Puede decirse que el líder docente que posee esta cualidad, cuenta con un plus de apoyo en beneficio de su propio liderazgo; pero no siempre los líderes que poseen un gran carisma son considerados como “buenos líderes” (Echaniz, 2001).

En algunos casos, el carisma no termina siendo un atributo indispensable para un líder transformacional que en forma muy “silenciosa” podría estar ejerciendo una labor transformadora en sus seguidores. Generalmente, quienes se sienten atraídos por el carisma del líder son personas que valoran este atributo y lo consideran parte de sus propios intereses o aspiraciones personales.

En sus inicios, la teoría nos muestra la asignación de “líder salvador” atribuido de manera singular al carisma que lo reduce a un liderazgo autocentrado en la figura del líder. Pero nos llama la atención, su extensión conceptual posterior, la cual va adoptando nuevas configuraciones que aperturan la figura del líder a una dimensión más colectiva y menos autocentrada: “un líder servidor”.

El líder transformacional docente puede convertirse en un posibilitador del desarrollo personal y profesional de otros docentes, originándose un efecto

de sinergia y de motivación mutua entre el docente que ejerce como líder y el docente que recibe los efectos de este tipo de liderazgo. En suma, ambos se benefician y aprenden desde la singularidad de su experiencia.

El carisma del líder repercute en el grado de motivación de sus seguidores en tres aspectos fundamentales: la dirección de su acción, la intensidad de su esfuerzo y la persistencia en tal esfuerzo (Ilies, 2006). Según este pensamiento, el líder que cuenta con esta cualidad, influye fuertemente alineando objetivos o metas conjuntas, consolidando una misma mirada y por ende, manifestando interés, disposición y esfuerzo por la realización de las tareas.

Adicionalmente, es interesante conocer los atributos del carisma del líder que propone Jung (2006): el auto monitoreo, el esfuerzo extra, el interés por mantener un nivel de actualización, la motivación permanente para alcanzar las metas, el poder en la influencia social y la apertura para el cambio.

Estos atributos, son una posible señal del sentido de referencia que tiene la conducta del líder como sustento de un liderazgo orientado al servicio, y que motivaría a los seguidores a querer imitarlo. Al respecto, debemos tener en cuenta que el líder podría ocasionar admiración en sus seguidores no sólo por el carisma que proyecta como rasgo de su personalidad, sino principalmente por sus valores y sentido de la ética en su vida diaria.

De este modo, podemos mencionar tres pilares fundamentales que develan la importancia de la ética en el liderazgo según Echaniz (2001):

- La competencia (el saber lo que se hace).
- La influencia personal puesta al servicio de las personas y de la organización.
- La dimensión moral.

Todos estos pilares dilucidan a la ética como componente fundamental en

el liderazgo. El líder docente que continuamente procura mantenerse actualizado y se especializa en su campo, denota un grado de responsabilidad relacionado con el bien social y la práctica al servicio de los demás, sobre todo si se trata de docentes que desarrollan una tarea de envergadura mayor en su labor pedagógica directa como en el desarrollo organizacional de la institución a la que pertenecen.

La integridad de un líder transformacional docente se transmite si él mismo, deja entrever elevados valores e ideales, como fruto de su propio liderazgo interno cimentado en el autodomínio (Villa Sánchez, 1999; Vallaeys, 2006).

“El liderazgo es clave en la transmisión y creación de valores” (Echaniz, 2001: 3). La integridad, la práctica de la ética, son el resultado de una concepción interna que el líder posee como parte de su bagaje axiológico y que puede proyectarse cuando actúa en coherencia con su modo de expresarse.

“No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo” (Freire, 1999: 36) Desde este enfoque, el líder docente realiza un rol que le demanda convertirse en un modelo o referente para los demás, en tanto la esencia de su labor pertenece al plano formativo dentro del compromiso profesional que le compete ejercer.

“No se puede enseñar liderazgo personal si uno no es un modelo de lo que predica” (Ficshman, 2005: 129). El Liderazgo Transformacional asume una relación cercana entre líder y seguidor que presupone un liderazgo personal (de acompañamiento), en el cual es determinante la referencia que el líder representa para el seguidor en relación a sus propias conductas y el nivel de moralidad de las mismas.

Si el seguidor percibe conductas basadas en altos niveles axiológicos, puede decirse que el líder representa un nivel de congruencia que le confiere autoridad en su papel de orientador y formador de nuevos líderes.

En algunas oportunidades, se presentan momentos de prueba para el líder docente, pero, a pesar de lo difícil que pudiera ser una situación, es importante que los docentes confronten las posibles contrariedades asumiendo una posición de firmeza en relación a sus posturas y concepciones, que no necesariamente estaría deteriorando sus relaciones (Hidalgo y Cubas, 1999).

El líder docente puede tener errores, pero es importante que sepa reconocerlos frente a los demás, con el ánimo de recapacitar y mejorar. Pero si los errores se mantienen en el tiempo y se ignoran continuamente, es posible que se vayan traduciendo paulatinamente en incoherencias, pudiendo esto afectar la credibilidad y motivación de los seguidores.

Esto atenta el fortalecimiento de los principios de colectividad y refuerza la disposición de los miembros de la organización por la priorización de intereses individuales, comodidad personal o de pequeñas agrupaciones, lejos al tan buscado trabajo cooperativo y a la supremacía de los fines institucionales.

En la actualidad, en nuestro país, esta predominancia de los fines individuales o de “pequeños clanes” termina traducéndose en los llamados niveles de corrupción. Se ha comprobado que en organizaciones educativas públicas existen altos niveles de corrupción (Helfer, 2004; Vallaeys, 2006). Esto nos lleva a trazarnos un compromiso con la mejora de la gestión educativa desde las instituciones de las que hoy formamos parte.

“...existe corrupción cuando una persona, ilícitamente, pone sus intereses personales por sobre los de las personas y los ideales que está comprometido a servir” (Klitgard, 1994, en Helfer, 2004: 22)

Es urgente priorizar en la realidad educativa actual una formación de líderes docentes éticos. Si la ponemos en práctica en nuestros centros, al margen del tipo de gestión que éstos pudiesen presentar, o de pertenecer al sector público o privado, podríamos ayudar a comunicar nuevas formas de hacer frente a la problemática del individualismo y sus manifestaciones de ego y afán de poder que en menor o mayor grado estarían perjudicando el avance y desarrollo de la educación en nuestro país.

Es tarea del líder transformacional docente no sólo mostrar congruencia en sus acciones como señal de su propia ética, sino, saber enfrentar y disponer las acciones que sean necesarias para erradicar situaciones desvinculadas al bien común que estén arraigadas a intereses de comodidad personal que algunos docentes pudieran estar manifestando en su práctica profesional cotidiana.

Muchas veces puede confundirse la confianza, la cercanía y el afecto con el “abuso de confianza” o “el dejar hacer”; propios de un liderazgo *Laizzes-faire* Bass, (citado por Vega y Zavala, 2004), entre otros.

Desde el plano organizativo, la coherencia en la educación parte del conocimiento que puedan tener todos los agentes educativos con respecto a los propósitos y fines de la institución. Esto implicaría necesariamente la existencia de un paradigma institucional claro como fruto de una visión conjunta que evidencie un común acuerdo.

“...tiene que haber coherencia entre lo que ellos piensan y el ideario del centro (...) y entre los miembros que integran la institución...” (Hoyos, 2001: 56)

En un colegio cooperativo es relevante que la visión institucional parta de un marco eminentemente axiológico y por ende, sea compartida y conocida entre los maestros, alumnos y entre los propios padres de familia.

Desde esta conexión, podrán ser principalmente los maestros quienes propicien la consolidación de los fines y valores institucionales a partir de su propio modelo de desempeño y conducción como agentes educativos. Entonces se posibilitaría la coherencia institucional desde la manifestación de la coherencia en la conducta docente.

1.3.5. LA TOLERANCIA PSICOLÓGICA DEL LÍDER DOCENTE

Cabe tener en consideración como las relaciones interpersonales confluyen entre todos los miembros de una misma organización, repercutiendo en la dinámica de funcionamiento al interior de la misma.

En la organización educativa, existen ciertos grados de turbulencia en las interrelaciones personales, a los cuales el líder tendrá que hacer frente con la ecuanimidad y equilibrio necesarios.

Muchas veces, se menciona la energía positiva del líder frente a las dificultades, siendo muy importante, la forma como enfrente las mismas. En este sentido, la tolerancia psicológica es la capacidad que tiene el líder docente para utilizar el sentido del humor como recurso ante situaciones probables de conflicto, (Alvarez, 1999; Maureira, 2004).

De otro lado, la tolerancia psicológica pudiera tener que ver también con la aceptación del líder docente hacia la heterogeneidad en los niveles de respuesta de los seguidores frente al acompañamiento que realizara para el desarrollo y consolidación de sus capacidades.

Muy probablemente, no todos los seguidores cubrirán las expectativas que de ellos pudiera tener el líder. En este sentido, será importante que todo líder transformacional docente deba denotar paciencia, serenidad y cierta dosis de autocontrol emocional frente a determinados resultados de aprendizaje de los seguidores.

Es necesario que el líder docente pueda controlar sus impulsos frente a determinadas situaciones, llegue a ser más racional y pueda manejar más eficientemente sus propios grados de tensión (Cooper, 1998). Este es un estado ideal que toda persona desearía alcanzar, pero que mucho va a depender de su disposición para lograr niveles internos de relajación y autocontrol, sin dejarse llevar por reacciones emocionales.

En un colegio de gestión cooperativa, existe una gran oportunidad para poner en práctica este tipo de autocontrol emocional, ya que podrían presentarse oportunidades en las que los docentes tengan que resolver ciertos conflictos o de enfrentar situaciones de tensión en relación a otros colegas, con padres de familia y hasta con sus propios alumnos.

El líder transformacional docente, es capaz de transformar climas de tensión en distendidos y relajantes, muy a pesar de la magnitud tensional que pueda proyectar un determinado ambiente social. Esto denotaría, su capacidad para enfrentar situaciones complicadas con serenidad y proyectando el positivismo necesario para sosegar espíritus emocionalmente afectados.

“transformational leaders for providing the symbolic and emocional force behind organizational change. It may be that leaders emotional intelligence relates to their use of transformational behaviors” (Barbuto, 2006: 52)

La fuerza emocional del líder docente brinda empuje a la organización en la medida en que manifiesta un control emocional, positivismo y a su vez una tolerancia que le permita intervenir en la transformación de sus seguidores.

En el marco de desarrollo de capacidades individuales, los seguidores demostrarán avances y retrocesos en el desarrollo de su propio aprendizaje.

Cuenta muchísimo como el líder docente maneje tales retrocesos o caídas, alentando a los seguidores a continuar su proceso de aprendizaje transformacional sin dejar de ser asertivo.

El conflicto social es frecuente en todo tipo de organización pues surgen los desacuerdos o distintos puntos de vista para focalizar determinadas situaciones. En la realidad de un colegio cooperativo, orientado a la práctica democrática, a menudo ocurren los desacuerdos en el abordaje de determinados temas.

El líder transformacional docente manifiesta seguridad emocional en tanto sea capaz de proyectar respeto, sepa escuchar e intercambiar ideas y pareceres diferentes. Enfrentar el conflicto asertivamente implica la capacidad

del líder para poner en marcha procesos de convivencia democrática.

En realidad no podemos considerar como una práctica negativa al conflicto y a sus manifestaciones entre los miembros de la organización; muy por el contrario, es indispensable que el mismo surja permanentemente para llegar a situaciones de consenso o puesta de acuerdo, caso contrario, quedaría como formas de propiciar un encuentro de opiniones diferenciadas en medio de un clima de respeto mutuo.

El líder transformacional docente debe aplicar estrategias para sobrellevar las implicancias del conflicto social, quedando así referida la estrategia vinculada a altas dosis de sentido del humor, que le permitan direccionar el enfrentamiento a un eje menos tensional, ocasionándose un estado de relajación entre los protagonistas de las determinadas situaciones de conflicto.

1.4. AMPLIANDO LA PERSPECTIVA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL. DEL DIRECTIVO AL DOCENTE

En la gran mayoría de organizaciones educativas, aún se vislumbran y muchas veces imperan los modelos de funcionamiento jerárquico – burocrático, como referentes de tendencia para el desarrollo del liderazgo.

De este modo se estaría reforzando un aprendizaje individual como consecuencia del centralismo en el poder de decisión, que redundaría, en una falta de oportunidad para el desarrollo de habilidades y niveles de especialización de los seguidores.

Todo seguidor, necesitaría tener el acompañamiento continuo de su líder para retroalimentarse en forma permanente y comunicar sus dudas o detalles en el avance, pero eso no estaría implicando la exclusividad del liderazgo a la

autoridad formal en su fase operativa, si tenemos en cuenta que tanto directivos como docentes están en capacidad real de ejercer un liderazgo efectivo desde las tareas que les han sido asignadas y los procesos orientados al cambio en los que tomen parte.

“...en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear condiciones y capacidades para que cada uno de los profesores llegue a ser líder”, (Bolívar, 1997, en Uribe, 2004: 110).

Esto no estaría negando la presencia del líder formal y el rol que desempeña dentro de la propia organización, más bien se trataría de dar una mirada a nuevas estrategias para posibilitar que la organización se consolide como una muralla lo suficientemente sólida para resistir las más fuertes tempestades del cambio que el nuevo milenio estaría evidenciando.

Bass (citado por Vega y Zavala, 2004), enfatizó el éxito del Liderazgo Transformacional ejercido desde la autoridad formal, pero creemos que los mismos descriptores o componentes que integran este tipo de liderazgo, podrían también tener el mismo efecto en los docentes si es ejercido desde ciertos espacios, momentos y oportunidades dentro de la tarea educativa organizacional, como muestra formal e informal de un liderazgo orientado al cambio y desarrollo personal y profesional de sus propios colegas.

“No es un rol exclusivo del director, sino que deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a dar visiones de cambio”, (Thieme, 2005: 25).

Cuando proponemos un cambio de mirada en relación al liderazgo docente tenemos en cuenta además de los propósitos de sinergia organizacional, la caracterización de la realidad educativa de una organización de gestión cooperativa, y cómo la misma puede presentar aspectos que favorezcan o desfavorezcan el surgimiento y desarrollo de esta herramienta de gestión interna.

En primer lugar, creemos que el liderazgo del directivo define en gran medida la orientación de procesos que podrían propiciar prácticas basadas en el Liderazgo Transformacional. Realzando el liderazgo docente no estaríamos desconociendo la importancia que puede tener el líder formal.

Un líder formal en la institución podría ser sumamente autoritario, pero no por ello dejaría de posibilitar la existencia de procesos de gestión que entre los maestros fortalezcan ciertas y por qué no, todas las características del Liderazgo Transformacional.

“Los profesores tienen un rol fundamental en un proceso de cambio; y la única forma de que el cambio sea viable y exitoso en un centro educativo es si los profesores asumen el reto y el liderazgo del cambio”, (Tobin, en Hopkins, 2006: 96).

Los docentes viabilizarían el cambio de manera exitosa, en la medida en que decidan asumir nuevos retos y cuenten con las actitudes y capacidades necesarias.

El Liderazgo Transformacional, se convierte entonces, en una herramienta de gestión para lograr el desarrollo personal y profesional de los docentes que pueda reestructurar la escuela, orientándola a la mejora y a la innovación educativa de acuerdo a los desafíos emergentes en la sociedad actual. La escuela sería la más beneficiada, preservando la autonomía creativa de los docentes y otorgándoles un mayor protagonismo.

A medida que el grupo de maestros conforme equipos de trabajo con retos definidos y libertad de decisión en ciertos asuntos específicos, su liderazgo será más evidente, así como su compromiso hacia la viabilidad de las tareas y su afán por obtener mejores resultados.

El Liderazgo Transformacional podrá propiciarle al docente la oportunidad de redescubrir y desarrollar sus capacidades, siempre con el acompañamiento y el seguimiento para motivar este proceso.

Es posible que los modelos autocráticos del pasado, que establecen su liderazgo en la autoridad formal necesiten flexibilizarse, de tal modo que utilicen el Liderazgo Transformacional como un instrumento complementario para ejercer su propio liderazgo, favoreciendo de este modo, procesos de desarrollo profesional y corporativo, sin que esto afecte su poder de decisión.

Sin embargo, existen otras posibilidades como las de un liderazgo formal más integrador, más democrático, que permita el surgimiento de iniciativas desde las bases, incluyendo el aprendizaje organizacional en sus funciones, como un medio que ratifique el surgimiento de un liderazgo docente, más cercano, más participativo y menos coercitivo en los docentes (Bernal, 2001; Hutchinson, 2004).

El director y los coordinadores o subdirectores de una institución educativa, que consideren el Liderazgo Transformacional, otorgando autoridad a los docentes que demuestren dominio de ciertas capacidades, para el surgimiento de nuevos líderes en los distintos niveles de especialización, estarían visualizando y favoreciendo la sinergia organizacional, con una mirada más colectiva y menos individualista, como se sustenta en la dimensión axiológica de este tipo de liderazgo (Burns, 1978; Echaniz, 2001).

El Liderazgo Transformacional, no sólo se posibilitaría de acuerdo a un orden jerárquico formal. La horizontalidad en la relación entre los pares de docentes también es una oportunidad de facilitar su surgimiento y otro motivo de contundencia, para considerarlo desde esta perspectiva de actuación.

La oportunidad de contacto que existe entre los docentes, en su particular cotidianeidad, estaría asegurando su efectividad en el acompañamiento real y continuo de los líderes transformacionales docentes, todo ello, como parte de un monitoreo más efectivo, que permita el seguimiento y la corrección permanente, por parte de los propios docentes: “muchos líderes actuando al mismo tiempo”; lo cual no ocurriría en la misma medida en el caso de ser ejercido por una sola persona, como representante de una autoridad formal.

De este modo, es conveniente entender como en el marco de una realidad de gestión cooperativa, confluyen estructuras orgánicas internas que dinamizan la posibilidad de encontrar características del Liderazgo Transformacional, tanto como ciertas dificultades que necesitarían ser

analizadas para proponer ajustes o cambios acordes a las nuevas necesidades educativas.

Entonces, surgen cuestionamientos en relación a las organizaciones educativas de gestión cooperativa: ¿qué tanto se ajustan a los retos de la modernidad y a las necesidades de desarrollo de las personas?, ¿qué tan clara es la visión institucional y qué tan compartida es por cada uno de sus miembros?, ¿el modelo cooperativo es vigente a la realidad actual o necesita ser reestructurado?

Estas y otras interrogantes, podrían ser motivo de una autoevaluación institucional que permita vislumbrar no sólo el diagnóstico situacional, si no también, la reactivación de nuevas prácticas, enfoques y planteamientos, buscando una reestructuración organizacional encaminada a aunar la intencionalidad de mejora de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

2. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE GESTIÓN COOPERATIVA

Ante los cambios culturales y aparición incesante de innumerables desafíos, urge dar un vistazo a la gestión educativa y a sus resultados de actuación.

Para ello, será significativo efectuar un análisis de la gestión cooperativa como una de las opciones existentes en el desarrollo de nuestro actual marco educativo peruano.

Es oportuno, estudiar concienzudamente las implicancias de una estructura organizativa interna en el marco de un colegio cooperativo, desde un

enfoque que priorice el recurso humano organizacional. Por todo esto, nos parece acertado conocer de qué manera el recurso humano organizado, estaría logrando las metas trazadas desde su propio desarrollo personal y profesional.

En el conjunto de miembros que conforman una institución, los docentes son el motor que la impulsa, por lo que es necesario poner atención a cómo podrían ser fortalecidos en el otorgamiento de la autoridad educativa que por derecho les correspondería.

El docente, por excelencia, es un formador de líderes en la escuela y un propulsor potencial de nuevas manifestaciones del Liderazgo Transformacional como alternativa de desarrollo. Entonces el cuestionamiento se resume en lo siguiente: ¿en qué medida el maestro presenta condiciones para ejercer un auténtico Liderazgo Transformacional?

Según, Alarcón (2005), el líder docente es producto de un aprendizaje continuo influenciado por el medio y las propias cualidades y condiciones personales. Dicha afirmación podría enlazarse con la teoría del Liderazgo Transformacional. Tanto Burns (1978) como Bass (citado por Pascual, 1988), representaron en la figura del líder un accionante de transformación en aquellos que lo siguen.

Esto nos hace asumir que probablemente los docentes en su papel formativo representan agentes indispensables, ya que posibilitan que los estudiantes puedan avanzar en lo personal y en lo académico, principalmente si se convierten en un referente inspiracional para los mismos.

Complementariamente, son significativos los aportes de Caravedo (2004) quien distinguió ciertos atributos que le otorgan al líder su capacidad de influencia. Este enfoque nos permite entender algunos aspectos que todo líder transformacional desde la perspectiva docente, debe planear como agente de proyección y actuación educativa permanente. Entre ellos:

- Su configuración ética, de acuerdo a los valores que inducen su comportamiento y el nivel de coherencia que puede proyectar. Consistencia entre lo que puede decir y lo que practica.
- Transparencia en el liderazgo desplegado, mostrándose abiertamente.
- Generosidad, entendida desde su disposición a la delegación frente a las capacidades que otros pueden proyectar.
- Nivel de conocimiento, que le permitan un mayor entendimiento y comprensión de los problemas y de cómo resolverlos.
- Forma de relacionarse, basada en el respeto.
- Madurez personal, tiene que ver con el auto reconocimiento de sus propias limitaciones y la voluntad por enmendarse frente a posibles errores.

El docente, se convertiría en un referente de importancia e impulsor de una transformación entendida como una evolución hacia aspectos de auto desarrollo personal y de otros niveles propuestos, siempre y cuando pueda desarrollar características que lo conviertan en un auténtico líder transformacional.

Los docentes con mayor reconocimiento y trayectoria institucional, representarían en alguna medida, algunas de las características del Liderazgo Transformacional y por tanto, constituirían un soporte de apoyo para formar otros líderes transformacionales. Cuentan además, los estilos de relación entre pares y las prácticas cotidianas acerca del logro de un desempeño más eficiente.

También son significativos, los niveles de trayectoria que han determinado la permanencia de los docentes en sus puestos y las responsabilidades que a lo largo del tiempo les han podido ser asignadas debido a valoraciones y consideraciones respecto de su trabajo. Es aquí donde justamente, podemos dilucidar con mayor claridad el papel de la adhocracia como fortaleza para el surgimiento de esta herramienta llamada Liderazgo Transformacional.

Generalmente, los docentes que llegan a ocupar cargos directivos de segundo orden, como es el caso de los coordinadores de nivel, han sido seleccionados por su alto sentido de disposición, colaboración y buen desempeño en tareas de orden individual y en relación a comisiones internas, en las que se les pudo atribuir alguna responsabilidad en la conducción de las tareas y de los equipos de trabajo.

Adicionalmente, el considerar que un docente pueda llegar a asumir una tutoría, representa el otorgamiento de un significativo grado de confianza institucional. Debido a la gran responsabilidad que le ha sido asignada, al tener que hacerse cargo de un grupo de alumnos, a los que tendrá que orientar muy cercanamente.

Nuestro propósito en este capítulo será en primer lugar, describir el contexto de una organización de gestión cooperativa, poniendo de manifiesto, cuáles podrían ser los desafíos más evidentes para su desarrollo y surgimiento; y entendiendo que también podría tenerlos para el surgimiento del propio Liderazgo Transformacional.

Buscaremos profundizar en el conocimiento de la estructura organizativa interna de instituciones como las de un colegio cooperativo, a la luz de la teoría propuesta por Henry Mintzberg (1984) y en el formato que corresponde al desarrollo del Liderazgo Transformacional como herramienta de gestión.

Finalmente, trataremos de esclarecer la importancia y repercusiones que a futuro podrían augurarse con una práctica de este tipo de liderazgo ejercida por los docentes, como manifiesto de su desarrollo profesional, en una dimensión más real y congruente a los fines de crecimiento sinérgico en la organización.

2.1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA DE GESTIÓN COOPERATIVA. PRINCIPALES DESAFÍOS.

El número de colegios de gestión cooperativa en el Perú es de 43, siendo sólo 21 los que se ubican en la capital.² Dicha muestra, aunque limitada y diversa a las realidades públicas y a otro tanto de las privadas, no deja de tener importancia y significatividad en la configuración de los intereses educativos del país.

La gestión cooperativa presenta una singularidad administrativa, que evidencia sus vinculaciones a la legitimación en la transparencia sobre el manejo de recursos, cuyo control podría estar supeditado a organismos externos.³ Esto denotaría una mayor autonomía en los lineamientos de gestión pedagógica interna.

“Una cooperativa es una asociación de personas que se agrupan voluntariamente para lograr un objetivo común mediante la formación de una empresa controlada democráticamente...”, (OIT, 1993, en Hoyos, 2001: 93).

El modelo cooperativo aplicado a las instituciones educativas devela no sólo la tendencia de la visión empresarial sin fines de lucro relacionadas con el aspecto administrativo del que dependen para proveer servicios educativos como es el caso.

También se pone de manifiesto con este modelo, la posibilidad de cierto grado de rigidez en las autoridades formales que la conducen administrativamente. Este riesgo pudiera estar afectando el entendimiento y priorización de los fines pedagógicos hacia los cuales un colegio cooperativo debería orientarse. “... subsiste una clara desarticulación entre la parte

² Relación de colegios cooperativos en el Perú, teniendo en cuenta su modalidad y situación geográfica. http://www.abrahamlincoln.edu.pe/boleant/Anteriores/Bol_11/images/Relacion%20coope.xis

³ Algunos organismos externos como la CONASEV se habrían encargado del control, supervisión y fiscalización de las organizaciones cooperativas, estando sujetos a dicha ley, las Cooperativas de Servicios Educativos.

cooperativa y el colegio” (Hoyos, 2001: 10). De aquí el riesgo de existir metas distintas entre la cooperativa que administra el colegio y el colegio mismo.

Desde sus inicios, la educación cooperativa presentaba fines democratizadores, poniendo en práctica un modelo alternativo eficaz y eficiente (Hoyos, 2001) que necesitaría de una organización docente fortalecida en el tiempo y consolidada en su estructura orgánica interna. La formación del equipo docente debía responder a la esencia de una pedagogía humanista, favorecedora de la reflexión y criticidad del educando. (Torres y Torres Lara, 1989).

Algunos de los problemas existentes en la educación peruana constituyeron el marco previo en la que el cooperativismo como servicio educacional, configuró una opción importante. Estos problemas son tomados de los estudios de Hoyos (2001), y se resumen así:

- Fracaso escolar, deserción de los alumnos y dificultades en el currículo debido a su gran extensión, desactualización y contenidos desintegrados.
- Elitización de la educación privada con buenos resultados y a la que la mayoría no estaría teniendo acceso.
- Bajos sueldos y mala formación de maestros.
- Infraestructura deficiente y falta de material educativo.
- Educación sin líderes ni maestros idóneos.
- Bajo desarrollo de habilidades básicas de lenguaje y matemática.

El surgimiento de la gestión cooperativa en la educación, con el tiempo iría tomando fuerza como alternativa eficiente, para orientar nuevas propuestas que dieran respuesta a la problemática existente. Hoyos (2001) presentó en sus estudios algunas de estas propuestas, que se mencionan a continuación:

- Priorización de la educación inicial.
- Planificación y gerencia de los recursos.
- Flexibilidad y contextualización del currículo a fin de ser real en su aplicación.
- Orientación axiológica encaminada a la reflexión crítica para evitar la elite y democratizar más la enseñanza.
- Mejora paulatina de los haberes de los maestros a fin de captar profesionales más idóneos.
- Mejora de la formación docente básicamente en seis aspectos:
 - Diagnóstico educacional.
 - Respuesta a los problemas educativos.
 - Relaciones personales.
 - Desarrollo del currículo.
 - Evaluación e investigación.
 - Responsabilidad social.
- Elección rigurosa de postulantes a profesores (en base a cualidades personales y morales para acceder a un título).

La propuesta presentada por Hoyos (2001) como sustento de la opción cooperativa ante las dificultades educativas pareciera ofrecer en el plano docente aspectos muy relacionados a los principios de un Liderazgo Transformacional.

Es claro que el aspecto de formación docente debería constituir una prioridad y al mismo tiempo una estrategia para garantizar el éxito educativo. Esto daría cuenta de la trascendencia que tiene la formación de profesionales con un perfil axiológico y emprendedor orientado a la investigación como líderes transformacionales.

Líderes docentes que sepan leer el contexto y proyecten una visión inspiradora como respuesta a los problemas educativos, líderes con cualidades

personales aparentes desde sus propias formas de establecer vínculos de relación interpersonal, líderes interesados por mantener una formación técnica actualizada e innovadora y líderes con responsabilidad social cimentada sobre la propia ética sobre la cual se sostiene su profesión.

Los colegios cooperativos surgieron como un intento de poner en práctica ciertos principios democráticos, con el afán de buscar la participación de la comunidad en los asuntos educativos. Estas representaciones estarían integradas padres de familia, con reconocimiento formal de las instancias superiores en el ámbito educativo (Hoyos, 2001).

Muchas de las consecuencias que pueden presentar estos colegios en sus avances, retrocesos y cambios bruscos de dirección, estribarían justamente en la configuración de la estructura administrativa presente al interior de la cooperativa que regenta el colegio.

Los padres de familia que integran un consejo administrativo, no tendrían una representatividad estable y significativa en el tiempo debido a su renovación permanente.

Lo revelador al respecto, radicaría en que pudiendo existir una buena intencionalidad por parte de los consejeros de la cooperativa, los mismos, necesitarían acceder a un nivel de orientación más especializada en temas educativos.

“... A este profesor titulado, y con sus competencias debidamente certificadas, se le reconoce su calidad de agente fundamental del proceso educativo...” (Paiba, 2007: 24). Es el cuerpo docente quien estaría autorizado para orientar los temas de planificación y fines educativos. De este modo no se alteraría la mística institucional constituida con el paso de los años y que muchas veces se convierte en el bastión que otorga identidad a la institución.

Entonces, es preciso focalizar como los docentes pueden hacerse “escuchar” y puedan emplear su liderazgo para conducir los fines hacia los

cuales la institución educativa estaría destinada: la formación del estudiantado. De esta forma, surge la propuesta del Liderazgo Transformacional en la gestión de un colegio cooperativo como herramienta para recuperar y fortalecer el liderazgo docente, en muchos casos desplazado.

Paradójicamente en la actualidad, el modelo cooperativo ha perdido vigencia en relación a los principios que inicialmente le dieran valor en el marco educacional. Al respecto Corvetto (1986) nos ofrece una mirada a la evolución del cooperativismo como opción educativa, que creemos pertinente presentar a continuación para ampliar y profundizar en el entendimiento del devenir de este modelo en el tiempo:

En décadas de 1968 a 1980 el gobierno peruano adopta una nueva alternativa en la educación: la gestión cooperativa, que emerge como consecuencia del nacimiento de la ley de Reforma Agraria impulsada entre 1969 y 1979 por Velasco Alvarado. Este nuevo modelo educativo afectó al sistema educativo privado imperante hasta ese momento por el predominio extranjero.

La gestión cooperativa educacional abarcaba la participación colectiva de la sociedad civil organizada representada en los padres de familia, alumnos y los propios maestros., convirtiéndose en una posibilidad para resolver las dificultades educativas sobre la base de los principios cooperativistas o normas de acción reguladoras del funcionamiento de este tipo de organizaciones.

En la mayoría, si no es que en todos los centros educativos de gestión cooperativa, los socios, los maestros y los alumnos, desconocen lo relativo a la filosofía cooperativista, que traería como consecuencia la falta de articulación entre los propios socios o padres de familia, y entre la cooperativa y el colegio como organización estructurada para los fines pedagógicos. Todo esto implicaría el grave riesgo de haberse convertido en colegios particulares sin una orientación muy clara o consolidada en el tiempo.

“...un alto porcentaje de padres matricula a sus hijos en el colegio porque cree que recibirá una educación de calidad a bajo precio, sin preocuparse por averiguar

que implica ser socio de una cooperativa, llegando incluso a considerar al colegio como si fuese similar a un colegio particular” (Hoyos, 2001: 114).

Esto da cuenta de la gran necesidad de los padres de familia de recibir una orientación y formación en los principios de una educación cooperativa. Surgen preocupaciones que develan la heterogeneidad de gustos, valores, principios, expectativas entre los distintos agentes educativos acerca de los fines a los que debe orientarse la organización.

Se requiere homogenizar los criterios de orientación al respecto, se requiere posibilitar una visión compartida entre los padres de familia como socios de la cooperativa, una visión compartida entre maestros al interior de la organización y una visión compartida entre los maestros y padres, ambos como pilares que posibiliten el avance de la organización en su conjunto, los primeros cuando brindan el bastión de la esencia pedagógica y los segundos cuando ofrecen los recursos y condiciones necesarios para el logro de las mismas en la formación educativa del estudiantado.

Si hay un desconocimiento de los principios cooperativistas como sustentadores de esta realidad educativa por parte de todos los agentes involucrados, es posible que no se esté posibilitando una comunicación fluida entre las instancias y mucho menos armónica entre padres y maestros (Hoyos, 2001). Esto podría representar un escollo para alcanzar la calidad educativa.

Complementariamente, también surgen interrogantes sobre el desarrollo dentro del contexto externo, ¿están los colegios cooperativos enfocando su nivel de desarrollo a una lectura previa y profunda de las necesidades de su entorno y de sus propias necesidades al interior del centro?, ¿acaso la cultura organizacional, está orientada a cumplir metas sin mayores niveles de exigencia?, ¿cuánto hace que no se modifican los lineamientos de orientación y la propia visión institucional?

“Los colegios cooperativos se encuentran en una necesaria etapa de revisión del modelo para mantenerse en un adecuado nivel de aceptación y corregir algunas deficiencias”, (Hoyos, 2001: 73).

Es así, que podríamos relevar la necesidad de replantear los modelos de práctica organizacional en los colegios cooperativos, visualizando hasta que punto han podido crecer como organizaciones flexibles al cambio y dejar de estar asumiendo posturas estáticas que en el tiempo sólo podrían ser perjudiciales y quizá hasta peligrosas para la continuidad y mejoramiento de la organización.

Para Hoyos (2001), es evidente que la gestión cooperativa educacional se estaría alejando de los principios orientados al bien común, y anclándose en una práctica educativa tradicional con errores similares al de otras instituciones. Es propicio entonces, replantear el modelo cooperativista, buscando transformar los aspectos de mal funcionamiento educativo desde las necesidades de un contexto actual.

“La transformación educativa no consiste en aumentar aquello de lo cual ya se dispone sino en transformar las maneras de organizar el funcionamiento de los recursos disponibles”, (Tedesco, 1992: 124).

El Liderazgo Transformacional necesitaría ser empleado para transformar los modos de gestión de los recursos disponibles, esencialmente estaríamos aludiendo a los recursos humanos representados por la figura docente. Entonces es necesario fortalecer a este grupo, en vista de los continuos cambios de dirección que también pueden evidenciarse, procurando tener muy claro el perfil al cual la institución aspira alcanzar y brindándole a los docentes, oportunidades de participación en los procesos de planificación interna.

El maestro es el mecanismo esencial que necesita todo proceso educativo para ser accionado. Por lo mismo su papel es relevante en la formación de una conciencia colectiva que consolide el capital social tan útil en las organizaciones educativas de gestión cooperativa.

Su actuar definirá el desarrollo de una conciencia ciudadana que permita democratizar las prácticas sociales e incentive el sentido de responsabilidad social en los individuos con su propio medio, y de un Liderazgo

Transformacional, que involucrando habilidades a todo nivel, garantice su competitividad en la gestión de los miembros que integran la organización.

En organizaciones de gestión cooperativa existen componentes que diversifican su configuración interna debido a los cambios evidentes, principalmente en la coalición externa representada por los padres de familia. Esto nos llevaría a plantear nuevas formas de asegurar el mantenimiento de la cultura organizacional sobre la cual se fundamenta la esencia y la mística institucionales.

¿En qué medida el liderazgo transformacional como herramienta de adaptación al cambio puede desarrollarse en un colegio de gestión cooperativa que presenta cierta desestabilización en algunos de sus órganos de poder?

Tal vez, si observamos características que se inclinan más por un modelo adhocrático de organización estructural (Mintzberg, 1992) desde los docentes como base de apoyo, podríamos equilibrar los cambios constantes en el ápice estratégico. Representan esta máxima instancia, las figuras directivas de la cooperativa misma y en los órganos de coalición externa, las distintas comisiones u órganos de poder al interior de la estructura orgánica interna de la cooperativa. Estos órganos administrativos ejercerían una influencia importante en el desenvolvimiento del colegio.

Entendiendo la trascendencia del docente como asegurador de procesos internos del surgimiento de nuevos líderes, desde su papel de líderes transformacionales, hay que entender también su papel colectivo dentro de la estructura organizacional.

En la organización de gestión cooperativa, existen características de peculiaridad que conforman un sistema de relaciones y actuaciones que adopta un tipo de modelo organizacional, por ello, se hace indispensable conocer detenidamente los distintos modelos de estructura organizativa. Temática que abordaremos desde la teoría presentada por Henry Mintzberg (1992).

A medida que vayamos entendiendo cada uno de estos modelos, trataremos de establecer una clara relación con la realidad educativa de un colegio cooperativo, en especial abordaremos la adhocracia como un sistema de influencia favorecedor del desarrollo del Liderazgo Transformacional docente, y como una característica, al parecer existente en este tipo de realidad educativa.

Es necesario que erradiquemos toda forma de imposición o liderazgo verticalista por parte de los órganos de coalición interna; es necesario que logremos una colectividad, una mirada conjunta que se refuerce sobre la base del capital social organizacional. “ El problema consiste en un déficit de lo que el sociólogo James Coleman denominó “capital social”, es decir, la capacidad de los individuos de trabajar junto a otros, en grupos y organizaciones, para alcanzar objetivos comunes” (Fukuyama 1996: 28).

Consideramos que en un colegio cooperativo que presenta continuos cambios de personal, se estaría afectando en gran medida el establecimiento de la “confianza” como una condición indispensable para fortalecer el capital social organizacional. Nos parece pertinente considerar este aspecto en realidades como las de un colegio cooperativo, ya que, a medida en que los lazos de confianza se establezcan, se estaría influenciando positivamente en la configuración de una comunidad de aprendizaje que pueda orientarse más fácilmente a una práctica sinérgica basada en una predisposición de cooperación mutua.

La gestión de un colegio de gestión cooperativa, explícita de algún modo los estilos de conducción en las relaciones interpersonales y el propio manejo del poder; estos aspectos también podrían constituir un claro desafío que el Liderazgo Transformacional docente tendría que vencer.

Cabe de esta forma, considerar este aspecto de manera paradójica a la intencionalidad del Liderazgo Transformacional docente, que más bien se centra en principios axiológicos alejados de cualquier forma de individualismo o afán de poder.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS MODELOS DE ESTRUCTURA INTERNA EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA DE GESTIÓN COOPERATIVA.

Las organizaciones se caracterizan por la unión de esfuerzos humanos y materiales para conseguir un objetivo común (Cantón, 2003). Tratándose específicamente de una organización educativa de gestión cooperativa, es importante conocer la congruencia y dimensión de los esfuerzos y qué tanto los mismos comparten una misma visión, para clarificar la situación actual en la cual se estarían movilizando.

De acuerdo con el análisis de Mintzberg (1984), sobre las organizaciones, se distingue su estructura interna como soporte, esqueleto y centro de influencia en su propio desarrollo, que le daría sostén y estabilidad. Es importante señalar como el trabajo es dividido entre los miembros, en distintos tipos de tareas para entender su distribución formal.

Existen algunos componentes que sustentan en qué medida la organización educativa de gestión cooperativa puede adoptar un tipo específico de modelo de estructura interna, desde el enfoque planteado por Mintzberg (1992):

- El *núcleo de operaciones*: son los operarios que realizan el trabajo básico directamente relacionado con la producción y los servicios como centro de toda la organización. Los mismos, estarían representados por los docentes y tutores en el colegio.
- El *ápice estratégico*: son los altos directivos que tienen una responsabilidad general en la organización; representado en el colegio por la figura del director del colegio y en la cooperativa por el consejo administrativo.
- La *línea media*: Son los directivos intermedios dotados de autoridad formal; representados en el colegio por los coordinadores de nivel y en

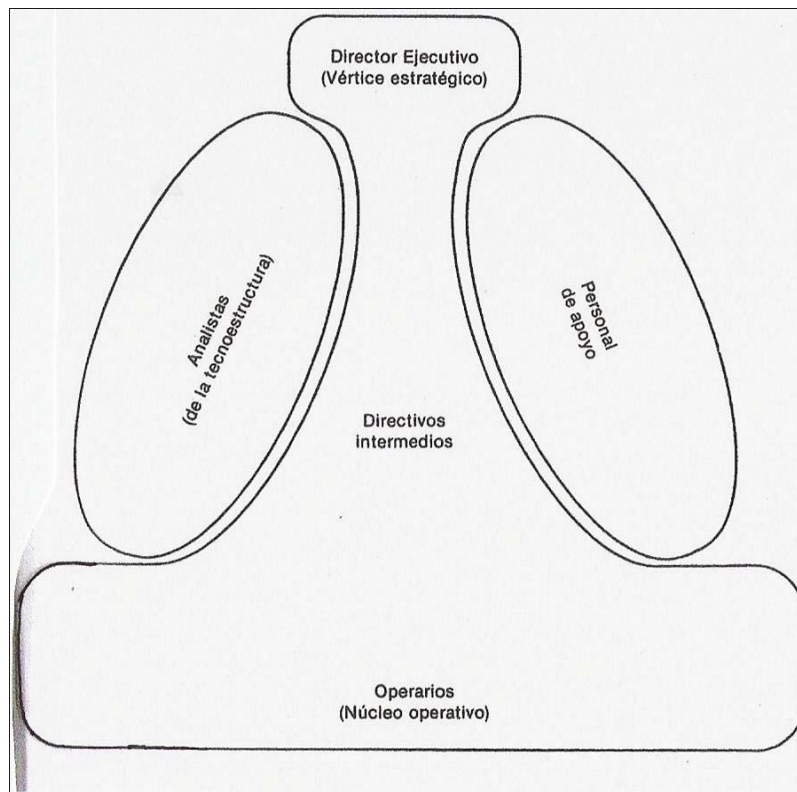
la cooperativa por el gerente.

- La *tecnoestructura*: Son los analistas y su personal administrativo que sirven a la organización. Comprende el personal especializado que se ocupa del diseño y realización de sistemas de planificación y de control.
- El *staff de apoyo*: brindan servicio de apoyo (personal administrativo) a los operarios y al resto de la organización.
- La *ideología*: sistema de creencias compartidas por los miembros acerca de la organización y que la distinguen de otras organizaciones, que en este caso podrían identificarse como los principios cooperativistas insertados en la esfera educativa institucional.

Cada componente tiene un grado de presencia en el modelo organizativo de la institución, entendiendo que se trata de un colegio de gestión cooperativa en el que los padres tienen representatividad legal en la toma de decisiones administrativas, además cuenta el tipo de estructura o modos en que se configure el poder en la organización. También hay que considerar el enfoque o mística institucional como eje dinamizador de las acciones por parte de cada miembro o grupo de miembros, según la tarea que les toque desempeñar.

No puede equipararse de la misma manera una realidad educativa confesional, con una no confesional, o una de corte militar con una de gestión cooperativa. Estos elementos adoptan una posición de acuerdo a la realidad y funcionan con efectividad según los propósitos que la institución se haya trazado, por ello, no puede aseverarse la validez absoluta de un determinado modelo organizacional.

Gráfico N° 1: Partes de la estructura organizativa interna



Fuente: MINZBERG, Henry (1992) *El poder en la organización: La teoría de la política de gestión*, p. 430.

Estos componentes visibles en toda organización podrían cambiar en función del tiempo, por eso es congruente que explicitemos estos cambios en una realidad educativa de gestión cooperativa. Estos cambios están afectados por su estabilidad en relación a los propósitos institucionales o en las formas de estructura y poder que pudiesen adoptar todos y cada agente que interviene en el propósito educativo.

Para entender este proceso debemos distinguir, a saber del mismo Mintzberg (1984), dos grupos de apoyo a la autoridad formal que según el tipo de configuración que la institución adopte con respecto al poder en las decisiones, serían importantes de señalar: la coalición interna y la coalición externa.

La primera, se estaría refiriendo a las coordinaciones en la organización (considerando las partes y disposición de las mismas en la configuración organizativa interna). Estaríamos hablando en la realidad educativa, del

personal constituido por los docentes y otros miembros de apoyo a la tarea y fines educativos al interior de la organización.

La segunda, correspondería a los grupos externos de influencia y que en cierta medida ayudarían a potencializar o a disminuir el grado de poder de la persona o grupos con ventajas en la toma de decisiones. En este último caso, cabe mencionar que en una realidad educativa de gestión cooperativa, la coalición externa, básicamente estaría representada por los socios de la cooperativa que basarían su poder en decisiones de tipo administrativo que no le son nada ajenas a los fines institucionales.

Existen distintos modelos de configuración, los cuales pueden objetivarse en la estructura de funcionamiento o en el poder de decisión. Para efectos de análisis en la correlación que pueda existir entre el liderazgo transformacional y las configuraciones que posibilitarían su desarrollo, señalaremos los modelos propuestos por Morales (2000, en Cantón, 2003) que puedan ser contrapuestos y estudiados en los beneficios y dificultades brindadas para el surgimiento de líderes transformacionales desde el grupo docente que constituye un colegio de gestión cooperativa.

Cuadro N° 2: Modelos de configuración organizativa basados en la estructura

	Autocráticas (Emprendedoras)	Burocráticas (Mecanicistas)	Meritocráticas (Profesionales)	Adhocráticas (Innovadoras)
Tareas	Simples y concretas	Estandarizadas	Complejas	Complejas y variadas
Planificación estructurada	No	Si, importante	No	Si
Niveles jerárquicos	Pocos	Muchos	No son determinantes	Pocos
Sistemas de decisión	Centralizado	Centralizado por funciones	Descentralizado	Descentralizado Proyectos
Control	Jerarquizado por el jefe	Normativizado	Autocontrol	Por los resultados
Cualificación de los integrantes	Poco cualificados	Poco cualificados	Muy cualificados	Muy cualificados
Selección del personal	No discriminante	No discriminante	Muy importante	Muy importante
Tamaño	Mediano Pequeño	Grande	No importante	No importante

Fuente: Morales (2000, en Cantón, 2003: 154)

Esta clasificación de estructura organizativa interna, nos clarifica elementos comunes y diferentes en cada modelo; y nuevamente surge la inquietud en términos generales, de no validar a una única configuración por encima de las otras. Todo dependerá del momento, del contexto y de las dificultades que la organización educativa cooperativa pueda presentar.

Si observamos el modelo autocrático, podremos entender, como la organización educativa cooperativa requerirá un líder que sea autosuficiente en las decisiones, típico de organizaciones que aún necesitarían madurar o de aquellas, que hayan llegado a estados anárquicos como causantes de su desestabilización.

En el caso del modelo burocrático, lo que importa es la línea de funcionamiento basada en las funciones de cada miembro; existiendo finalmente, una cierta similitud entre los modelos meritocráticos y adhocráticos, en lo que respecta a los miembros que las conforman, dado su grado de intervención en los asuntos institucionales.

La meritocracia se basa en los niveles de especialización y en el dominio de conocimientos y habilidades de los miembros de la organización. En el caso de la adhocracia, los mismos, presentan más bien una actitud dispuesta a la contribución en la ejecución de tareas específicas. Se observa entonces, en ambos casos una notable diferencia en la planificación estructurada, que para la adhocracia sería fundamental ya que se basa en los resultados, no siéndolo así para el modelo meritocrático.

2.2.1. LA AUTOCRACIA

La configuración autocrática está expresada en término simple, cerrado y autosuficiente, llevando la coordinación en la cúspide estratégica mediante una supervisión directa (Mintzberg, 1992).

En ella el poder es ejercido directamente por el ápice estratégico, como elemento que encabeza la estructura (representada por la autoridad formal), ejerciendo control absoluto en la coalición interna y excluyendo cualquier posible manifestación de poder. El director supervisa la ejecución de tareas para garantizar que se cumplan los objetivos que se ha propuesto.

Generalmente, el modelo autocrático, se manifiesta en organizaciones pequeñas, en las que es más fácil ejercer control. Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que algunas organizaciones como las de gestión cooperativa, acuden a este modelo, ante una crisis emergente, que pudiera amenazar en gran magnitud sus niveles de estabilidad.

Siendo así, el líder formal toma las riendas y el personal a su cargo reconoce su facultad autorizando y avalando su poder de decisión como una necesidad.

Para Morales (citado por Cantón, 2003), un líder autócrata, podría poseer un atributo peculiar: “el carisma”, por ello es que denominaría a este modelo: “emprendedor” basado en el carisma del líder, quien propiciaría un liderazgo de tipo transaccional, otorgando cierta libertad a los seguidores.

Creemos que en cierto modo se estaría explicando el grado de influencia del líder, basando su poder en el juego político influenciado por la dinámica social de la cual él sería el centro; pero discrepamos en que este modelo reconocido como “emprendedor” sea equivalente a algún grado de aprendizaje organizativo basado en fines comunes.

Más bien, bajo esta perspectiva de influencia del líder, se estarían beneficiando objetivos individualistas y personalistas, que no estaría favoreciendo la puesta en marcha del Liderazgo Transformacional en la práctica de cada componente que conforma la estructura organizacional de un centro de gestión cooperativa.

Sin embargo, cabe aclarar, una posición flexible, explicada de la siguiente manera: no se trataría de anular el modelo autocrático y su demanda ante dificultades de crisis institucional. Más bien se trataría de explicar como podría propiciarse el Liderazgo Transformacional, sabiendo que el modelo organizativo está basado en el ápice estratégico de la autoridad formal.

La cabeza, podrá dirigir la línea institucional, pero también podría propiciar que en los otros componentes se desarrollen prácticas de liderazgo transformacional como base aseguradora del mantenimiento de la cultura y mística organizacional de la institución educativa cooperativa.

2.2.2. LA BUROCRACIA

Este modelo, es ejercido por los agentes externos y basa su poder en la normatividad y en el cumplimiento de las funciones de corte principalmente administrativo.

Las tareas rigidizan el sistema de relaciones al interior de la organización, convirtiéndola en una “máquina burocrática” (Mintzberg, 1984) que adopta características como la rutina, la baja calidad en las interrelaciones y la priorización en la obtención de los productos.

Para el Liderazgo Transformacional docente, este modelo impediría la práctica de elementos como la consideración individualizada y la estimulación

intelectual. El acompañamiento del líder docente a sus seguidores, la asesoría y la confianza estarían inhabilitados debido al prevalecimiento de la tarea orientada al cumplimiento de los objetivos.

Quizá este modelo es el que menos pudiera propiciar que fluya el Liderazgo Transformacional en la práctica docente, debido a la fuerza de la jerarquía y a la poca libertad que presentan. Los órganos directivos son bastante diferenciados, siendo su obsesión principal: ejercer un control de todo.

El seguidor orientado a la transformación no podría ensayar sus respuestas, ya que serían tildadas posiblemente como inefectivas o poco efectivas. Esto denotaría la poca capacidad de este modelo para la flexibilización al cambio, siendo preciso, exacto y coherente en el cumplimiento de las normas.

El Liderazgo Transformacional docente, requiere una visión más humanista, que este modelo no estaría otorgando por las características que presenta, aunque no puede, tampoco dejar de afirmarse que existen contextos en los cuales este modelo es y ha sido exitoso.

Los cuestionamientos válidos al interés del Liderazgo Transformacional docente podrían ser: ¿en una organización educativa de gestión cooperativa la permanencia y extensión absoluta de un modelo burocrático es recomendable?, ¿en qué medida podría serlo?; al menos en la práctica, al liderazgo transformacional, parece no serle de mucha utilidad.

2.2.3. LA MERITOCRACIA

Este modelo es llamado también burocracia de tipo profesional y centra su fuerza en la labor desempeñada por los “operarios” (núcleo operativo)

Mitnzberg (1992). El poder estaría definido por la línea de especialización de los “expertos”, existiendo poco o nada de control por parte de la cúspide estratégica, como consecuencia de un evidente descentralismo.

Debido a los altos niveles de especialización de los miembros, cabe la posibilidad de un posible “encasillamiento” en el cumplimiento de funciones, ya que los procedimientos para las tareas que le toque desempeñar a cada miembro según su función específica, presentaría un alto nivel de interiorización que limitaría posiblemente su actuación en otro tipo de funciones.

Si bien el nivel de conocimiento y especialización es útil al Liderazgo Transformacional docente, sería importante constatar en que medida, este “encasillamiento” podría afectar la línea de aprendizaje en la adquisición de nuevas habilidades. Es importante tener en cuenta los cambios y exigencias de tipo principalmente tecnológico. Tal vez se estaría afectando la posibilidad de la innovación o de surgimiento de nuevos procedimientos basados en la creatividad para dar solución a problemas que pudieran surgir de manera intempestiva.

En lo que respecta, específicamente a la estimulación intelectual, sería magnífico, poder lograr niveles de especialización sumamente altos en líneas específicas de desempeño. Pero en contraparte, este aprendizaje tendría un límite, una rutina, que no permitiría extender la puesta en práctica de nuevas propuestas y capacidades de desempeño, afectando significativamente, la capacidad de adaptación de los miembros de la organización de gestión cooperativa.

2.2.4. LA ADHOCRACIA

A la luz de un análisis de la realidad organizacional de las instituciones educativas de gestión cooperativa, resulta singular afirmar, que en algunas de estas instituciones, prevalece la adhocracia (Mintzberg, 1984). La manifestación del poder podría emerger de los propios docentes, quienes constituirían el elemento sustancial de una transformación en los niveles de participación, modificando progresivamente el radicalismo de una cultura basada únicamente en la hegemonía del ápice estratégico.

Esto indicaría, que la organización educativa cooperativa que adopte este modelo, podría llegar a un estado de maduración que permite la práctica adhocrática como soporte en el manejo del poder para la toma de decisiones. Habría que ver en qué nivel se estaría dando esta participación en el poder y entender como el Liderazgo Transformacional docente es propiciado, en qué medida y en qué espacio o espacios de la estructura organizativa.

La adhocracia, entendida más específicamente como la meritocracia de tipo colaborativa (Mintzberg, 1984) explica la capacidad que tienen algunas organizaciones educativas cooperativas para autorregular sus procesos internos. Esta capacidad se estaría basando en un liderazgo docente a partir del trabajo en equipo y en los niveles de especialización existente y evidenciable en el trabajo conjunto de las distintas comisiones al interior de la escuela.

En muchas oportunidades, la adhocracia permite acceder a un nivel de autonomía en decisiones de segundo orden, que no dejan de ser un elemento de influencia en la dinámica organizacional y en el propio empoderamiento de los docentes en contraposición con la autocracia existente en organizaciones con configuraciones muy distantes a las tendencias ya señaladas.

La adhocracia estaría propiciando a diferencia de los modelos anteriores, un estatus de colaboración permanente entre los miembros de la organización,

la innovación en la toma de decisiones y las posibilidades de adaptación mutua, como componente común a los intereses que el Liderazgo Transformacional docente prioriza en su práctica. Esta dualidad de la adhocracia y el Liderazgo Transformacional, podría significar una buena opción para el desarrollo de las organizaciones educativas cooperativas.

2.3 EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES COMO EJE IMPULSADOR DE LA ORGANIZACIÓN

En las dos últimas décadas, el Liderazgo Transformacional ha estado en la base de innumerables estudios asociados a la eficacia y a la mejora de la escuela. Leithwood (1993) adujo que los líderes transformacionales alientan la aceptación de las metas del grupo; transmiten expectativas de alto rendimiento; crean entusiasmo intelectual; y ofrecen modelos apropiados a través de su propio comportamiento.

Un liderazgo docente desde una perspectiva transformacional podría mantener y modificar la cultura de la escuela, facilitando la comunicación y colaboración entre todos los miembros (padres, docentes, alumnos), promoviendo la participación en la toma de decisiones, creando un ambiente eficaz de trabajo y brindando condiciones para potencializar las habilidades, conocimientos y capacidades de las personas.

*“Teachers in the future require grater opportunities for shared-decision making, participation and school governance, and for collegial, cooperative teaching practices”
(Hutchinson, 2004: 47)*

Son los docentes, a quienes puede atribuírseles la autoridad del conocimiento y la experiencia en asuntos concernientes a la escuela. Por lo tanto, su participación en las decisiones sería determinante y elemental.

Existen estudios que han demostrado la relación positiva entre el estilo de Liderazgo Transformacional y la eficacia del líder, la unidad de trabajo y el esfuerzo de los seguidores, según Jung y Avolio (citado por Pedraja, 2006).

Utilizando el Liderazgo Transformacional docente como medio para lograr una evolución positiva en el desempeño no sólo profesional, si no también personal, basado en la ética, estaremos encaminando a la escuela a lograr un mejor nivel de calidad. Se trata de fortalecer el capital humano representado simbólicamente por los docentes; que en su mayoría serían los responsables del despliegue organizativo de la escuela.

Vásquez (2006) refirió que el Liderazgo Transformacional permite la movilización de la energía grupal y organizacional hacia el logro de metas comunes y compartidas; significando una nueva opción de gestión al interior de las organizaciones educativas. No estaríamos hablando de logros individualizantes, si no de metas comunes, visión compartida; y es que el esfuerzo colectivo parece tener un mayor nivel de eficacia necesario para lograr reestructurar nuestra escuela desde su estructura organizativa.

Korkmaz (2007) realizó un estudio sobre el Liderazgo Transformacional, encontrando la influencia del mismo en la satisfacción laboral de los docentes y, en consecuencia, en el desarrollo de la organización. Una de las fortalezas más destacadas del Liderazgo Transformacional docente, sería su efecto en los seguidores, quienes perciben el interés del líder docente por sus procesos de crecimiento personal, esto redundaría inevitablemente en su propia satisfacción, impulsando sus niveles de automotivación y actitud positiva.

En la medida en que los docentes sean estimulados para la tarea y sientan que pueden desarrollarse profesionalmente, denotarán su agrado por la labor realizada a través de la proyección de sus propios resultados. Esto explica la importancia de los procesos que posibilitan los mismos. La participación de los docentes en aspectos de la gestión se hilvana como una mayor identificación y compromiso institucional. La gestión educativa

considerar relevante este tipo de enfoque, en el cual, el docente dispone de decisión en determinados asuntos institucionales (Hutchinson, 2004).

Las políticas de gestión al interior de las escuelas deben conllevar a un cambio. Estaríamos hablando de una “refundación de todo lo ya existente”, de nuevas propuestas que podrían apoyarse en las ya presentes, pero que deben considerar la situación particular de su propio contexto. El Liderazgo Transformacional docente posibilitaría estos objetivos, en la medida en que resignifique al principal propulsor de una institución educativa: al cuerpo docente.



CAPÍTULO II

TRABAJO DE CAMPO/TRABAJO EMPÍRICO

1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El liderazgo sigue siendo un tema de interés en el campo de la investigación, ya que influye preponderantemente en el desarrollo y evolución de los individuos y del capital social que los mismos llegan a constituir, buscando estar a la altura de los retos actuales de innovación y cambio permanente en el mundo de las organizaciones (Bernal, 2001; Casado, 2001; Caravedo, 2004).

Si entendemos que la gestión y el liderazgo son componentes distintos pero complementarios, podremos comprender como el liderazgo docente, más allá del director, toma auge como facilitador de condiciones y desarrollo de capacidades para que otros docentes también lleguen a ser líderes (Bolívar, 1997; Villa y Yániz, 1999; Uribe, 2004; Salazar, 2006).

Realzar el liderazgo docente como figura de autoridad en el contexto de un colegio de gestión cooperativa se ha convertido en un reto y a la vez en una necesidad que nos pueda garantizar el éxito y la calidad educativa en el funcionamiento organizacional de este tipo de instituciones, las mismas que en el tiempo, han presentado cierto grado de inestabilidad en la constitución de su capital intelectual docente. A saber de lo expuesto, nuestro problema de investigación es el siguiente:

¿Qué características del Liderazgo Transformacional se perciben en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Determinar las características del Liderazgo Transformacional que son percibidas en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima.

Específicos

- * Describir las características del Liderazgo Transformacional percibidas en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima estableciendo un análisis general de cada característica y una correlación en los criterios de nivel educativo y condición laboral.
- * Explicar la importancia que tiene el Liderazgo Transformacional en la gestión educativa considerando la percepción de los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima y los aportes teóricos presentados.

1.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Basándonos esencialmente en Hernández y Baptista (2003) y Vieytes (2004), la presente investigación responde al nivel descriptivo que se orienta a medir o recoger información independiente o conjunta, sin necesidad de establecer relaciones entre las variables medidas. Esto, cuando nuestro objetivo se enfoca a poder determinar las características de Liderazgo Transformacional existentes en docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima.

Así mismo, se trata de un estudio de tipo exploratorio, ya que el problema de investigación aborda el Liderazgo Transformacional desde una perspectiva docente, poco estudiada y diferente a la comúnmente tratada que estaría representada por la autoridad formal, de la cual se habrían encontrado numerosos estudios dentro del marco de la gestión educativa. Define además el tipo exploratorio, el propio desconocimiento de la magnitud y el nivel de presencia de cada uno de los elementos de Liderazgo Transformacional en los docentes del mencionado colegio.

Nos parece significativo mencionar que la modalidad de la investigación correspondería a un estudio de casos; en tanto se trataría de una realidad educativa específica, como la es un colegio de gestión cooperativa con ciertas características y peculiaridades en su modelo de estructura y funcionamiento organizacional, principalmente evidenciado en los indicios de lo que Mintzberg (1984 y 1992), llamaría adhocracia.

Sin embargo, cabe recalcar que la investigación persigue resultados cuantitativos, en tanto buscamos determinar las características percibidas en el grupo docente de esta realidad en particular.

1.4. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES E INDICADORES

En relación al primer objetivo específico que pretende describir las características del Liderazgo Transformacional percibidas en los docentes del colegio cooperativo ya explicitado; las variables, las constituirían las 5 características que lo componen y que se desprenden principalmente de los estudios realizados por Bernard Bass (citado por Pascual, 1988), entre otros. Así tenemos:

1. **La motivación que inspira el líder docente**, se refiere principalmente a la capacidad que puede tener el líder transformacional para motivar en sus seguidores una visión compartida y una autoexigencia para el eficiente desempeño en la realización de sus tareas individuales y corporativas. Los indicadores que se han podido desarrollar sobre las actitudes que un líder transformacional puede presentar en esta primera característica son los siguientes:
 - Proyecta en los demás un entusiasmo contagiante ante los nuevos desafíos y metas.
 - Provoca con su ejemplo, una mayor autoexigencia para buscar elevar la calidad de su trabajo.
 - Se interesa por conocer el entorno, intercambiar ideas sobre el mismo y proponer metas en relación al futuro institucional.
 - Sus ideas y aportes son valorados y aceptados por los demás, de tal manera que se genera una visión compartida.

2. **La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores**, básicamente, puede definirse como la capacidad del líder transformacional en establecer pautas para desarrollar actitud de interés por el aprendizaje, la innovación, la creatividad y la generación de retos cada vez con mayor exigencia, impulsando en el seguidor un afán por

continuar mejorando en su conocimiento y manejo de habilidades. Los indicadores que se consideran en relación al líder son los siguientes:

- Su actitud permanentemente inconformista lo lleva a estimular en los demás la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.
- Cuestiona la forma tradicional o habitual de hacer las cosas buscando un replanteamiento de las mismas para su mejora.
- Anima a ver los problemas desde diferentes ópticas.
- Estimula a que los demás se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes para resolver problemas de una forma creativa e innovadora.

3. **El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales**, implica la relación de cercanía entre el líder transformacional y los seguidores así como el nivel de acompañamiento en el desarrollo de sus capacidades, los cuales tendrían como estructura de soporte a la confianza. Los indicadores considerados en el líder son los siguientes:

- Brinda un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.
- Se interesa por escuchar a las personas.
- Se interesa por el desarrollo personal y profesional de los demás miembros.
- Impulsa a las personas a interesarse por ayudar a los demás.

4. **La influencia ética del líder docente en los seguidores**, puede definirse como la capacidad del líder transformacional en poder inspirar en sus colaboradores un modelo a seguir, basándose en la coherencia entre lo que dice y hace. Esta característica develaría la integridad del líder transformacional y su conducta ética en todo momento. Entre los indicadores se han propuesto los siguientes:

- Inspira respeto y admiración por su integridad.
- Transmite elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos.
- Es firme en sus posturas y creencias y respeta las diferencias de opinión.
- Se muestra coherente entre lo que dice y practica.

5. **La tolerancia psicológica del líder docente**, se refiere esencialmente a la capacidad del líder transformacional para utilizar el sentido del humor frente a probables situaciones difíciles o de conflicto, lo que supone un alto nivel de control emocional y respeto por las diferencias. Entre los indicadores considerados tenemos los siguientes:

- Genera climas distendidos o relajantes en medio de situaciones sociales de tensión utilizando su sentido del humor para favorecer los niveles de comunicación grupal.
- Enfrenta situaciones conflictivas con adecuado equilibrio emocional.
- Tolera el error y alienta a seguir intentando mejores resultados.

* En relación al segundo objetivo específico, explicar la importancia que tiene el Liderazgo Transformacional en la gestión educativa considerando la percepción de los docentes de una institución educativa de gestión cooperativa de la ciudad de Lima y los aportes teóricos encontrados; el mismo, estaría considerando la siguiente variable:

1. **Importancia del Liderazgo Transformacional en la gestión educativa considerando la percepción de los docentes de un colegio de gestión cooperativa y los aportes teóricos presentados.**

Nuestro propósito está orientado a explicar la importancia del Liderazgo Transformacional como herramienta de gestión en los docentes; teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, el análisis del

contexto de una institución educativa de gestión cooperativa y otros aportes teóricos presentados. Tenemos en cuenta el siguiente indicador:

- El Liderazgo Transformacional como herramienta de gestión en los docentes de un centro educativo de gestión cooperativa.

1.5. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL CASO, POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

El caso estudiado corresponde a un colegio de gestión cooperativa ubicado en el distrito de Jesús María, que en sus inicios fuera parroquial, teniendo como entidad fundadora a una congregación religiosa de los Oblatos de María Inmaculada. Durante el régimen militar del año 1969, la congregación se retira y los padres de familia de la zona, fundan una Cooperativa de Servicios Educativos, siendo el colegio considerado como su unidad operativa, posteriormente, a partir de 1989.

Los padres de familia en su calidad de socios, tendrían intervención en las decisiones administrativas relacionadas con el colegio. En su gran mayoría se trataba de sociólogos y educadores, entre otros profesionales vinculados a las ciencias humanas; que cobraron apogeo como un grupo organizado y fortalecido por una ideología política predominantemente de carácter izquierdista. De allí la particularidad relevante de este modelo educativo, de priorizar la formación de “alumnos contestatarios”.

El colegio, con más 40 años de existencia, se caracterizó por brindar un modelo alternativo de formación humanista, orientado al fortalecimiento de la capacidad crítico reflexiva; buscando desarrollar seguridad y autoconfianza personal en sus alumnos y egresados. Se desplegó en el tiempo, una fuerte

línea de formación artística en la danza, el teatro, la música y la pintura como manifestaciones del pensamiento creativo y de libre expresión. Entre otras particularidades más significativas, también se mencionan, la libertad de cultos en la concepción del carácter religioso.

Sin embargo, la filosofía y los principios cooperativistas preponderantes en los primeros tiempos, fueron rezagándose con el pasar de los años, dando pase a una tendencia cuya prioridad tendría su eje y necesidad en la visión empresarial. A los padres socios los moverían otros intereses más relacionados con factores externos de infraestructura, equipamiento y control financiero. Esto significaría un riesgo y una desestabilización en relación a la línea de gestión educativa.

Los cargos directivos del colegio, que por décadas los profesionales más destacados asumieron rotativamente por promoción interna, adoptaron un giro distinto, al constatarse un mayor incremento en la contratación continua externa, de profesionales con otras concepciones pedagógicas. Esto pudo significar una amenaza para la continuidad y consolidación de la línea axiológica, y tal vez, el pase de un período a otro totalmente distinto.

El colegio presenta 4 niveles educativos: Inicial, I Nivel (1º a 4º grado), II nivel (5º a 8º grado) y III nivel (9º a 11º grado), con docentes diferenciados y exclusivos para cada nivel. Pero existen docentes que llegan a enseñar en todos los niveles educativos, como es el caso del área de Arte, Educación Física y Cómputo.

El universo considerado en la investigación, corresponde a los docentes que laboran en los 21 colegios de gestión cooperativa de Lima; pero al tratarse de una realidad específica y por la heterogeneidad de la composición que presenta la muestra, hemos creído necesario contemplar en el estudio a toda la población de docentes y directivos que laboran en la institución elegida. La misma, estaría conformada por un director general, 3 coordinadores de nivel, una coordinadora del área de Inglés y 43 docentes de los 4 niveles educativos:

Inicial, I, II y III nivel; sumando un total de 48 personas. De estos 48 sujetos, podemos determinar dos criterios significativos para efectuar el análisis:

- La condición laboral (estables y contratados).
- Los niveles educativos.

Sin embargo, existe un criterio sustentado en cada variable o característica del liderazgo transformacional en la totalidad de docentes; considerando la mayor incidencia respecto de los indicadores que la conforman.

1.6. SELECCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOJO DE INFORMACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Para la obtención de la información, hemos utilizado las siguientes técnicas:

- Técnica de la investigación bibliográfica: permitió consolidar toda la información necesaria principalmente sobre las características del liderazgo transformacional, utilizándose libros, revistas especializadas y otros recursos de Internet, mediante instrumentos como fichas, un cuaderno de registro y computadora para la organización y procesamiento de la información seleccionada y analizada.
- Técnicas escritas: Hemos utilizado la Escala Valorativa de Actitudes ya que pensamos, constituye un instrumento oportuno para los fines de la investigación, (ver diseño en anexos 1 y 2). Según Vieytes (2005), las actitudes son predisposiciones a conducirse de una forma determinada. Hemos tomado como referencia para su diseño y elaboración, la escala de Likert y la escala de Guttman. Respecto a la primera, nos pareció importante la forma en la disposición y construcción de enunciados

sobre la base de los constructos teóricos establecidos (cada aspecto responde a una pregunta). En relación a la escala de Guttman, sólo hemos tomado en cuenta el número de opciones que responden a 4 alternativas u opciones posibles; sin considerar su formato, que más bien responde a la valoración de un solo y único aspecto. Creemos que 4 alternativas de respuesta con diferente grado de puntuación, han permitido una elección más clara y objetiva en los docentes y directivos que constituyen la fuente de investigación; de tal modo que ellos han llegado a emitir una opinión valorativa sobre los enunciados presentados acerca de las características del Liderazgo Transformacional en los docentes del colegio cooperativo de la ciudad de Lima.

- **Descripción del instrumento:**

Tipo	: Escala de Valoración de Actitudes.
Tiempo	: 5 a 7 minutos aproximadamente.
Nº de enunciados	: 20
Nº de opciones de respuesta	: 4
Propósito	: Determinar qué características del Liderazgo Transformacional son percibidas por los docentes y directivos en los docentes de un colegio de gestión cooperativa.

El instrumento que hemos elaborado, (anexos 1 y 2), constituye una Escala de Valoración de Actitudes, dividida en 5 variables ya expuestas en el acápite 1.4.

Presentamos 5 enunciados en la primera variable, 4 en la tercera y cuarta variable y en la última, sólo 3 enunciados.

Para emitir su respuesta, el sujeto pudo optar en un rango de 4 opciones posibles, las cuales constituyen la escala valorativa del menor al mayor nivel de percepción de las actitudes en los docentes. Así tenemos:

- | |
|--|
| <p>1 Casi Ninguno</p> <p>2 Algunos</p> <p>3 Muchos</p> <p>4 Casi Todos</p> |
|--|

En la etapa inicial de diseño del instrumento, consideramos pertinente optar por la Escala de Likert como alternativa en relación a las 5 respuestas posibles por cada enunciado y debido a su formato y presentación del contenido, pero posteriormente, decidimos reducir la cantidad de alternativas de respuesta de la escala a un número de 4, por recomendación de uno de los expertos que validó el instrumento.

Creemos factible en la recolección de datos que nuestro instrumento sea una escala valorativa, ya que se trata de medir actitudes de los docentes desde la perspectiva de los aportes teóricos del Liderazgo Transformacional y cada una de sus cinco características, aplicadas al contexto de los sujetos que integran la muestra en este estudio.

- **Proceso de validación y confiabilidad.**

Realizamos una validación cuyo alcance corresponde al contenido y al formato, con el aporte brindado por 2 docentes expertas en investigación educativa y 2 profesionales psicólogos con amplia experiencia en la consultoría de recursos humanos. Inicialmente, nos contactamos con cada uno de ellos, por vía telefónica y a través de E-Mail para solicitarles accedan a validar el instrumento.

No hubo negación de ninguna de las personas requeridas, y ante este hecho, el segundo paso, fue hacerles entrega de un sobre de manila cerrado, cuyo contenido era el siguiente: una solicitud formal para la validación del instrumento (anexo 3), el formato del diseño, el formato del instrumento y el formato para realizar observaciones y sugerencias. Este formato presentaba un cuadro de doble entrada con observaciones y sugerencias sobre cada uno de los aspectos del instrumento: categorías y enunciados, opciones de respuesta y otros. También presentamos una hoja informativa que contenía el título de la investigación, la formulación del problema, los objetivos y un resumen del muestreo.

Posteriormente las coordinaciones de fecha, hora y lugar de entrevista las volvimos a realizar telefónicamente y a través del Internet. En algunos casos requerimos programar más de una entrevista, llegando a un máximo de cuatro oportunidades con 2 de los 4 expertos consultados. Paralelamente, la asesora oficial del curso, nos brindó una constante orientación para el logro de los objetivos proyectados.

Dos de los expertos, (una docente y un psicólogo) hicieron uso del formato con observaciones y sugerencias, explicando en la entrevista los aspectos analizados y aclarando las dudas que manifestáramos.

Una de las docentes, no utilizó el formato, anotando las observaciones directamente en el instrumento y explicando cada una de ellas.

Uno de los psicólogos, no utilizó el formato, ni anotó observaciones en el instrumento; sin embargo, al coordinarse la entrevista, y en el diálogo directo, emitió sus aportes, principalmente sobre el contenido y la claridad del lenguaje.

- **La validez del contenido** se refiere a la correlación que existe entre la teoría de las cinco características del Liderazgo Transformacional y los enunciados propuestos en el instrumento. Hemos buscado incesantemente, que el instrumento pueda reflejar el contenido de estos temas, de tal modo que pueda evidenciarse un dominio específico del

mismo en la medición efectuada. Nuestra principal referencia, ha sido proporcionada por aportes de investigación, como los de Bernard Bass, quien hasta el momento, brinda un estudio de este enfoque con mayor aprobación en el ámbito de la investigación educativa. Complementariamente, hemos tomado otros aportes y tesis sobre el mismo tipo de liderazgo.

Se solicitó la revisión del instrumento a dos psicólogos especializados en temas de Liderazgo que se desempeñan actualmente en consultorías sobre recursos humanos, enfocados al desarrollo personal y profesional y altamente relacionados a la perspectiva del Liderazgo Transformacional. Uno de estos psicólogos es experto en PNL y utiliza los aportes teóricos del Liderazgo Transformacional en su propuesta de Consultoría orientada a empresas de nivel nacional e internacional de reconocido impacto.

Sus aportes permitieron, afinar los contenidos del instrumento, de tal modo, que no haya riesgos de duplicidad y falta de precisión, entre la teoría que se destaca en cada característica del marco teórico y los enunciados que lo conforman.

Complementariamente, revisamos de manera minuciosa la teoría propuesta en el marco teórico de la investigación y recibimos la orientación sobre el contenido por parte de la asesora formal de la tesis y de una profesora psicóloga especializada en temas de investigación, docente de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes enfocaron la necesidad de aclarar los conceptos de cada enunciado con un lenguaje sencillo que facilite el entendimiento de los sujetos de la muestra, a partir de su identificación con el contexto y cotidianidad en los que normalmente ejercen los docentes de esta realidad específica.

Es así, que cada subtítulo previo a cada agrupación de enunciados describe una característica del Liderazgo Transformacional en un lenguaje que pretende ser familiar y accesible a la comprensión de los sujetos que

conforman la muestra; de la misma forma, hemos tenido el mayor cuidado en la sintaxis, intencionalidad y contenido de cada enunciado que por recomendación de estos expertos deben presentar una coherencia con la teoría correspondiente al marco teórico.

- **La validez del formato** corresponde a la organización del instrumento, su tipología, el rango de la escala y su correlación con la variable estudiada.

Para cumplir estos requisitos de validación, acudimos principalmente a la asesora formal de la investigación y a dos profesoras psicólogas especializadas en investigación educativa que se desempeñan como asesoras de tesis y docentes en la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Los aportes sobre el formato del instrumento fueron los siguientes:

- Considerar una escala de valoración de 4 opciones de respuesta, (dado que se ha comprobado a la actualidad, que cuando son de 5 opciones, podría darse el riesgo de invalidez de la respuesta, en tanto, los sujetos tienden a evitar marcar una respuesta de posición más “extrema” o más definida respecto del enunciado, prefiriendo generalmente las opciones intermedias).
- La organización y disposición de 5 variables en forma de subtítulos que corresponden a las 5 características del Liderazgo Transformacional, clasificando los indicadores en cada uno de ellos en función de su contenido; en lugar de presentarlos en forma continua e ininterrumpida.
- La disposición espaciada de los datos informativos, que posteriormente servirán para procesar los resultados obtenidos.

- El contenido de la presentación inicial que enmarca suscintamente el objetivo de la escala, la duración aproximada, su condición de anónima y el respectivo agradecimiento por la disposición y aporte a esta investigación.
- El enunciado de las 4 opciones de la escala, principalmente en los casos de la primera y última opción, que a razón de los expertos, no era favorable en tanto se denotara afirmaciones absolutas. Por ello, las acompañaba la palabra “casi”.
- La disposición de las 4 opciones de la escala, dentro de un cuadro y en la parte central.

Para la confiabilidad del instrumento, se realizó una aplicación piloto coordinándose una muestra integrada por 4 docentes (uno de cada nivel educativo: inicial, I, II y III nivel) y uno de los coordinadores. Consideramos pertinente esta muestra, en tanto, la investigación se realiza en función de 4 niveles educativos que coinciden con los sujetos que integran la muestra de esta aplicación piloto. A cada docente, le solicitamos personalmente su disposición para llenar el instrumento y luego entablar una conversación individual sobre el mismo. Entonces, les brindamos el medio físico del instrumento que casi todos entregaron el mismo día, excepto uno de los casos, que lo entregó al día siguiente; y en el caso del coordinador, el mismo, devolvió el instrumento 3 días después, manifestándonos sus observaciones y necesidad de cambiar o aclarar algunos de los ítems presentados.

Esta aplicación piloto, permitió afinar aún más algunas expresiones presentadas en los indicadores y variables, facilitando el entendimiento para los docentes y directivos que integran la muestra.

1.7 APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para la aplicación del instrumento se han determinado dos criterios: la condición laboral (docente estable y docente contratado), y el nivel educativo en el que se desempeña cada docente (anexo 5 y 6).

La condición laboral es importante cuando comprobamos que el 65% de la población docente es personal contratado, (con menos de 6 años de permanencia en la institución) y el 35% de la misma, es personal estable, (con 7 a 40 años de servicio). Nos parece relevante este criterio porque nos permite develar una cantidad apreciable de docentes estables que se han mantenido en el tiempo, como representantes del modelo que caracteriza y sigue vigente en la institución educativa de gestión cooperativa, y otra cantidad un tanto mayor de docentes, susceptibles al reemplazo, o finalización de su permanencia, y que creemos forman parte de un grupo generacional emergente. Entonces, nos parece pertinente para el procesamiento de datos, establecer ambas condiciones a fin de comprobar las diferencias de respuesta existentes en cada tipo de fuente.

Cuadro N° 3 – Población por condición laboral

Condición laboral	Totales
Contratado	32
Estable	16
Totales	48

Fuente: Elaboración propia, 2008.

De otro lado, los niveles educativos conforman un criterio importante para efectuar el análisis de la información obtenida, en tanto podemos constatar que los sujetos que integran la muestra tienen diversos alcances de contacto con respecto a otros docentes de estos distintos niveles, que parten desde uno a cinco posibilidades altamente diferenciadas por las características propias de la estructura organizativa interna, la oportunidad de intercambio en el sistema de relaciones interpersonales y la dimensión pedagógica. Sin embargo, debemos

tener en cuenta que existen niveles con mayor presencia de estables (I, y II nivel) y otros, con mayor presencia de contratados (Inicial, III y multinivel).

Hemos creído pertinente considerar en forma específica los niveles con presencia exclusiva de docentes y un nivel en el que confluyen posibilidades de combinación diversa, (de 2 a 4 niveles), en tanto nos parece significativo efectuar una mirada desde ambas posibilidades (niveles exclusivos y multinivel).

Cuadro Nº 4 – Población por estratos y niveles educativos

NIVELES EDUCATIVOS	CANTIDADES
Inicial	3
I Nivel	9
II Nivel	7
III Nivel	5
Multinivel (2 a más niveles)	24
TOTAL	48

Fuente: Elaboración propia, 2008.

- **Proceso de aplicación del instrumento.**

Previo a la aplicación del instrumento, coordinamos con el responsable de los Programas Informáticos que labora en el área administrativa de la cooperativa, para el desarrollo de una aplicación virtual, a través de las computadoras del laboratorio instalado en el primer piso de la institución.

Este especialista desarrolló mediante el programa AXE una presentación virtual que distribuía cada variable en una ventana interactiva; constituyéndose 7 ventanas para su efecto. La primera ventana correspondía a los datos informativos, (nivel, condición laboral y cargo), la cual era requisito previo para acceder a la presentación y demás variables del instrumento, sin posibilidad de retroceso. Una vez efectuada esta primera ventana el sujeto debía seguir con las subsiguientes hasta concluir la aplicación en su totalidad. En el caso de

efectuar un error de anotación en esta primera ventana de datos informativos, el programa se detenía automáticamente, invalidándose las ventanas posteriores.

Desarrollamos dos entrevistas con este especialista en la primera semana de Octubre, y pasada la misma, se dispuso la primera aplicación del instrumento, durante la semana de vacaciones del alumnado.

Elaboramos un cronograma por grupos de docentes y directivos que tendrían horarios determinados en lapsos de 20 minutos uno después de otro, a partir de las 11:30 a.m. hasta las 3:00 pm del día jueves 4 de octubre del 2007.

Sin embargo, no pudimos aplicar el instrumento a todos los sujetos, en el día previsto, ya que algunos de ellos habían realizado viajes de estudio y volvían en diferentes fechas. De ese modo, terminamos de realizar la aplicación a la totalidad de sujetos que integran la muestra la 3^o semana del mes de octubre del 2007.

1.2. PROCESAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

Se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una escala de valoración de actitudes para determinar qué características del Liderazgo Transformacional existen en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima, como objetivo general de esta investigación.

Se han organizado 5 variables, cada una de las cuales representa una de las características del Liderazgo Transformacional, y se disponen en 20 indicadores o enunciados distribuidos de acuerdo al tipo de composición de las mencionadas características o variables.

Cuadro N° 5: Variables e indicadores

Variables	1. La motivación que inspira el líder docente.	2. La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores	3. El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales.	4. La influencia ética del líder docente en los seguidores	5. La tolerancia psicológica del líder docente
Número de indicadores o enunciados	5	4	4	4	3

Fuente: Elaboración propia, 2008.

En relación al cumplimiento de los objetivos previstos para la aplicación del instrumento, cabe señalar, que la totalidad de la muestra pudo registrar las respuestas en los instrumentos presentados, en diferentes momentos.

Para la constitución de la base de datos, se organizaron los mismos en tablas de frecuencias (absoluta y relativa), de acuerdo a la muestra total de docentes, a la condición laboral y a los niveles educativos.

Los 48 sujetos han respondido los enunciados del instrumento, contándose con una base de datos virtual que ha servido de apoyo al análisis.

El procesamiento de datos cuantitativo, ha tenido dos fases: la codificación y la tabulación.

- **La codificación:** Cada respuesta de la escala tiene un código o valor numérico correlativo, estos han sido organizados en tablas, cruzándose la información con la población total y con cada uno de los criterios que se han dispuesto en la investigación.
- **La tabulación:** Mediante la estadística descriptiva hemos realizado el listado según las variables del instrumento, elaborando las matrices para analizar los indicadores en cada una de ellas, con respecto a la población total de docentes. Posteriormente, elaboramos las matrices de análisis de los indicadores en cada uno de los criterios dispuestos: la

condición laboral, (estable y contratado) y el nivel educativo (Inicial, I, II, III y multinivel).

Terminada la tabulación, se seleccionaron los resultados con mayor incidencia (con porcentaje de respuesta en “muchos” o “casi todos”), tanto en la totalidad de la población como en los dos criterios establecidos (ver anexos 4, 5 y 6). Esto nos permitirá establecer qué características del Liderazgo Transformacional son percibidas en los docentes del colegio de gestión cooperativa.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.1. Análisis general de las variables del Liderazgo Transformacional:

El análisis general de las variables o características del Liderazgo Transformacional, supone una clasificación global y un reconocimiento en detalle de los indicadores que la componen.

Procurándose una mejor organización de los resultados, se estableció una primera clasificación para analizar qué indicadores han sido percibidos por la muestra en relación a 2 rangos porcentuales (de 0% a 50% y de 51% a 100%) en el porcentaje global de “muchos” y “casi todos” (anexo 4) y una sub clasificación a partir de uno de los grupos establecidos (variables con mayor percepción que presenten indicadores correspondientes a dos rangos porcentuales (de 51% a 75% y de 76% a 100%) también en base al porcentaje global de “muchos” y “casi todos” (anexo 4).

Es importante aclarar que para determinar a qué grupo de clasificación pertenecía cada variable, se estableció una condición básica: **presentar al menos un indicador** con un porcentaje global de “muchos” o “casi todos” que corresponda a alguno de los grupos de referencia ya descritos.

Cuadro N° 7: Clasificación general de las variables del Liderazgo

Transformacional

VARIABLES CON MENOR PERCEPCIÓN (Presencia de al menos un indicador entre 0% a 50%)	VARIABLES CON MAYOR PERCEPCIÓN (Presencia de al menos un indicador entre 51% a 100%)	
La estimulación intelectual del líder docente	VARIABLES CON MODERADA PERCEPCIÓN (Presencia de al menos un indicador entre 51% a 75%)	VARIABLES CON ALTA PERCEPCIÓN (Presencia de al menos un indicador entre 76% a 100%)
	La motivación que inspira al líder docente	El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales
	La influencia ética del líder docente en sus seguidores	
	La tolerancia psicológica del líder docente	

Fuente: Anexo 4

La primera clasificación considera al menos un indicador en cada variable que haya sido percibido por la muestra en relación a dos rangos porcentuales: de 0% a 50% y de 51% a 100% del porcentaje global que incluye una mayor incidencia cuando se refiere a “muchos” o “casi todos” los docentes del colegio de gestión cooperativa investigados (anexo 4, tabla 1, 2, 3, 4 y 5). Así tenemos dos grupos de análisis:

- Variables con **menor percepción** que presenten al menos un indicador dentro del rango porcentual de 0% a 50% del porcentaje global en “muchos” o “casi todos”.
- Variables con **mayor percepción** que presenten al menos un indicador dentro del rango porcentual de 51% a 100% del porcentaje global en “muchos” o “casi todos”.

Cuadro N° 6: Clasificación de las variables según el resultado de los

indicadores que las componen

Clasificación según el porcentaje global de “muchos” y “casi todos”	VARIABLES O CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	N° de indicador según su ordinalidad	Porcentaje global en “muchos” o “casi todos”
Con menor percepción (de 0% a 50%)	2. La estimulación intelectual del líder docente	2.1.	58.2%
		2.2.	56.2%
		2.3.	58.2%
		2.4.	41.4%
Con mayor percepción (de 51% a 100%)	1. La motivación que inspira al líder docente	1.1.	60%
		1.2.	58.2%
		1.3.	68.7%
		1.4.	54%
		1.5.	60.3%
	3. El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales	3.1.	87%
		3.2.	68.7%
		3.3.	60.4%
		3.4.	83%
	4. La influencia ética del líder docente en sus seguidores	4.1.	56.2%
		4.2.	64.5
		4.3.	58.3%
		4.4.	72.8%
	5. La tolerancia psicológica del líder docente	5.1.	64.3%
		5.2.	56.2%
5.3.		64.5%	

Fuente: Anexo 4

Como podemos observar, en la variable **la estimulación intelectual del líder docente**, el indicador 2.4. presenta un porcentaje de 41.4% que la ubica en el grupo de **variables con menor percepción**. En contraposición estarían las cuatro variables restantes que presentan todos sus indicadores con porcentajes mayores al 50%, que las hacen ubicarse en el segundo grupo de referencia: **variables con mayor percepción**.

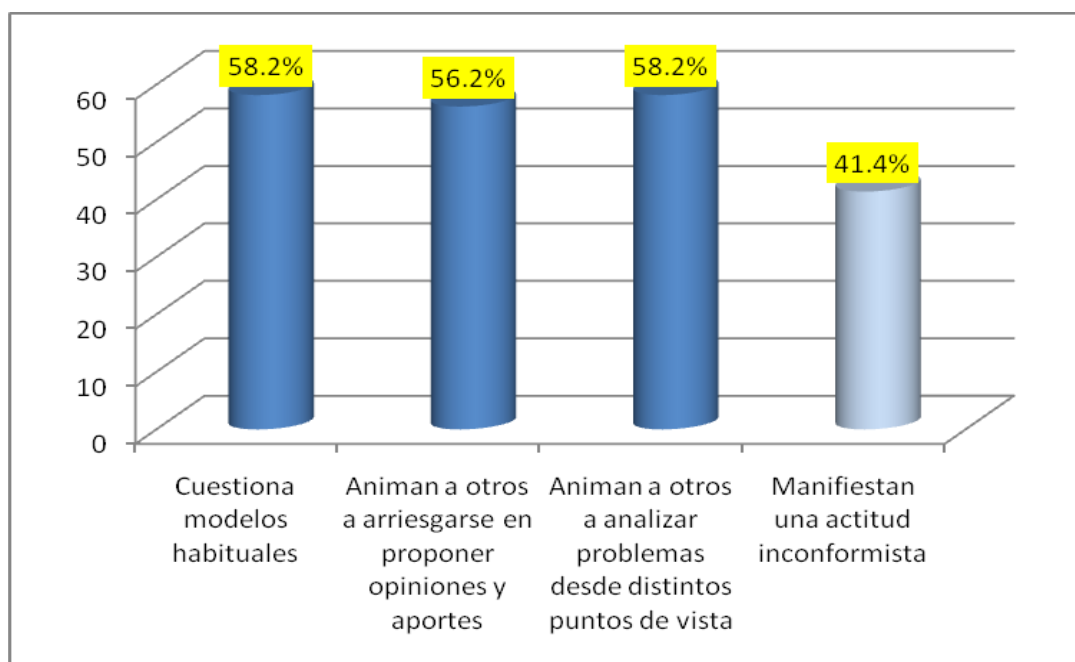
2.1.1. **Variable con menor percepción**

De las cinco variables o características del Liderazgo Transformacional, la variable **la estimulación intelectual del líder docente** es la que presenta el más bajo nivel de percepción de la muestra; cuando tenemos en cuenta el indicador referido a **los docentes permanentemente manifiestan una actitud**

inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados con un 41.4% del porcentaje global, que incluye una mayor incidencia en relación a “muchos” o “casi todos” los docentes del colegio de gestión cooperativa investigados (anexo 4, tabla 2). Esto es relevante al evidenciar que se trataría del único indicador con resultados por debajo del 50% en la totalidad de los 20 indicadores que integran el instrumento de evaluación.

Gráfico N° 2: Variable del Liderazgo Transformacional con menor percepción:

“La Estimulación Intelectual del líder docente”



Fuente: Anexo 4

Reflexionando sobre la estructura organizacional de un colegio de gestión cooperativa que a saber de Corvetto (1986) y Hoyos (2001) presenta afectado el factor humano, (representado en los docentes) debido a los constantes cambios y marcada desestabilización de la línea institucional; es factible que haya mayor percepción de una actitud conformista en los propios docentes, siendo preponderante su nivel de insatisfacción laboral, (capítulo 2, parte 2.1).

En tanto los docentes no se sientan a gusto laboralmente, se producirá una baja en el clima organizacional y consecuentemente una disminución en la productividad esperada, (Maureira, 2004; Ficshman, 2005).

Sin embargo; al observar los resultados en los indicadores referidos a estimula a que los demás se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes para resolver problemas de una forma creativa e innovadora, con un resultado de porcentaje global de 56.2% en “muchos” y “casi todos” (anexo 4, tabla 2) y los indicadores cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos, y para resolver algún problema, los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista; ambos con un resultado de porcentaje global de 58.2% en “muchos” y “casi todos” (anexo 4, tabla 2), podemos apreciar una percepción de docentes interesados en la innovación y en la mejora.

Se constata entonces, en los docentes la percepción de oportunidades de reflexión crítica sobre problemas existentes, buscando respuestas que ayuden a solucionarlos (Hidalgo y Cuba, 1999) y animando a sus colegas a compartir sus dudas, ideas y aportes, (Bolívar, 2000). Aunque en menor medida, en relación a la percepción generada en las otras variables; todavía se estarían propiciando oportunidades de razonamiento y reflexión conjunta para plantear y replantear la práctica organizacional (Vega y Zavala, 2004).

En esta misma línea, es relevante, la correspondencia con el modelo de educación cooperativa; que en sus inicios se basaba en una axiología de reflexión crítica, cuyo fin era democratizar la enseñanza y evitar las elites (Torres y Torres Lara, 1989). Sin embargo, nos llama la atención lo paradójico que resulta, cómo esta característica se percibe cada vez con menor presencia a la luz de la teoría. Hoyos, (2001) señala que los colegios cooperativos estarían requiriendo una revisión de su modelo para corregir sus deficiencias.

Entonces existiría una concordancia con los resultados por debajo del 50% del indicador mencionado al inicio; lo que nos hace discurrir en que las oportunidades de reflexión crítica entre los docentes de esta institución de gestión cooperativa se estarían manifestando como “intenciones” o “deseos” y no como acciones concretas; develándose la percepción de docentes con una actitud “conformista”.

En la estructura de funcionamiento de la cooperativa como organismo regulador de decisiones administrativas, se ha postergado el aspecto pedagógico por una visión mayor de corte financiero, (Corvetto, 1986; Hoyos, 2001).

2.1.2. Variables con mayor percepción

En este grupo de clasificación se han considerado a las variables que presentan al menos un indicador con resultados dentro del rango porcentual de 50% a 100% del porcentaje global en “muchos” o “casi todos” los docentes del colegio de gestión cooperativa investigados (anexo 4, tabla 1, 3, 4 y 5).

Buscando una mejor organización en el análisis de este segmento constituido por cuatro de las variables del Liderazgo Transformacional, definiremos la sub clasificación establecida en dos grupos de referencia:

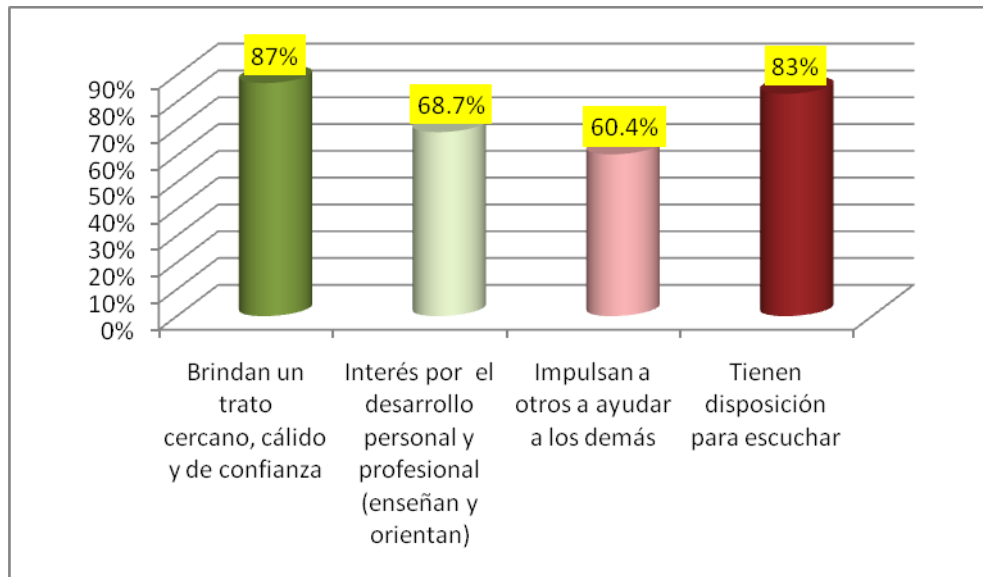
- Variables con al menos un indicador entre 76% y 100%, denominadas variables con alta percepción.
- Variables con al menos un indicador entre 51% y 75%, denominadas variables con percepción moderada.

2.1.2.1. Variable con alta percepción

De las cuatro variables o características del Liderazgo Transformacional, únicamente la variable **El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales** es la que presenta 2 indicadores con un resultado comprendido entre el rango porcentual establecido de 76% a 100%. Este rango haría referencia al promedio global de “muchos” y “casi

todos” tomada en cuenta como una mayor incidencia de percepción por parte de la muestra (anexo 4, tabla 3).

Gráfico N° 3: Sub clasificación de variables: Variable con alta percepción.



Fuente: Anexo 4

Como podemos observar, la variable o característica del Liderazgo Transformacional con mayor nivel de percepción **el acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales**; presenta dos indicadores con resultados que se ubican en el rango porcentual del 76% al 100% del promedio global con mayor incidencia en “muchos” y en “casi todos” que ha sido determinado en el caso de variables con percepción muy superior a la media: los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás con un 87% y los docentes tienen disposición para escuchar con un 83%, (anexo 4, tabla 3).

Según estos resultados y a la luz de la teoría encontrada, la presencia de la característica del Liderazgo Transformacional **“el acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales”**, con los indicadores ya descritos, revelan principalmente, la percepción de un importante nivel de confianza como estructura de soporte y un trato cálido y cercano en las relaciones establecidas entre los docentes líderes y sus seguidores (Bass, 1985 y Fischman, 2005). Esta confianza podría constituir un bastión del clima

organizativo interno; enmarcando una apreciable fluidez social.

Complementariamente, la disposición a la escucha percibida por los docentes, es señal de una “comunicación empática”. Nuevamente se involucra la consideración individual y el trato personal basado en el respeto (Fischman, 2005).

Entonces podemos contemplar evidencias de un liderazgo de intercambio que constituye una “coalición interna” (Mintzberg, 1992); brindando al mismo tiempo, la oportunidad de una mejora en el capital social organizacional. Este capital social se entiende como la capacidad de las personas de realizar trabajos conjuntos compartiendo un mismo objetivo (Fukuyama, 1996).

Al comprobarse la posibilidad de una mejora del capital social en la institución como base de la confianza establecida entre sus miembros, también se estaría refrendando al aprendizaje organizativo y la estructura adhocrática (Mintzberg, 1992) existente en esta realidad de gestión.

Los profesores aprenderían de sus predecesores la confluencia de relaciones interpersonales desplegadas en tratos cercanos y de confianza, que forman parte de la cultura organizacional apreciable desde la adhocracia y “cooperación mutua” existentes.

Entonces, cobra fuerza la perspectiva docente del Liderazgo Transformacional: “más de un líder actuando a la vez” en la formación de nuevas generaciones de docentes. Se estarían ampliando las posibilidades del aprendizaje organizacional en el marco de la institución.

Aunque en menor medida se aprecia el indicador los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario con un 68.7% del porcentaje global en “muchos” y “casi todos”. La percepción de este indicador deja entre ver que el aprendizaje organizacional basado en relaciones de confianza también estaría reforzado, en alguna

medida, por el interés de unos hacia otros a través de un acompañamiento y seguimiento en el aprendizaje de la cultura organizacional y la propia línea pedagógica del centro. De algún modo, esto permitiría mantener vigente el modelo educativo en algunas de sus características.

Bass, (1990) llamó a este acompañamiento “consideración individualizada” constituyendo una alternativa en el desarrollo de las capacidades individuales a través del Liderazgo Transformacional. Esta práctica no se caracteriza por un liderazgo coercitivo; ya que el aprendizaje es un proceso que fluye mejor cuando hay de por medio un elemento de confianza (Ficshman, 2005).

2.1.2.2. Variables con percepción moderada

Entre las variables con percepción moderada, hemos considerado a aquellas que presentan al menos un indicador en el rango porcentual de 51% a 75% del porcentaje global de “muchos” y “casi todos” tomado en cuenta como una mayor incidencia de percepción por parte de la muestra (anexo 4, tablas 1, 2, 3 y 5).

En la variable **la influencia ética del líder docente** encontramos al indicador por su integridad los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas que presenta una mayor percepción en relación a los otros indicadores que componen la variable, al constatarse el resultado de 72.8% en “muchos” y “casi todos” (anexo 4, tabla 4).

Dicho resultado nos advierte la percepción de docentes considerados como “modelo a seguir” y poseedores de un carisma centrado en una “forma de autoridad social” (Weber, 1947). Pero, al parecer esta “integridad” propiciadora de respeto, no se centraría, principalmente en la coherencia entre el modo de pensar, decir y actuar, cuando apreciamos el indicador los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar con una disminución de puntaje en la variable de 56.2%.

Al disminuir la percepción entre lo que “se dice y lo que se hace”; es factible que se perciba una “actitud conformista” relacionada con la poca o nada oportunidad de decisión y de intervención de los docentes en las orientaciones institucionales; las cuales estarían regidas por los cambios que determina la instancia administrativa representada por los padres de familia (Corvetto, 1986 ; Hoyos, 2001).

Complementariamente, el indicador referido a los docentes son firmes en sus posturas y creencias respetando las diferencias de opinión en sus demás colegas con un resultado de 64.5% en el porcentaje global, refuerza la probabilidad de admiración por el otro, debido a su “autoridad social” basada en la facilidad para “decir lo que piensa” y su capacidad crítica demostrada; los cuales se traslucen en espacios de escucha y reflexión conjunta sobre la realidad existente (Torres y Torres Lara, 1989).

Sin embargo, el espíritu de cooperación mutua percibido en la dimensión del “aprendizaje organizacional” y en la estructura adhocrática existente, no se apreciaría de igual modo cuando se trata de “intereses personales”; siendo notable en el resultado del indicador los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos que nos refleja una baja en el resultado de 58.3%. Se comprueba la percepción de docentes que reflexionan y se expresan sobre intereses y valores institucionales, pero en la práctica, al parecer no necesariamente representan intereses colectivos o generales; dejando libre la posibilidad de que se perciban intereses individuales o de pequeños grupos. Así podría tomarse a las oportunidades de negociación de algunos docentes con la administración, percibida como una instancia no relacionada directamente con los intereses de la línea institucional, Hoyos (2001).

Es considerable, en seguida, la primera variable la motivación que inspira el líder docente cuyo indicador los docentes manifiestan ideas y aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas (anexo 4, tabla 1) evidencia nuevamente la relevancia de la expresión y oportunidades de reflexión conjunta. Se percibe que los docentes se motivan cuando participan y

se les toma en cuenta. Entonces se propicia su entusiasmo y sus ganas por desarrollar las tareas y responsabilidades encomendadas, (Alvarez, 1999). En la medida en que el docente participe en la gestión se estaría realizando su papel como contribuidor de la mejora del centro; sin limitarlo únicamente a la práctica pedagógica del aula, (Santos Guerra, 2001).

En el indicador con su ejemplo los docentes provocan en sus demás colegas que estos eleven su nivel de autoexigencia en cuanto a la propia calidad de su trabajo con un porcentaje global de 58.2% (anexo 4 tabla 1); se aprecia una disminución en contraste con el primer indicador analizado; lo cual nos hace discurrir en que la motivación muy posiblemente se refrende a su participación en situaciones y espacios de reflexión crítica conjunta comunes en contextos como el estudiado (Torres y Torres Lara, 1989; Corvetto, 1986; Hoyos, 2001).

Se percibe una satisfacción en los docentes porque hay oportunidades de valoración de sus ideas y aportes en espacios informales, pero no en la misma medida en otras situaciones de mayor formalidad que competen a las decisiones de los rumbos institucionales. Al sentir estas limitaciones de participación, se estaría afectando su propia autoexigencia laboral y por ende la productividad en el desempeño de su rol (Maureira, 2004).

El indicador referido a los docentes proyectan un entusiasmo contagiante en sus colegas ante las nuevas metas y desafíos que pudieran presentarse con un porcentaje global de 54% en “muchos” y en “casi todos” proyecta también una disminución en relación con el primer indicador analizado. Esto puede tomarse en cuenta en relación al pensamiento de Tucker, (2004), según el cual, el líder debería inspirar o motivar a sus seguidores. Es menor la percepción de docentes que contagien entusiasmo antes nuevos desafíos; siendo relevante tener en cuenta si esto se relaciona con su propia energía emocional (Tichy, 2003).

En una institución de gestión cooperativa, los docentes pueden sentir cierta desventaja ante las limitaciones de su participación y ante otras dificultades; pero qué tanto podrán convertir su energía “negativa” en “positiva”

(Tichy, 2003) para afrontar exitosamente las dificultades. Es factible que esto no se esté manifestando ya que es menor la percepción de “un entusiasmo contagiante frente a nuevos desafíos”. Es posible que algunos docentes se hayan enraizado en el pasado, negándose al cambio; y como producto de la propia desestabilización institucional dada a cuenta por Hoyos (2001).

Esto afectaría el análisis de la propia práctica y los logros institucionales que se ven entrecortados por los cambios en la línea de gestión y por ende, reduciría la posibilidad de constituir en forma colectiva una visión institucional más sólida. Una visión que avizorada a futuro constituya una meta conjunta (Grinberg, citado por Vallaey, 2006).

Finalmente, tomamos en cuenta en este análisis de variables con percepción moderada a la quinta variable: **la tolerancia psicológica del líder docente**, que a su vez presenta el indicador los docentes son tolerantes frente al error o equivocación de alguno de sus colegas a quienes animan a seguir intentando mejores resultados con 64.5% de porcentaje global en “muchos” o “casi todos” (anexo 4, tabla 5); lo que nos revela una disposición al aprendizaje organizacional y una evidencia de acompañamiento en el desarrollo de capacidades individuales.

Se constata en este nivel de “tolerancia” la percepción de docentes que acompañan al aprendizaje de otros docentes, siendo tolerantes a sus errores y animándoles a avanzar en el logro de resultados. Esto los convierte en una especie de “mentores” que acompañan el proceso de formación de otros docentes con menos experiencia (Chiavenato, 2004). Este proceso estaría directamente relacionado con la “consideración individualizada” que a saber de Bass (1990), consiste en un acompañamiento continuo y constante del líder hacia sus seguidores, mostrando tolerancia frente a sus retrocesos o equivocaciones y creyendo en sus posibilidades.

Si contraponemos los indicadores los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social con un 56.2% en el porcentaje global de “muchos” y “casi todos” y los docentes enfrentan

situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorezca la comunicación del grupo con un 64.3% del porcentaje global; podemos notar que el control emocional del líder docente estaría supeditado al tipo de situación en la que se requiera su ecuanimidad o su sentido del humor.

En el primer caso se alude a momentos de tensión o de conflicto social que por la baja en el resultado, en comparación con el otro indicador, denota situaciones sociales de interrelación general. Es posible que existan segmentos o grupos sociales dentro de la propia organización que no compartan las mismas ideas o puntos de vista. El problema se suscita cuando los docentes proyectan un bajo control emocional, que a saber de Barbuto (2006), es indispensable en todo líder docente para producir efectivamente la transformación en sus seguidores.

En el segundo caso se arguye la percepción de docentes que manejan el conflicto con sentido del humor (Alvarez, 1999; Maureira, 2004) y lo utilizan como recurso para distender climas con elevada tensión. Esta habilidad beneficia la dinámica relacional y proyectada la llamada “energía positiva” en el líder docente (Tichy, 2003).

2.2. Análisis de las variables del Liderazgo Transformacional según los criterios de condición laboral y niveles educativos.

A continuación, efectuaremos el análisis en razón de los criterios establecidos en la condición laboral y niveles educativos, toda vez que el contexto educativo y los resultados anteriormente señalados, requieren un análisis más profundo en el detalle de cada variable investigada.

Para tal efecto, estableceremos una correlación de los criterios definidos con la teoría encontrada y los resultados previos ya expuestos. Tomaremos como referencia los indicadores que constituyen cada una de las cinco

variables y a sus porcentajes globales en “muchos” y en “casi todos” que suponen una mayor incidencia en los resultados de percepción de la muestra.

2.2.1. VARIABLE 1: La motivación que inspira el líder docente

Al parecer hay una consistencia en relación a la percepción de la muestra según el análisis general, los criterios de condición laboral y de niveles educativos, cuando se refiere al indicador de mayor incidencia: los docentes manifiestan ideas y aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas. (anexo 4, tabla 1; anexo 5, tablas 1, 2, 3, 4 y 5 y anexo 6, tablas 1, 2, 3, 4 y 5).

A la luz de la condición laboral, estaría siendo percibido por un 75% de los docentes y directivos contratados y por un 57% de los docentes y directivos estables (anexo 5, tabla 3), Desde el análisis de los niveles educativos, la mayor percepción de su existencia la tendrían los docentes de III nivel con un 80% y multinivel con 83%. (anexo 6, tabla 3). Cabe comentar, que en estos niveles, es mayoritaria la presencia de docentes contratados, a diferencia de los niveles de Inicial y I nivel, en los cuales habría mayor cantidad de personal estable.

Nos llama la atención, la importante diferencia de percepción entre docentes y directivos estables y contratados, lo que nos hace considerar que la muestra de docentes y directivos contratados, en mayoría de percepción, estarían valorando los aportes de los docentes con mayor permanencia y experiencia institucional, sintiendo al mismo tiempo, el aprecio y la valoración de sus demás colegas sobre sus propios aportes e ideas. Es importante aludir al respecto, que esta evidencia nos permite focalizar al docente como protagonista de los procesos que implican el Liderazgo Transformacional en la estructura interna organizacional; propiciándose un modelo de aprendizaje organizativo basado en la colaboración permanente entre los miembros del

centro, y posibilitando la adaptación de los docentes nuevos al paradigma institucional ya existente, la adhocracia de Mintzberg (1984 y 1992).

El Liderazgo Transformacional como tal, no se circunscribiría de manera exclusiva a la práctica de la autoridad formal planteada en sus inicios por Burns (1978) y Bass (1985), entre otros. Aquí la importancia de propiciar nuevas reflexiones sobre la práctica docente y el replanteamiento de su actuar en la gestión de las escuelas (Santos Guerra, 2001).

Siguiendo con el análisis de los niveles educativos, en relación al indicador los docentes manifiestan ideas y aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas, podemos apreciar una menor percepción en docentes del nivel Inicial y en segundo y menor grado en docentes del I y II nivel, (anexo 6. tabla 3).

Esto pone en evidencia, el sesgo de percepción existente entre ciertos niveles educativos. Si al respecto tenemos en cuenta los resultados de mayor incidencia dados en el nivel Inicial, es posible entonces, que a las docentes que integran dicho nivel el aspecto explicitado en el indicador, y que está referido a la valoración de sus ideas y aportes, no les sea muy significativo; en tanto, no responde a sus intereses inmediatos, más relacionados con la labor pedagógica realizada; toda vez, que se pueda estar focalizando en las temáticas de las reuniones, aspectos más relacionados con otros niveles o áreas educativas.

También podría aceptarse la posibilidad de que este nivel no se sienta lo suficientemente integrado a la realidad global del centro educativo o que los líderes formales no estarían siendo un modelo o teniendo representatividad para sus propios intereses como nivel (Cáp.1, parte 1, 1.3.1); por lo tanto, no estaríamos evidenciando en estas docentes una misma orientación en la visión institucional (Leithwood, 1996; Alvarez, 1999 y Fishman, 2006) Quizá ellas, no se estarían sintiendo parte de la misma.

Por otro lado, la tendencia de los docentes y directivos estables o con mayor permanencia, que en su mayoría integrarían el I y II nivel, a presentar un menor nivel de percepción respecto a los otros indicadores que constituyen esta variable en general, (anexo 6); nos vislumbraría una posible relación con algún componente de “decepción” o “frustración”, debido a las situaciones que emergen del propio contexto del funcionamiento administrativo en la realidad de colegios de gestión cooperativa, constatable a lo largo del tiempo (Cáp.2, 2.1). Es probada la percepción de los docentes y directivos estables a considerar que los docentes estarían menos predispuestos a presentar motivación o entusiasmo contagiante frente a los nuevos desafíos (Tichy, 2003), y una mayor exigencia para elevar la calidad de su trabajo, (anexo 5, tabla 1).

2.2.2. VARIABLE 2: La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores

De las cinco variables o características del Liderazgo Transformacional, ésta es la que presenta el nivel más bajo de percepción en la muestra, en razón del análisis general que tiene en cuenta los porcentajes globales en “muchos” y “casi todos” (anexo 4, tabla 2). En forma semejante sucede si analizamos los resultados obtenidos bajo la composición de los criterios de condición laboral (anexo 5, tablas 6, 7, 8 y 9). En el caso de niveles educativos, los resultados encontrados en esta variable, son ligeramente mayores a los de la variable de tolerancia psicológica del líder docente (anexo 6, tablas 6, 7, 8, 9, 18,19 y 20).

Según la condición laboral, el indicador de mayor incidencia en la percepción es los docentes animan a sus otros colegas a que se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes utilizando su creatividad para buscar la innovación con un 75% en la percepción de docentes y directivos contratados y un 26% en la percepción de docentes y directivos estables (anexo 5, tablas 7). Nos llama la atención el gran sesgo de diferencia en el

resultado que hay entre docentes y directivos contratados y estables, considerando que este indicador no presenta mayor incidencia en el resultado, en el caso de la percepción de la muestra total. Se estaría corroborando que la mayor parte de los docentes y directivos estables, no perciben una disposición en los docentes a elicitar en sus colegas el riesgo por proponer nuevas ideas y aportes buscando la innovación. Dado el bajo resultado de percepción al respecto, vuelve a corroborarse en los docentes y directivos estables una percepción orientada a una posible frustración o desánimo; de allí su poca disposición para innovar.

En cambio, en el caso de los niveles educativos, hay similitud con los resultados del análisis de percepción del análisis general en de docentes y directivos que son contratados, cuando el 86% en la percepción de docentes sólo de II nivel ubica como indicador de mayor incidencia cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos, (anexo 6, tabla 6) y el 80% en la percepción de docentes sólo del III nivel ubican como indicador de mayor incidencia: para resolver algún problema los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista, (anexo 6, tabla 9). Pero, por ser mayoritariamente baja la percepción de los docentes que componen los niveles de Inicial, I y multinivel (anexo 6, tabla 9); en relación a los indicadores ya referidos, podemos considerar nuevamente, desde esta perspectiva, la tendencia a una baja disposición de los docentes en relación a los procesos de innovación y flexibilización ante los cambios planteados y la disposición para asumir y correr los riesgos propios de la gestión, (Bass, 1985 y Alvarez, 1999) así como a asumir procesos de reflexión crítica de cuestionamiento de los modelos habituales (Hidalgo y Cuba, 1999), como práctica institucional constante.

Los docentes y directivos contratados, considerados con menor tiempo de permanencia estarían percibiendo una mayor disposición a la innovación y a la práctica creativa, (Vega y Zavala, 2004); manifestándose oportunidades de reflexión creativa conjunta de problemas existentes, importantes en la consideración de los nuevos docentes. Hasta cierto punto, este resultado devela que los nuevos docentes perciben oportunidades que les son

significativas; y que a la luz de la percepción de los docentes y directivos estables, con mayor tiempo de permanencia, no sería inspirado en los docentes; o quizá en ellos mismos. Esto nos hace discurrir, en que serían los docentes y directivos estables quienes en su práctica organizativa posibilitarían estos espacios, tan importantes para los docentes contratados con menos permanencia. Espacios de valoración, de opinión, de libre expresión y de construcción conjunta, propios de un colegio de gestión cooperativa (Cap. 2).

Cuando el docente cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos está siendo evidente un aspecto del Liderazgo Transformacional descrito por Bringer (citado por Vallaes 2006); sin embargo este resultado se contrapone con el encontrado en el indicador: los docentes permanentemente manifiestan una actitud inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados, que denota una actitud disminuida en relación a buscar nuevas formas que sean efectivas en el actuar.

Lo que se estaría necesitando en este tipo de instituciones de gestión cooperativa es hacer cambios y no sólo identificar y cuestionar los problemas existentes, porque esto afecta el nivel de avance y desarrollo del propio colegio en el tiempo; constatándose una posible predisposición al estancamiento referido por Hoyos (2001) y Corvetto (1986). Nuevamente, podemos considerar y explicitar que esta problemática es el efecto de una falta de consenso y dirección que permita a los docentes definir el rumbo del colegio buscando el cambio y la mejora permanentes.

Complementariamente, es interesante observar que en el nivel Inicial, hay un consenso en que solamente algunas personas las animan a analizar los problemas y situaciones desde distintos puntos de vista (anexo 6, tabla 9); nuevamente esto estaría revelando un sentimiento de las docentes de ser poco atendidas, estimuladas a partir de la singularidad y especificidad de su quehacer profesional, o quizá la tendencia a una actitud, receptiva, pasiva y poco cuestionadora de parte de las mismas, (Hidalgo y Cuba, 1999), que es

justamente lo que se necesitaría erradicar en los docentes para fortalecer y propiciar un liderazgo de participación en la gestión institucional.

De la misma forma en el II nivel, los docentes estarían percibiendo una baja estimulación para analizar situaciones desde distintos puntos de vista, (anexo 6, tabla 9), lo cual podría tener efectos poco o nada favorables en su grado de satisfacción laboral y desempeño orientado a la calidad (Bass, 1990 y Maureira, 2006).

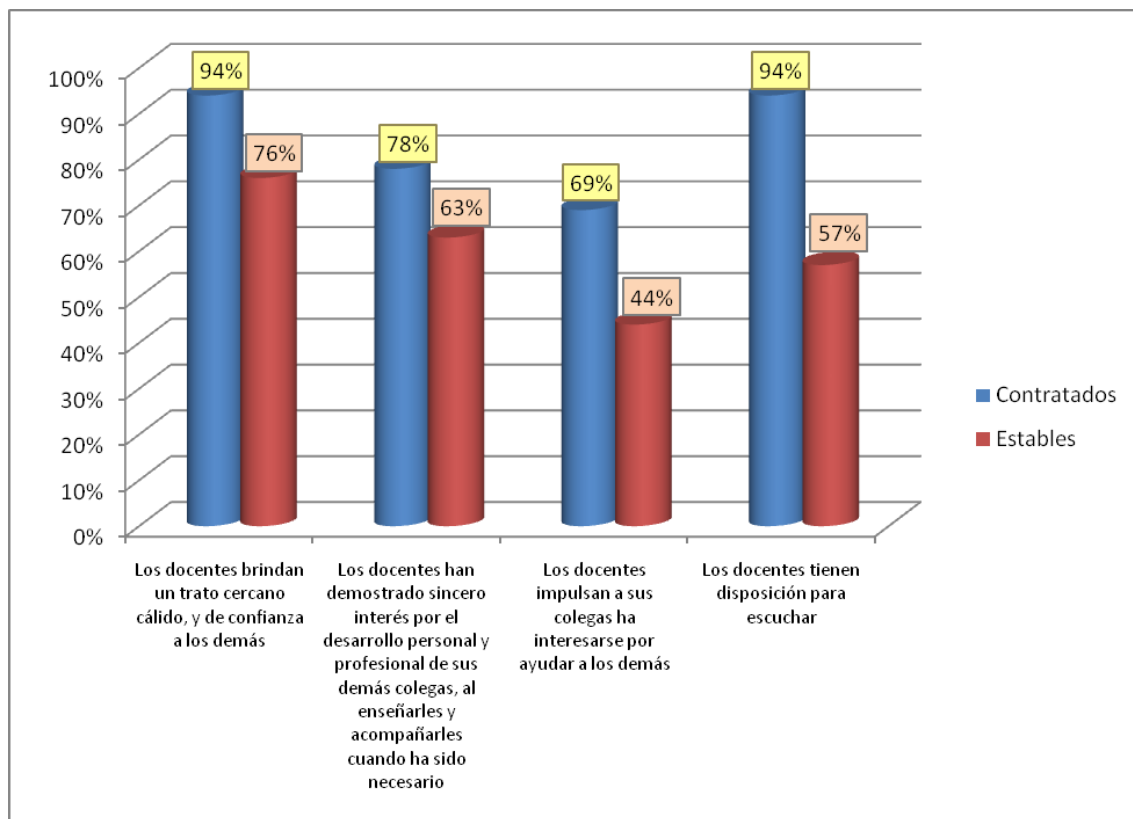
2.2.3. VARIABLE 3: El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales.

Esta variable o característica del Liderazgo Transformacional, es la de mayor percepción en los docentes y directivos que integran la muestra total. Del mismo modo estaría ocurriendo con el criterio de condición laboral. Sus indicadores con mayor incidencia en los resultados, son los mismos que los del análisis ya referido: los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás con un 94% en la percepción de los docentes y directivos contratados y con un 76% en los docentes y directivos estables (anexo 5, tabla 10), y los docentes tienen disposición para escuchar con un 94% en la percepción de docentes y directivos contratados y un 57% en los docentes y directivos estables (anexo 5, tabla 13).

En relación a los docentes y directivos contratados, con menos tiempo de permanencia, podemos asumir, que en su mayoría, estarían percibiendo en los docentes, altos niveles de confianza, cercanía y calidez en las relaciones establecidas como parte característica del Liderazgo Transformacional (Fischman, 2005); siendo esta una particularidad de la cultura organizativa proyectada desde los docentes con mayor tiempo en la institución. En tal sentido, es muy posible que los docentes estables, sean percibidos por los docentes contratados, como una especie de “mentores” (Chiavenato, 2004), en tanto es mucho más elevada en ellos, la percepción de una disposición a la

“escucha” a diferencia de los estables, que si la perciben, pero en mucho menor rango.

Gráfico N° 4: Resultado de indicadores de la variable: “el acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales”, según el criterio de condición laboral



Fuente: Anexo 5

Los docentes estables estarían acompañando el proceso de adaptación de los docentes contratados, manifestando la confianza como elemento propio del clima relacional tan incidente en la institución. En este caso, es relevante mencionar además, la disposición a un modelo meritocrático (Mitnberg, 1992), cuyo soporte estaría fundamentado en la trayectoria y especialización en el conocimiento y manejo de la realidad organizacional de un centro educativo de gestión cooperativa. Existirían docentes con mayor antigüedad y experiencia; que podrían ser considerados como quienes dan el soporte a la línea axiológica existente desde los inicios; siendo quienes orientarían el proceso adhocrático mayormente hacia los docentes con menor tiempo en la institución. Es muy probable que los docentes estables se hayan asignado un rol de generadores

de la ayuda o impulsores a que ésta se produzca y no los receptores ni de la ayuda, ni del estímulo para ayudar a otros.

En el caso de los niveles educativos, el indicador de mayor incidencia en la percepción, en casi todos los niveles educativos, es también el referido a los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás con 96% en el multinivel, 72% en el II nivel, 67% en I nivel y 66% en Inicial, (anexo 6, tabla 10). Únicamente en el III nivel se apreciaría un disminuido 40% de nivel de incidencia en la percepción, (anexo 6, tabla 10). Si bien Bass, (citado por Pascual 1988) señala que en la consideración individualizada es determinante la confianza basada en relaciones de respeto, estos resultados nos estarían denotando que la confianza no necesariamente responde a “niveles de cercanía” como estaría siendo argumentado complementariamente por Ficshman (2005).

Otro modo de corroborar esta afirmación es al observar que los docentes del mismo nivel contraponen este resultado con un determinante 100% de reconocimiento en los siguientes indicadores: “los docentes tienen disposición para escuchar” y “los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario”, (anexo 6, tablas 11 y 13).

De este modo, podríamos aseverar, la existencia del acompañamiento del líder en el desarrollo de capacidades individuales en los docentes del colegio, especificando que según lo encontrado en la percepción de los docentes del III nivel; el trato cercano y cálido no necesariamente define el respeto, la confianza y el interés por el desarrollo del otro como aspectos importantes en esta característica.

En relación al indicador que describe que “los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario”, existe un alto nivel de percepción docente sobre la existencia de este aspecto, principalmente en los docentes y directivos contratados (anexo 5, tabla 11)

como muestra del impacto que en ellos puede tener este cariz del Liderazgo Transformacional.

2.2.4 VARIABLE 4: La influencia ética del líder docente en sus seguidores

Existe similitud entre el análisis general con el criterio de condición laboral, cuando el indicador de mayor incidencia es: por su integridad los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas con un 75% en la percepción de los docentes y directivos contratados y un 69% en los docentes y directivos estables (anexo 5, tabla 17). Dada la diferencia de resultados; es claro que para la mayoría de los docentes y directivos contratados, existen docentes que son un referencial en relación al desempeño profesional demostrado, citado por Weber (1947) y formulado desde una ética de la labor de compromiso docente que bien nos describe Freire (1999). Nuevamente, en una consideración meritocrática de Mitzberg (1992), el poder de influencia estaría definido por quienes demostrasen mayor conocimiento y especialización dada la línea de un colegio de gestión cooperativa, y principalmente por la predominante orientación a la criticidad y reflexión del entorno y a la libre expresión, (Cap. 2).

Por otro lado, nos llama la atención, el contraste de los resultados obtenidos en la condición laboral respecto a los docentes y directivos estables cuando perciben en menor medida el indicador: “los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar, (anexo 5, tabla 14), que pensamos se refiere también a la integridad moral del líder. Complementariamente, nos parece importante presentar también la consistencia en relación a esta disminuida percepción, evidenciada en los docentes del II Nivel (anexo 6, tabla 14).

Nos surge entonces, la necesidad de esclarecer el tipo de valoración que podrían tener los docentes sobre sí mismos y hacia los demás, develando qué tanto el respeto y admiración que pudieran estar sintiendo por sus colegas se

estaría relacionando más con elementos de personalidad y carisma de los líderes docentes, que con conductas éticas orientadas a metas comunes (Fukuyama, 1996) o a un liderazgo de servicio (Bass, 1990 y Boje, 2000); esto sin deslindar que un líder transformacional necesariamente puede utilizar atributos de carisma personal no como un fin mismo, más de carácter individualizante, sino como apoyo para llevar a cabo fines de colectivización y sinergia organizacional (Jung, 2006).

La diferencia de percepción entre el indicador: los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales y de pequeños grupos, con 63% en docentes y directivos contratados y 50 % en docentes y directivos estables, (anexo 5, tabla 16), con los resultados de percepción, de mayor incidencia en la variable: **la ética del líder docente**, referidos a: por su integridad, los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas, con 75 % en docentes y directivos contratados y 69% en docentes y directivos estables, (anexo 5, tabla 17), no sólo nos pone en evidencia una contraposición de los resultados hallados, sino que nos estarían manifestando la posibilidad de percepción por parte de algunos docentes y directivos, (principalmente estables), de la existencia de posibles intereses individuales o de pequeños grupos en ciertos contextos de la organización, entendidos como “pequeñas muestras” del prevailecimiento de la comodidad personal por encima de la institucional. Todo esto significa un riesgo para el crecimiento institucional, ya que a través del tiempo podría generarse una disposición a prácticas de intereses individuales y de pequeños grupos, muchas veces considerado por algunos autores, como manifestaciones “corruptivas” al interior de la organización, (Klitgard, citado por Helfer, 2004).

2.2.5. VARIABLE 5: La tolerancia psicológica del líder docente

Podemos apreciar un menor nivel de percepción de esta variable, tomando como referencia el análisis general con un porcentaje global en “muchos” y “casi todos”, (anexo 4, tabla 5). De la misma forma observamos un

menor nivel de percepción en la muestra organizada desde el criterio de condición laboral, (anexo 5, tablas 18, 19 y 20). En este análisis del criterio de condición laboral, encontramos al indicador de mayor incidencia: los docentes enfrentan las situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorece la comunicación del grupo con un 72% en la percepción de docentes y directivos contratados y un 50% en la percepción de docentes y directivos estables, (anexo 5, tabla 18). Los docentes y directivos contratados nuevamente, son quienes en su mayoría perciben manejo de situaciones difíciles a través del sentido del humor, descrito por Maureira (2004).

En cambio, los docentes y directivos estables presentan un sesgo en la consideración de este indicador, pues lo perciben sólo la mitad de los docentes y directivos de este segmento. Esto nos anima a considerar que el clima de relaciones desde la perspectiva de los docentes estables, se orienta a mayores dificultades entre algunos de sus miembros.

Debemos tener en cuenta, al respecto, que existen docentes con permanencia de más de 20 años, que han sido testigos de los distintos procesos y cambios ocurridos en el contexto investigado. La participación organizativa interna se propiciaría desde la cultura organizativa informal y estructural del colegio; pero estaría siendo afectada por la realidad administrativa cuya tendencia se orienta a las marchas y contramarchas muchas veces desestabilizantes para la línea de continuidad (Hoyos, 2001).

A la luz de los niveles educativos, no es importante el grado de percepción vislumbrada en relación al indicador comentado, (anexo 5, tabla 18). Encontramos que tanto los docentes del II como del III Nivel presentan una percepción muy disminuida al respecto, (anexo 6, tabla 18), lo cual nos hace considerar que en estos contextos, pueden ser comunes los grados de tensión y dificultades en la comunicación, debido a una disposición de “baja tolerancia” durante procesos de intercambio democrático, que instituciones de esta naturaleza presentan en sus dinámicas, (Grimberg , citado por Vallaey, 2006) y capítulo 2.

Finalmente, es significativo observar desde la mirada de los niveles educativos, como los docentes del II Nivel, perciben en forma disminuida el indicador: los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social, (anexo 6, tabla 19); revelándose niveles de insatisfacción y probable tensión en este nivel, como falta de control emocional ante situaciones de tensión, no teniendo algunos docentes, los recursos para generar un clima relajante, que según Barbuto (2006) todo líder transformacional debería tener, como señal inherente de su propia capacidad para lograr cambios en la organización.



CONCLUSIONES

1. La investigación efectuada nos permite determinar qué características del Liderazgo Transformacional son percibidas en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima; sin embargo, no todos los aspectos encontrados han sido percibidos de manera potencial, existiendo un nivel de jerarquía con diferencias importantes, como describimos a continuación:
 - **El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales**, es la característica del Liderazgo Transformacional, **con más alta percepción** en el colegio de gestión cooperativa. Se percibe mayoritariamente la **confianza** como un aspecto predominante y un sello institucional; establecido a partir de las relaciones de cercanía en el ámbito social. Se aprecia una **“coalicción interna”** y una **“cooperación mutua”** que convergen en las relaciones interpersonales y traslucen una marcada tendencia al **modelo adhocrático** en la estructura organizativa de la institución. Son los docentes con mayor permanencia, quienes acompañan los procesos de inserción y adaptación de las nuevas generaciones de docentes; enseñándoles las prácticas propias de la cultura organizacional y del modelo pedagógico del centro. Entonces, se favorece la rotación y promoción interna de los miembros del equipo docente en la ocupación de cargos directivos. Los docentes con mayor permanencia en el centro, y por ende, con mayor conocimiento y experiencia sobre el contexto, proyectan hacia los nuevos docentes una mayor apertura, confianza y cercanía; favoreciendo así su disposición en dejarse guiar y orientar. Es así, como en un colegio de gestión cooperativa, tan sujeto a cambios en el ápice estratégico, que son determinados

desde la autoridad ejercida por los padres de familia; se propicia la continuidad a través de los años, de algunos elementos propios de la dinámica organizacional y que son tan característicos en la línea axiológica que marcara sus inicios.

- **La influencia ética del líder docente** es una de las características del Liderazgo Transformacional con moderada percepción en los docentes del colegio de gestión cooperativa; principalmente cuando se devela que el liderazgo docente se ejerce en la estructura organizativa interna desde **“el reconocimiento y la autoridad social”**. Se perciben docentes que son respetados y considerados por su conocimiento y experiencia en la realidad del contexto, y que a su vez, denotan gran facilidad y libertad para expresar sus opiniones y creencias como producto de una práctica continua de **reflexión crítica**. Sin embargo, son los docentes con mayor permanencia, quienes mayoritariamente, aprecian una falta de coherencia entre el “decir” y el “actuar”; refrendada por la limitación existente de su intervención en las decisiones al interior de la gestión. El nivel ético del liderazgo docente presenta un riesgo potencial, que afecta la percepción en la transmisión de elevados valores e ideales institucionales por encima de los llamados **“intereses individuales o de pequeños grupos”**
- Con respecto a la segunda característica del Liderazgo Transformacional con percepción moderada, tenemos a **la motivación que inspira el líder docente**. La oportunidad de reflexión crítica conjunta en el centro y la confluencia de relaciones sobre un clima distendido y cercano, constituyen elementos de importante motivación en docentes de menor permanencia; a diferencia del bajo entusiasmo percibido en docentes de mayor permanencia. Las nuevas metas y desafíos configuran una condición de avance en toda institución educativa;

pero en un centro educativo de gestión cooperativa, representan para los docentes con mayor tiempo, cambios de dirección y reiniciación que desestabilizan la línea de gestión. Es entendible la disposición de los docentes de mayor permanencia a tener sentimientos de decepción o de frustración; ocasionados esencialmente por la falta de consistencia en las resoluciones administrativas de los socios con autoridad formal y con poco conocimiento del tema educativo y de la gestión cooperativa. Los docentes llegan a denotar insatisfacción laboral y se ocasiona una tendencia a la disminución de su autoexigencia en la calidad del desempeño. Esta situación también afectaría la solidez y sostenibilidad de una visión compartida útil y necesaria en toda realidad educativa. Niveles como el Inicial, se perciben poco integrados a los intereses y a la Visión institucional. Por ende, todo esto, actualmente reduce el reconocimiento y prestigio de las instituciones de gestión cooperativa como opciones educativas de calidad.

- **La tolerancia psicológica del líder**, es una tercera característica del Liderazgo Transformacional con moderada percepción en los docentes, que releva su disposición a la heterogeneidad de las respuestas y a tolerar el error de sus colegas, animándolos a seguir intentando mejores resultados, todo ello como potencial del factor humano presente en el Liderazgo Transformacional orientado al interés por el desarrollo profesional del otro. Los docentes con mayor conocimiento y experiencia acompañan a los nuevos docentes como una especie de “mentores”. Contradictoriamente, los docentes de mayor permanencia perciben mayoritariamente diferencias en la dinámica social que denota bajo control emocional de algunos de los docentes; mientras otros, serían percibidos por presentar una notable predisposición a enfrentar con sentido del humor situaciones de tensión o de conflicto social.

- A pesar de haberse percibido a **la estimulación intelectual** como una característica del Liderazgo Transformacional presente en los docentes del colegio de gestión cooperativa, podemos afirmar que la misma, denotaría una menor percepción en relación a las otras características; de manera específica, cuando se describe la poca flexibilidad y la actitud inconformista de los docentes en la búsqueda de nuevas formas. Si bien todavía se estarían propiciando oportunidades de razonamiento y de reflexión crítica conjunta, impulsadas por los docentes con mayor permanencia, las mismas no estarían generando el replanteamiento de los modelos ya existentes. No solo se necesita identificar y cuestionar los problemas propios del contexto. Es posible, que dada la insatisfacción laboral, se prioricen temas relacionados principalmente a la misma y no temas propiamente de revisión y replanteamiento del modelo de gestión cooperativa o de innovación, mejora y desarrollo del centro; lo que produciría su estancamiento en el tiempo y un perceptible nivel de resistencia al cambio por parte de los docentes con más años de permanencia. Contrapuestamente, los docentes con menor tiempo de permanencia, estarían siendo percibidos con una mayor predisposición a la innovación y a la práctica creativa, generado desde el impulso del acompañamiento y la oportunidad de reflexión crítica.
2. Podemos explicar la importancia que tiene el Liderazgo Transformacional en la gestión educativa, considerando la percepción de los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima y los aportes teóricos presentados, de la siguiente forma:
- El Liderazgo Transformacional como herramienta de gestión promueve procesos de acompañamiento personal entre docentes con diferentes niveles de experiencia y formación; lo cual repercute positivamente en los niveles internos de la organización

ayudando a dar continuidad al modelo y cultura organizacional a pesar de los cambios administrativos al interior de una institución de gestión cooperativa. Al mismo tiempo, constituye una oportunidad para adquirir nuevas prácticas que puedan fomentar la calidad de la línea institucional sabiendo que los cambios deben ser progresivos y orientados a la mejora continua.

- Considerando que la estructura interna de una organización le da soporte, estabilidad e influye en su propio desarrollo; y evidenciando la tendencia de una adhocracia colaborativa como sistema característico del modelo de gestión cooperativa estudiado; podemos afirmar que el Liderazgo Transformacional se convierte en una oportunidad viable para formar permanentemente nuevos líderes de gestión conducidos por más de un líder a la vez. El Liderazgo Transformacional en una realidad educativa de gestión cooperativa no se suscribe tan solo a la figura directiva sino que se extiende a los propios docentes con mayor conocimiento y experiencia, quienes ejercen un liderazgo de autoridad informal para formar a las nuevas generaciones de futuros directivos del centro.
- La confianza como elemento preponderante en el Liderazgo Transformacional permite la confluencia en las relaciones interpersonales como base del clima institucional y propicia una mayor disposición al aprendizaje cuando los docentes se dejan guiar y orientar por otros docentes con mayor conocimiento y experiencia, que los acogen y los acompañan en su proceso de inserción y adaptación a la cultura organizacional del centro.
- El Liderazgo Transformacional, en relación a los aspectos de una mayor “confianza” y “disposición a ser escuchados” en sus ideas u aportes; repercute favorablemente en la motivación de los docentes, quienes se sienten más animados a desarrollar sus tareas, como se ha podido apreciar en los docentes con menor

permanencia; cuando son asesorados, orientados y acogidos por los docentes de mayor conocimiento y experiencia en el centro. Esto es relevante para la gestión, en tanto, se tenga en cuenta que una mayor motivación del docente posibilita el incremento de la productividad en su desempeño como requisito de calidad en el servicio educativo.



RECOMENDACIONES

- En relación a la variable: el acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales; se necesita evaluar en forma participativa y constante el clima organizacional del centro, generando un mayor vínculo de relaciones entre la cooperativa y el colegio. Pueden propiciarse espacios de intercambio entre los trabajadores del colegio y de la cooperativa a fin de entablar una mayor cercanía entre sus miembros y relaciones de confianza con fines a la sinergia organizacional. Dentro de los espacios de intercambio, es preciso revisar formas de conducción del colegio tratando de encontrar una dirección que emerja del ínter aprendizaje para lograr una visión compartida en todos y cada uno de los aspectos que orientan los fines institucionales. Así mismo, es recomendable proponer el diseño de un plan que permita la revisión del sistema de relaciones entre los docentes que integran un mismo nivel y entre docentes de distintos niveles educativos. Diseñar y ejecutar una política de monitoreo interno entre los docentes, quienes de manera sistemática y con objetivos claros establezcan un equipo formal integrado por docentes de reconocida experiencia, trayectoria y nivel de especialización en los distintos niveles educativos.
- En relación a la variable: la influencia ética del líder docente; es necesario generar y favorecer espacios para el intercambio informal entre docentes sobre temas de funcionamiento organizacional, buscando la reflexión sobre las prácticas actuales en el centro, y proponiendo ideas y experiencias que permitan mejorarlo. Considerando la naturaleza de la gestión, sería recomendable realizar un estudio en los docentes desde una perspectiva micropolítica, que nos permita conocer a fondo el carácter axiológico de su actuar y el papel que determinan a nivel organizacional.

- Con respecto a la variable la motivación que inspira el líder docente, es necesario seguir propiciando oportunidades de participación de los docentes, valorando sus ideas y aportes no solo en el ámbito pedagógico; sino además en comisiones y tareas que se involucren directamente con la gestión. Se podrían diseñar sistemas de estímulos e incentivos al interior del colegio y de la cooperativa, que les generen un mayor entusiasmo por cumplir eficientemente las tareas desempeñadas. Es recomendable generar en la cultura organizativa interna un alcance de desempeño que sobrepase las metas propuestas inicialmente y que vislumbre espontáneamente, una mayor autoexigencia en el desempeño.
- En relación a la variable: la estimulación intelectual del líder docente, debe propiciarse que los docentes formen redes internas y externas, constituyendo equipos multidisciplinarios que revisen el contexto y que en función de la problemática hallada generen nuevas propuestas de innovación. Se planificarían y ejecutarían en forma continua revisiones que permitan reajustar y mejorar los proyectos en curso. Es fundamental generar una disposición a la investigación acción como pilar que fortalezca la calidad de la gestión del centro. Podría implementarse proyectos de mejora institucional sobre la línea de la gestión del conocimiento, que generen estrategias y técnicas en el manejo de recursos humanos orientados al desarrollo personal y profesional de los docentes en la organización.
- Respecto a la variable: la tolerancia psicológica del líder docente, se requiere el acompañamiento especializado del equipo psicopedagógico en el manejo de conflictos internos, a fin de mejorar los niveles de respuesta, sin afectar el clima de relaciones interpersonales.
- Para profundizar en la importancia que tiene el Liderazgo Transformacional en la gestión educativa considerando la percepción de los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima sería interesante complementar una mirada cualitativa, que nos permita realizar nuevos análisis en base a distintas formas de abordaje de esta

problemática. Pudieran considerarse además, instituciones educativas con otras características, como aporte al mejoramiento de la gestión educativa en nuestro país.



Bibliografía

- ALARCÓN, María Cristina
2005 **Desarrollo de habilidades de Liderazgo Transformacional en las organizaciones educativas.** Lima: Signo Educativo. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Año XVI N° 141. Setiembre 2005. Pp. 38-40.
- ALARCÓN, María Cristina
2006 **Liderazgo y aprendizajes de calidad.** Lima: El Educador. La Revista de Educación. Grupo Editorial Norma. Año 2 N° 5. Abril 2006.
- ALVAREZ, Manuel
1999 **La Evaluación del Profesorado y de los Equipos Docentes.** Madrid: Editorial Síntesis.
- ALFARO, Iris e Iván RIVAROLA
2005 **Influencia del Liderazgo en la Competitividad de las Organizaciones Peruanas.** Lima: Tesis para optar el grado de Magíster en Educación, con mención en Gestión de la Educación, PUCP.
- AVOLIO, B. J.
1997 **The great leadership migration to Full Range Leadership development system. Kellogg Leadership Studies Project: Leadership Transformational, Working Papers. Academy of Leadership Press.** [en línea]. Consulta: 19 de Mayo 2007.
<http://www.academy.und.edu/scholarship/CASL/kls_pdocs/bavol_p1.htm>
- BARBUTO, John y Mark BURBACH
2006 **The Emocional Intelligence of Transformational Leaders: A Field Study of Elected Officials.** [en línea]. *The Journal of Social Psychology*; Feb 2006; 146, 1; ProQuest Education Journals, pg. 51- 64, Copyright 2006 Heldref Publications. Consulta: 7 de Junio 2007.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=8&did=985008091&SrchMode=1&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VTy pe=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1175655221&cl>>

ientId=39490>

BASS, Bernard
1990

Handbook of leadership: Theory, research and managerial applications. *New York: The Free Press. 3ª Edición. Copyright by The Free Press A Division of Macmillan, Inc. ISBN 0-02-901500-6. Pp. 1182*

BASTARRACHEA, Wiliam Y Edith CISNEROS
2006

Influencia del contexto socio cultural en el liderazgo escolar en México. [en línea]. *México: Universidad Autónoma de Yucatán.* Consulta: 30 de noviembre 2006.
<<http://www.rieoei.org/investigacion/1323Bastarrachea.pdf>>

BENNIS Warren
1999

The leadership advantage. [en línea]. *Leader to Leader; N° 12.* Consulta: 19 de Mayo 2007.
<<http://www.pfdf.org/leaderbooks/L2L/spring99/bennis.html>>

BERNAL, José Luis
2001

Liderar el cambio: El Liderazgo Transformacional. [en línea]. *Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.* Consulta: 30 de noviembre 2006.
<<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0768.pdf>>

BOLÍVAR, Antonio
1999

Cómo mejorar los centros educativos. *Madrid: Editorial Síntesis.*

BOLÍVAR, Antonio
1997

Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. [en línea]. *Madrid: UNED (pp.25-46).* Consulta: 22 de Abril 2007.
<www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc_12781_1_01022007.pdf>

BOJE, David
2000

Transform into Super Leaders: Transformational leadership and see charismatic leadership. [en línea]. Consulta: 7 de Junio 2007.
<http://business.nmsu.edu/~dboje/teaching/338/transformational_leadership.htm>

BURNS, McGregorg James
1978

Leadership. *New York: Harper and Row.*

CÁNOVAS, Célica
2007

Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador. [en línea]. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en educación. Universidad de Costa Rica ISSN 1409-4703. Volumen 7, Número 3. Pp. 1-19.* Consulta: 20 de Enero 2008.
<<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2007/archivos/reflexion.pdf>>

CANTÓN, Isabel
2000

Liderazgo relacional. [en línea]. *Documento de Investigación Nº 412 División de Investigación IESE. Universidad de Navarra. BARCELONA.* Consulta: 8 de Junio 2007.
<<http://www.iese.edu/research/pdfs/DI-0412.pdf> >

CARAVEDO, Baltazar
2004

La revolución de las significaciones. Liderazgo, empresa y transformación social. *Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.*

CARDONA, Pablo
2003

La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. [en línea]. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Universidad de Zaragoza. ISSN (versión en línea): 1575-0965. ESPAÑA.* Consulta: 8 de Junio 2007.
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART3.pdf> >

CASADO, José Manuel
2001

El directivo del siglo XXI. *Barcelona: Ediciones gestión 2000 S.A. 2ª edición.*

- COOPER, Robert
1998
La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. Bogotá: Editorial Norma S.A.
- CHIAVENATO, Idalberto
2004
Comportamiento Organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones. México: International Thomson Editores S.A.
- CHIAVENATO, Idalberto
2004
Construcción de talentos: coaching y mentoring. Colombia: MacGraw Hill.
- CORVETTO, Mariela
1986
Las cooperativas educacionales de Lima metropolitana. Tesis para optar el grado de Bachiller en Educación. Facultad de Educación. Lima: PUCP.
- DAVENPORT, Thomas
2000
Capital humano. Creando ventajas competitivas a través de las persona. Barcelona: Gestión 2000.
- DRUCKER, Peter
2003
El management del futuro. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A.
- ECHANIZ, Arantza
2001
¿Debe ser ético el líder? [en línea]. Deusto: Universidad de Deusto. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, nº 6, pp. 8. Consulta: 25 de Abril 2007.
<<http://www.eticaed.org/4.Echaniz01.pdf> >
- FISCHMAN, David
2005
El líder Transformador I. Lima: UPC.
- FISCHMAN, David
2005
El líder Transformador II. Lima: UPC.
- FUKUYAMA, Francis
1996
Confianza. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

FREIRE, Paulo
1999

Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores S.A.

GEIJSEL, Femke, Peter SLEEGERS, Kenneth LEITHWOOD y Doris JANTZI,
2003
Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. [en línea]. *Journal of Educational Administration*; 2003, 41, 3, ProQuest Education Journals. Consulta: 22 de Abril 2007.

<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=33&did=349354751&SrchMode=1&sid=3&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1175655554&clientId=39490>>

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA
2003

Metodología de la Investigación. Tercera Edición. México: McGraw-Hill.

HIDALGO, Liliam y Severo CUBA
1999

Construyendo la nueva escuela. Proyecto Educativo Institucional, volumen II. Lima: Tarea.

HOYOS, Patricia
2001

Rol de la Gestión en el mejoramiento de la calidad de los servicios de una cooperativa educacional. Tesis para optar el grado Académico de Magíster en Educación, con mención en Gestión de la Educación. Lima: PUCP.

HUTCHINSON, Carol-Anne
2004

The teacher as leader: Transformational Leadership and the professional teacher or teacher librarian. [en línea]. *School Libraries in Canada*; 2004; 24, 3; ProQuest Education Journals. Consulta: 19 de Mayo 2007.

<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=26&did=939697181&SrchMode=1&sid=3&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1175655461&clientId=39490>>

- ILIES, Remus, Timothy JUDGE y David WAGNER
2006
Making Sense of Motivational Leadership: The trail from Transformational Leaders to Motivated followers. [en línea]. *Journal of Leadership and Organizational Studies*; 13, 1; ProQuest Educational Journals. Consulta: 22 de Abril 2007.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=9&did=1137036211&SrchMode=1&sid=2&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1175655274&clientId=39490>>
- JUNG, Dongil y John SOSIK
2006
Who are the spellbinders? Identifying personal attributes of charismatic leaders. [en línea]. *Journal of leadership and Organizational Studies*; 2006; 12, 4; ProQuest Education Journals. Pp. 12 – 26. Consulta: 7 de Junio 2007.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&did=1042698751&SrchMode=1&sid=17&Fmt=6&retrieveGroup=0&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1179962450&clientId=39490>>
- KORKMAZ, Mehmet
2007
The effects of Leadership Styles on Organizacional Health. [en línea]. *Educational Research Quarterly; Mar 2007; 30, 3; ProQuest Education Journals. Pp. 22 – 54.* Consulta: 7 de Junio 2007.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1231195631&SrchMode=1&sid=15&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1175568426&clientId=39490>>
- LEITHWOOD, Kenneth, Diana TOMLINSON y Maxine GENGE
1996
Transformational School Leadership. *Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. International Handbook of Educational Leadership and Administration Volumen 2.*
- LEITHWOOD, Kenneth
1994
Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. [en línea]. *Revista de Educación, 304. ISSN 0034-8082 Pp. 31-60.* Consulta: 7 de Junio 2007.
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19021>>

LUCIO, Rafael
2006

Formación docente innovadora para una educación de calidad. [en línea]. *Managua, Nicaragua: El nuevo diario. Agosto-2006. Edición 9331.* Consulta: 20 de Enero 2008.

<<http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/08/06/opinion/25878>>

MADRIGAL, Berta
2005

Liderazgo. Enseñanza y Aprendizaje. México: McGraw-Hill Interamericana. ISBN 970-10-4369-3. Pp. 221.

MARUREIRA, Óscar
2004

El liderazgo factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal. [en línea]. *En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Consulta: 30 de noviembre 2006.

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55120108.pdf>>

MINTZBERG, Henry
1992

El poder en la organización: la teoría de la política de gestión. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Traducción de Joseph Comanjuncosa. Título original: *Power in and around organizations.*

MINTZBERG, Henry
1984

La estructura de las organizaciones. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

PAIBA, Manuel 2007

Carrera pública magisterial. Luces y sombras de la norma aprobada (Ley N° 29062) Lima: Tarea.

PASCUAL, Roberto
1988

La gestión Educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.

- PEDRAJA, Liliانا, Emilio RODRÍGUEZ y Juan RODRÍGUEZ
 2006 **Liderazgo y Decisiones Estratégicas: Una perspectiva Integradora.** [en línea]. *Caracas: Asociación Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de América* Agosto, año/vol. 31, número 008 pp. 577-582. Consulta: 7 de Junio 2007.
 <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/339/33911905.pdf>>
- POZNER, Pilar
 2000 **Liderazgo. En Competencias para la profesionalización de la Gestión Educativa.** [en línea]. *Argentina: IIEP. Pp. 6 – 33.* Consulta: 8 de Junio 2007.
 <http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf>
- RAELIN, Joseph
 2003 **The myth of charismatic leaders.** [en línea]. *Argentina T+D; Mar 2003; 57, 3; ABI/INFORM Global. Pp. 46 – 54.* Consulta: 7 de Junio 2007.
 <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=31&sid=2&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=39490&vname=PQD&RQT=309&did=319873821&scaling=FULL&ts=1174963561&vtype=PQD&rqt=309&TS=1175565261&clientid=39490>>
- Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln
 s/f **Relación de colegios cooperativos en el Perú, teniendo en cuenta su modalidad y situación geográfica.** [en línea]. Consulta: 27 de Agosto 2006.
 <<http://www.abrahamlincoln.edu.pe/boleant/Anteriores/Bol11/images/Relación%20coope.xis>>
- SALAZAR, María Angélica
 2006 **El liderazgo transformacional: ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?** [en línea]. *Viña del Mar: UNI revista – Vol. 1, nº 3: Julio 2006.* Consulta: 30 de noviembre 2006.
 <http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Salazar.pdf>
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel
 2001 **Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional.** *Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.*

- SENGE, Peter
2000
La danza del cambio. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- SENGE, Peter
2002
Escuelas que aprenden. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- TEDESCO, Juan Carlos
1992
El debate educativo internacional. *Revista Tablero. Diciembre 1992. Año 16. N° 45.*
- THIEME, Claudio
2005
Liderazgo y eficiencia en la Educación Primaria. El caso de Chile. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- TICHY, Noél
2003
Líderes en acción. Cómo formar líderes en todos los niveles de una organización. México: Compañía Editorial Continental CECSA.
- TOWLER, Annette
2005
Charismatic Leadership Development: Role of Parental Attachment Style and Parental Psychological Control. [en línea]. *Journal of Leadership & Organizational Studies*; 2005; 11, 4; *ProQuest Education Journals*. Pp. 15-25. Consulta: 8 de Junio 2007.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=14&sid=18&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=39490&vname=PQD&RQT=309&did=903599111&scaling=FULL&pmid=52727&ts=1179962732&vtype=PQD&fileinfoindex=share2%2Fpqimage%2Firs2%2F20070523192531302%2F22748%2Fout.pdf&rqt=309&TS=1179962784&clientId=39490>>
- TUCKER, Bruce y Robert RUSELL
2004
The influence of the Transformational Leader. [en línea]. *Journal of Leadership and Organizational Studies*; 10, 4; *ABI/INFORM Global*. Pp. 103. Consulta: 25 de Abril 2007.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=20&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=39490&vname=PQD&RQT=309&did=692>>

437001&scaling=FULL&ts=1174962350&vtype=PQD
&rq=309&TS=1175566455&clientId=39490>

- TORRES Y TORRES LARA, Carlos
1989 **Manual de cooperativismo escolar en el Perú.**
Lima: Asesorandina. Pp. 260.
- URIBE, Mario
2004 **El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior.** [en línea]. Consulta: 25 de Abril 2007.
<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/liderazgo_docente_construccion_cultura_escolar_calidad_desafio_orden_superior_mario_uribe_revista_prelac_espanol_1.pdf>
- VALLAEYS, Françoise
2006 **Liderazgo y ética en la educación.** *Materiales de Lectura. Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: PUCP.*
- VÁSQUEZ, R.
2006 **Gestión Humana y Liderazgo Transformacional en los nuevos tiempos.** [en línea]. *Venezuela: Ministerio de Educación Superior MES.* Consulta: 19 de Mayo 2007.
<<http://www.mes.edu.cu/folletos/2006/10/488061002.pdf>>
- VEGA, Carolina y Gloria ZAVALA
2004 **Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno.** [en línea]. *Memoria para optar el título de psicólogo, Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.* Consulta: 19 de Mayo 2007.
<www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf>

VILLA, Aurelio y Concepción YÁNIZ
1999

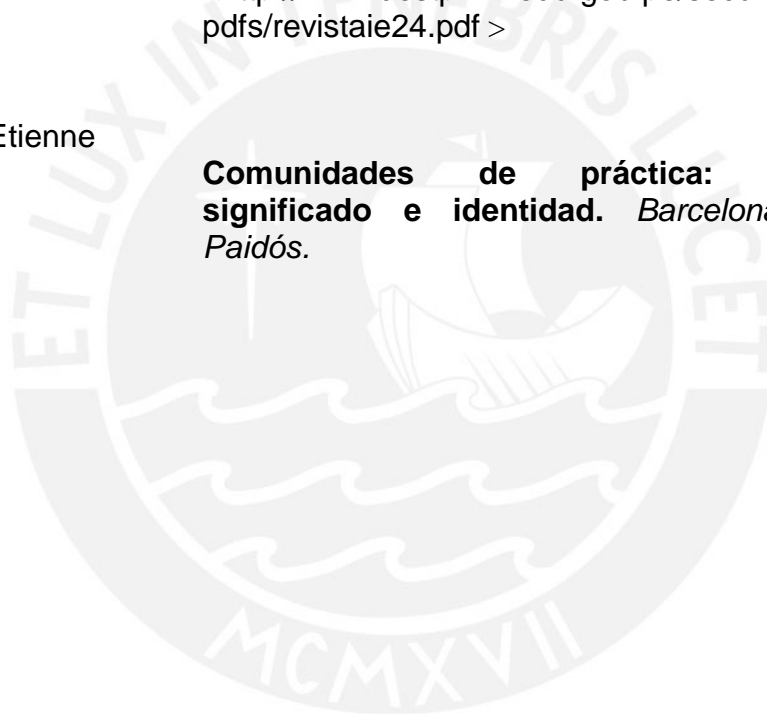
Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. [en línea]. *Deusto: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1. Consulta: 25 de Abril 2007.
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART3.pdf>>

VILLEGAS, G.
2004

El currículo desde la perspectiva de una escuela transformadora. [en línea]. *Huancayo: Conferencia Magistral – II Foro Internacional de Innovaciones Educativas. Febrero 2004 – Organizado por la Asociación de Maestros y Administrativos Rosarinos.* Consulta: 30 de nov. 2006.
<<http://www.destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/revistaie24.pdf>>

WENGER, Etienne
2001

Comunidades de práctica: Aprendizaje significado e identidad. *Barcelona: Ediciones Paidós.*



ANEXOS



ANEXO 1**DISEÑO DEL INSTRUMENTO: ESCALA DE VALORACIÓN**

FUENTE : Director, coordinadores y profesores de Inicial, I, II y III nivel del colegio cooperativo.

DURACIÓN : 10 minutos

PROPÓSITO: Determinar qué características del liderazgo transformacional son percibidas por los docentes y directivos en los docentes del colegio cooperativo.

VALIDACIÓN:

El instrumento fue validado mediante juicio de experto en relación a su forma y contenido por dos profesoras de la maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación de la PUCP; además de ello, fue evaluado por el director del colegio “San Felipe” y dispuesto en plan piloto para verificar su claridad, (un docente de cada nivel educativo y un psicólogo).

MATRIZ DEL INSTRUMENTO:**VARIABLE 1. Características del Liderazgo transformacional en los docentes**

Sub-VARIABLES/	INDICADORES	AFIRMACIONES
1. La motivación que inspira el líder.	<p>1.1 Proyecta en los demás un entusiasmo contagiante ante los nuevos desafíos y metas.</p> <p>1.2 Provoca con su ejemplo una mayor autoexigencia para buscar elevar la calidad de su trabajo.</p> <p>1.3 Se interesa por conocer el entorno, intercambiar ideas sobre el mismo y proponer metas en relación al futuro institucional.</p>	<p>Los docentes proyectan un entusiasmo contagiante en sus colegas ante las nuevas metas y desafíos que pudieran presentarse.</p> <p>Con su ejemplo, los docentes provocan en sus demás colegas, que éstos eleven su nivel de autoexigencia en cuanto a la propia calidad de su trabajo.</p> <p>Los docentes se interesan por mantenerse informados, conocer y compartir sus ideas sobre cómo los cambios en el mundo actual genera nuevos desafíos en la educación.</p>

	<p>1.4 Sus ideas y aportes son valorados y aceptados por los demás, de tal manera que se genera una visión compartida.</p>	<p>Los docentes manifiestan ideas y aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas.</p> <p>A partir de sus propuestas, los docentes generan en sus colegas un compromiso grupal para la realización y logro de determinadas tareas.</p>
<p>2.La estimulación intelectual del líder hacia sus seguidores</p>	<p>2.1. Su actitud permanentemente inconformista lo lleva a estimular en los demás la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.</p> <p>2.2. Cuestiona la forma tradicional o habitual de hacer las cosas buscando un replanteamiento de las mismas para su mejora.</p> <p>2.3. Anima a ver los problemas desde diferentes ópticas.</p> <p>2.4. Estimula a que los demás se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes para resolver problemas de una forma creativa e innovadora.</p>	<p>Los docentes permanentemente manifiestan una actitud inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.</p> <p>Cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos.</p> <p>Para resolver algún problema, los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista.</p> <p>Los docentes animan a sus otros colegas a que se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes utilizando su creatividad para buscar la innovación.</p>
<p>3. El acompañamiento del líder en el desarrollo de capacidades individuales.</p>	<p>3.1 Brinda un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.</p> <p>3.2 Se interesa por escuchar a las personas.</p> <p>3.3 Se interesa por el desarrollo personal y profesional de los demás miembros.</p> <p>3.4 Impulsa a las personas a interesarse por ayudar a los demás.</p>	<p>Los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.</p> <p>Los docentes tienen disposición para escuchar.</p> <p>Los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario.</p> <p>Los docentes impulsan a sus colegas a interesarse por ayudar a los demás.</p>

<p>4.La influencia ética del líder en los seguidores</p>	<p>4.1 Inspira respeto y admiración por su integridad.</p> <p>4.2 Transmite elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos.</p> <p>4.3 Es firme en sus posturas y creencias y respeta las diferencias de opinión.</p> <p>4.4 Se muestra coherente entre lo que dice y practica.</p>	<p>Por su integridad, los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas.</p> <p>Los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos.</p> <p>Los docentes son firmes en sus posturas y creencias, respetando las diferencias de opinión en sus demás colegas.</p> <p>Los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar.</p>
<p>5.La tolerancia psicológica del líder</p>	<p>5.1 Genera climas distendidos o relajantes en medio de situaciones sociales de tensión utilizando su sentido del humor para favorecer los niveles de comunicación grupal.</p> <p>5.2 Enfrenta situaciones conflictivas con adecuado equilibrio emocional.</p> <p>5.3 Tolera el error y alienta a seguir intentando mejores resultados.</p>	<p>Los docentes enfrentan las situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorece la comunicación del grupo.</p> <p>Los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social.</p> <p>Los docentes son tolerantes frente al error o equivocación de alguno de sus colegas, a quienes animan a seguir intentando mejores resultados.</p>

ANEXO 2**ESCALA DE VALORACIÓN**

Fecha:

DATOS INFORMATIVOS

Marque con un aspa los niveles en el que UD. se desempeña:

 Inicial I nivel II nivel III nivel

Marque con un aspa su condición laboral:

 Estable
 Contratado

Marque con un aspa el cargo que desempeña:

 Directivo.
 Sólo tutor
 Tutor y docente de curso
 Tutor y docente de taller
 Sólo profesor de curso o taller

 Estimado Director, coordinadores, maestros y maestras:

Esta Escala de Valoración tiene como objetivo identificar las características de liderazgo que poseen los docentes de esta institución, buscando brindarse un aporte fundamental de investigación.

Las instituciones educativas necesitan alcanzar mayores niveles de calidad y eficiencia profesional, como parte de un trabajo colectivo y conjunto, en el cual el liderazgo de los docentes es fundamental, por ser los mismos, agentes de gran importancia que colaboran en la gestión de los procesos educativos.

La escala es anónima y está organizada de tal manera que pueda ser resuelta en un aproximado de 10 minutos. Agradecemos su colaboración contestando con absoluta sinceridad en cada uno de los 20 enunciados.

Muchas gracias.

Instrucción. Marque con un aspa en aquella columna que expresa mejor su opinión respecto de los docentes.

1 Casi Ninguno
2 Algunos
3 Muchos
4 Casi Todos

Escala de respuestas

1. En relación a la motivación de los docentes:

ENUNCIADOS	Escala de respuestas			
	1	2	3	4
1.1. A partir de sus propuestas, los docentes generan en sus colegas un compromiso grupal para la realización y logro de determinadas tareas.				
1.2. Con su ejemplo, los docentes provocan en sus demás colegas, que éstos eleven su nivel de autoexigencia en cuanto a la propia calidad de su trabajo.				
1.3. Los docentes manifiestan ideas y aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas.				
1.4. Los docentes proyectan un entusiasmo contagiante en sus colegas ante las nuevas metas y desafíos que pudieran presentarse.				
1.5. Los docentes se interesan por mantenerse informados, conocer y compartir sus ideas sobre cómo los cambios en el mundo actual genera nuevos desafíos en la educación.				

2. En relación al interés de los docentes por estimular a sus compañeros en la innovación y la formación académica:

ENUNCIADOS	Escala de respuestas			
	1	2	3	4
2.1. Cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos.				
2.2. Los docentes animan a sus otros colegas a que se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes utilizando su creatividad para buscar la innovación.				
2.3. Los docentes permanentemente manifiestan una actitud inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.				
2.4. Para resolver algún problema, los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista.				

3. En relación al interés de los docentes por brindar confianza y cercanía en relación a otros docentes:

ENUNCIADOS	Escala de respuestas			
	1	2	3	4
3.1. Los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.				
3.2. Los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario.				
3.3. Los docentes impulsan a sus colegas a interesarse por ayudar a los demás.				
3.4. Los docentes tienen disposición para escuchar.				

4. En relación a la imagen que proyectan los docentes:

ENUNCIADOS	Escala de respuestas			
	1	2	3	4
4.1. Los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar.				
4.2. Los docentes son firmes en sus posturas y creencias, respetando las diferencias de opinión en sus demás colegas.				
4.3. Los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos.				
4.4. Por su integridad, los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas.				

5. En relación a la tolerancia de los docentes:

ENUNCIADOS	Escala de respuestas			
	1	2	3	4
5.1. Los docentes enfrentan las situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorece la comunicación del grupo.				
5.2. Los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social.				
5.3. Los docentes son tolerantes frente al error o equivocación de alguno de sus colegas, a quienes animan a seguir intentando mejores resultados.				

ANEXO 3

**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTO PARA VALIDAR INSTRUMENTO:
ESCALA DE VALORACIÓN**

Nombre de experto : _____ Fecha: _____
Nombre de la alumna : _____

Previa lectura de la guía de temas se le solicita escribir en el siguiente formato sus observaciones, opiniones y sugerencias sobre cada uno de los aspectos que comprende el instrumento a validar.

Muchas gracias por su valioso aporte y la atención brindada.

ASPECTOS	OBSERVACIONES	SUGERENCIAS
SOBRE LAS 5 CATEGORÍAS O SUBTÍTULOS		
SOBRE LOS ENUNCIADOS		
SOBRE LAS OPCIONES DE RESPUESTA		
OTROS (Especificar)		

Firma: _____

ANEXO 4

**PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE UNA
MAYOR INCIDENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN DOCENTES DE UN
COLEGIO DE GESTIÓN COOPERATIVA**

VARIABLE 1: LA MOTIVACIÓN QUE INSPIRA EL LÍDER DOCENTE

Tabla N° 1

INDICADORES: Del más aceptado al menos aceptado	Porcentaje global	Porcentaje por respuesta	
		Muchos	Casi todos
1.1. a partir de sus propuestas los docentes generan en sus colegas un compromiso grupal para la realización y logro de determinadas tareas	60%	35.4%	25%
1.2. Con su ejemplo los docentes provocan en sus demás colegas que éstos eleven su nivel de autoexigencia en cuanto a la propia calidad de su trabajo	58.2%	41.6%	16.6%
1.3. Los docentes manifiestan ideas y aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas	68.7%	43.7%	25%
1.4. Los docentes proyectan entusiasmo contagiante en sus colegas ante las nuevas metas y desafíos que pudieran presentarse	54%	31.2%	22.9%
1.5 Los docentes se interesan por mantenerse informados, conocer y compartir sus ideas sobre cómo los cambios en el mundo actual genera nuevos desafíos en la educación	60.3%	45.8%	14.5%

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 2: LA ESTIMULACIÓN INTELECTUAL DEL LÍDER DOCENTE HACIA SUS SEGUIDORES

Tabla N° 2

INDICADORES: Del más aceptado al menos aceptado	Porcentaje global	Porcentaje por respuesta	
		Muchos	Casi todos
2.1 Cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos.	58.2%	43.7%	14.5%
2.2 Los docentes animan a sus otros colegas a que se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes utilizando su creatividad para buscar la innovación.	56.2%	39.6%	16.6
2.4 Para resolver algún problema, los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista.	58.2%	41.6%	16.6%
2.3 Los docentes permanentemente manifiestan una actitud inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.	41.4%	35.4%	6%

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 3: EL ACOMPAÑAMIENTO DEL LÍDER DOCENTE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES

Tabla N° 3

INDICADORES: Del más aceptado al menos aceptado	Porcentaje global	Porcentaje por respuesta	
		Muchos	Casi todos
3.1 Los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.	87%	45.8%	41.6%
3.2. Los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario.	68.7%	50%	18.7%
3.3. Los docentes impulsan a sus colegas a interesarse por ayudar a los demás	60.4%	37.5%	22.9%
3.4 Los docentes tienen disposición para escuchar	83%	60.4%	22.9%

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 4: LA INFLUENCIA ÉTICA DEL LÍDER DOCENTE EN SUS SEGUIDORES

Tabla N° 4

INDICADORES: Del más aceptado al menos aceptado	Porcentaje global	Porcentaje por respuesta	
		Muchos	Casi todos
4.1 Los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar	56.2%	45.8%	10.4%
4.2 Los docentes son firmes en sus posturas y creencias, respetando las diferencias de opinión en sus demás colegas	64.5	52%	12.5%
4.3 Los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos	58.3%	39.6%	18.7%
4.4 Por su integridad los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas	72.8%	52%	20.8%

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 5: LA TOLERANCIA PSICOLÓGICA DEL LÍDER DOCENTE

Tabla N° 5

INDICADORES: Del más aceptado al menos aceptado	Porcentaje global	Porcentaje por respuesta	
		Muchos	Casi todos
5.1 Los docentes enfrentan situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorece la comunicación del grupo	64.3%	58.3%	6%
5.2 Los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social	56.2%	45.8%	10.4%
5.3 Los docentes son tolerantes frente al error o equivocación de alguno de sus colegas a quienes animan a seguir intentando mejores resultados	64.5%	52%	12.5%

Fuente: Escala valorativa

ANEXO 5

**PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SEGÚN SU
CONDICIÓN LABORAL SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LOS DOCENTES DE UN
COLEGIO DE GESTIÓN COOPERATIVA**

VARIABLE 1: LA MOTIVACIÓN QUE INSPIRA EL LÍDER DOCENTE

- 1.1. A partir de sus propuestas, los docentes generan en sus colegas un compromiso grupal para la realización y logro de determinadas tareas.

Tabla N° 1

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	11	34	11	34	10	31	32
Estable	0	0	8	50	6	38	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

- 1.2. Con su ejemplo los docentes provocan en sus demás colegas que estos eleven su nivel de autoexigencia en cuánto a la propia calidad de su trabajo.

Tabla N° 2

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	12	38	15	47	5	16	32
Estable	0	0	8	50	5	31	3	19	16

Fuente: Escala valorativa

- 1.3. Los docentes manifiestan ideas aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas.

Tabla N° 3

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	8	25	15	47	9	28	32
Estable	0	0	7	44	7	44	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

- 1.4. Los docentes proyectan un entusiasmo contagiante en sus colegas ante las nuevas metas y desafíos que pudieran presentarse.

Tabla N° 4

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	12	38	10	31	10	31	32
Estable	0	0	10	63	5	31	1	6	16

Fuente: Escala valorativa

- 1.5. Los docentes se interesan por mantenerse informados, conocer y compartir sus ideas sobre cómo los cambios en el mundo actual generan nuevos desafíos en la educación.

Tabla N° 5

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	11	34	16	50	5	16	32
Estable	0	0	8	50	6	38	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 2: LA ESTIMULACIÓN INTELECTUAL DEL LÍDER DOCENTE HACIA SUS SEGUIDORES

- 2.1. Cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos.

Tabla N° 6

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	1	3	9	28	17	53	5	16	32
Estable	1	6	9	56	4	25	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

- 2.2. Los docentes animan a sus otros colegas a que se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes utilizando su creatividad para buscar la innovación

Tabla N° 7

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	1	3	12	38	12	38	7	22	32
Estable	1	6	7	44	7	44	1	6	16

Fuente: Escala valorativa

- 2.3. Los docentes permanentemente manifiestan una actitud inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.

Tabla N° 8

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	3	9	14	44	13	41	2	6	32
Estable	1	6	10	63	4	25	1	6	16

Fuente: Escala valorativa

- 2.4. Para resolver algún problema, los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista.

Tabla N° 9

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	8	25	18	56	6	19	32
Estable	1	6	11	69	2	13	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 3: EL ACOMPAÑAMIENTO DEL LÍDER DOCENTE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES

- 3.1. Los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.

Tabla N° 10

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	2	6	16	50	14	44	32
Estable	0	0	4	25	6	38	6	38	16

Fuente: Escala valorativa

- 3.2. Los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario.

Tabla N° 11

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	7	22	14	44	11	34	32
Estable	1	6	5	31	8	50	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

- 3.3. Los docentes impulsan a sus colegas a interesarse por ayudar a los demás.

Tabla N° 12

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	10	31	14	44	8	25	32
Estable	0	0	9	56	4	25	3	19	16

Fuente: Escala valorativa

3.4. Los docentes tienen disposición para escuchar.

Tabla N° 13

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	2	6	22	69	8	25	32
Estable	0	0	7	44	7	44	2	13	16

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 4: LA INFLUENCIA ÉTICA DEL LÍDER DOCENTE EN LOS SEGUIDORES

4.1. Los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar.

Tabla N° 14

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	1	3	12	38	14	44	5	16	32
Estable	0	0	10	63	6	38	0	0	16

Fuente: Escala valorativa

4.2. Los docentes son firmes en sus posturas y creencias respetando las diferencias de opinión en sus demás colegas.

Tabla N° 15

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	1	3	9	28	16	50	6	19	32
Estable	1	6	6	38	9	56	0	0	16

Fuente: Escala valorativa

4.3. Los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos.

Tabla N° 16

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	1	3	11	34	12	38	8	25	32
Estable	0	0	8	50	7	44	1	6	16

Fuente: Escala valorativa

4.4. Por su integridad, los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas.

Tabla N° 17

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	8	25	17	53	7	22	32
Estable	0	0	5	31	8	50	3	19	16

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 5: LA TOLERANCIA PSICOLÓGICA DEL LÍDER DOCENTE

- 5.1. Los docentes enfrentan las situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorece la comunicación del grupo.

Tabla N° 18

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	9	28	21	66	2	6	32
Estable	1	6	7	44	7	44	1	6	16

Fuente: Escala valorativa

- 5.2. Los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social.

Tabla N° 19

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	2	6	11	34	15	47	4	13	32
Estable	0	0	8	50	7	44	1	6	16

Fuente: Escala valorativa

- 5.3. Los docentes son tolerantes frente al error o equivocación de algunos de sus colegas, a quienes animan a seguir intentando mejores resultados.

Tabla N° 20

Condición laboral	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
Contratado	0	0	11	34	15	47	6	19	32
Estable	1	6	5	31	10	63	0	0	16

Fuente: Escala valorativa

ANEXO 6

PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO DE GESTIÓN COOPERATIVA

VARIABLE 1: LA MOTIVACIÓN QUE INSPIRA EL LÍDER DOCENTE

1.1. A partir de sus propuestas, los docentes generan en sus colegas un compromiso grupal para la realización y logro de determinadas tareas.

Tabla N° 1

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	4	44	3	33	2	22	9
2do NIVEL	0	0	6	86	1	14	0	0	7
3er NIVEL	0	0	1	20	3	60	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	6	25	9	38	9	38	24

Fuente: Escala valorativa

1.2. Con su ejemplo los docentes provocan en sus demás colegas que estos eleven su nivel de autoexigencia en cuanto a la propia calidad de su trabajo.

Tabla N° 2

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	3	33	4	44	2	22	9
2do NIVEL	0	0	5	71	2	29	0	0	7
3er NIVEL	0	0	2	40	3	60	0	0	5
MULTINIVEL	0	0	8	33	10	42	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

1.3. Los docentes manifiestan ideas aportes que son valorados y aceptados por sus otros colegas.

Tabla N° 3

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	3	33	2	22	3	33	9
2do NIVEL	0	0	4	57	2	29	1	14	7
3er NIVEL	0	0	1	20	3	60	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	4	17	12	50	8	33	24

Fuente: Escala valorativa

- 1.4. Los docentes proyectan un entusiasmo contagiante en sus colegas ante las nuevas metas y desafíos que pudieran presentarse.

Tabla N° 4

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	3	33	4	44	2	22	9
2do NIVEL	0	0	5	71	0	0	2	29	7
3er NIVEL	0	0	2	40	2	40	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	11	46	7	29	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

- 1.5. Los docentes se interesan por mantenerse informados, conocer y compartir sus ideas sobre cómo los cambios en el mundo actual generan nuevos desafíos en la educación.

Tabla N° 5

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	5	56	4	44	0	0	9
2do NIVEL	0	0	4	57	2	29	1	14	7
3er NIVEL	0	0	2	40	2	40	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	6	25	13	54	5	21	24

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 2: LA ESTIMULACIÓN INTELECTUAL DEL LÍDER DOCENTE HACIA SUS SEGUIDORES

- 2.1. Cuestiona los modelos habituales o tradicionales de la institución buscando replantearlos para mejorarlos.

Tabla N° 6

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	1	33	1	33	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	4	44	4	44	1	11	9
2do NIVEL	0	0	1	14	4	57	2	29	7
3er NIVEL	0	0	5	100	0	0	0	0	5
MULTINIVEL	1	4	7	29	12	50	4	17	24

Fuente: Escala valorativa

- 2.2. Los docentes animan a sus otros colegas a que se arriesguen a proponer nuevas ideas, opiniones y aportes utilizando su creatividad para buscar la innovación

Tabla N° 7

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	5	56	4	44	0	0	9
2do NIVEL	0	0	3	43	1	14	3	43	7
3er NIVEL	1	20	1	20	2	40	1	20	5
MULTINIVEL	1	4	8	33	11	46	4	17	24

Fuente: Escala valorativa

- 2.3. Los docentes permanentemente manifiestan una actitud inconformista con el afán de estimular en sus colegas la búsqueda de nuevas formas para lograr mejores resultados.

Tabla N° 8

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	1	33	0	0	3
1er NIVEL	0	0	5	56	4	44	0	0	9
2do NIVEL	0	0	4	57	2	29	1	14	7
3er NIVEL	1	20	3	60	0	0	1	20	5
MULTINIVEL	3	13	10	42	9	38	2	8	24

Fuente: Escala valorativa

- 2.4. Para resolver algún problema, los docentes animan a sus otros colegas a analizarlo desde distintos puntos de vista.

Tabla N° 9

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	3	100	0	0	0	0	3
1er NIVEL	0	0	4	44	4	44	1	11	9
2do NIVEL	0	0	4	57	1	14	2	29	7
3er NIVEL	0	0	1	20	3	60	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	11	46	7	29	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 3: EL ACOMPAÑAMIENTO DEL LÍDER DOCENTE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES

3.1. Los docentes brindan un trato cercano, cálido y de confianza a los demás.

Tabla N° 10

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	1	33	1	33	3
1er NIVEL	0	0	2	22	3	33	4	44	9
2do NIVEL	0	0	2	29	2	29	3	43	7
3er NIVEL	0	0	3	60	0	0	2	40	5
MULTINIVEL	0	0	1	4	13	54	10	42	24

Fuente: Escala valorativa

3.2. Los docentes han demostrado sincero interés por el desarrollo personal y profesional de sus demás colegas, al enseñarles, orientarles y acompañarles cuando ha sido necesario.

Tabla N° 11

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	1	33	1	33	3
1er NIVEL	0	0	3	33	4	44	2	22	9
2do NIVEL	1	11	4	57	2	29	0	0	7
3er NIVEL	0	0	0	0	5	100	0	0	5
MULTINIVEL	0	0	6	25	12	50	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

3.3. Los docentes impulsan a sus colegas a interesarse por ayudar a los demás.

Tabla N° 12

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	2	67	0	0	1	33	3
1er NIVEL	0	0	3	33	4	44	2	22	9
2do NIVEL	0	0	4	57	2	29	1	14	7
3er NIVEL	0	0	1	20	3	60	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	9	38	9	38	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

3.4. Los docentes tienen disposición para escuchar.

Tabla N° 13

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	0	0	3	100	0	0	3
1er NIVEL	0	0	3	33	3	33	3	33	9
2do NIVEL	0	0	3	43	4	57	0	0	7
3er NIVEL	0	0	0	0	4	80	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	2	8	15	63	7	29	24

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 4: LA INFLUENCIA ÉTICA DEL LÍDER DOCENTE EN LOS SEGUIDORES

4.1. Los docentes manifiestan coherencia entre lo que dicen y su modo de actuar.

Tabla N° 14

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	2	67	0	0	3
1er NIVEL	0	0	4	44	4	44	1	11	9
2do NIVEL	0	0	5	71	2	29	0	0	7
3er NIVEL	0	0	2	40	2	40	1	20	5
MULTINIVEL	1	4	10	42	9	38	4	17	24

Fuente: Escala valorativa

4.2. Los docentes son firmes en sus posturas y creencias respetando las diferencias de opinión en sus demás colegas.

Tabla N° 15

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	2	67	0	0	3
1er NIVEL	0	0	5	56	3	33	1	11	9
2do NIVEL	1	14	3	43	2	29	1	14	7
3er NIVEL	0	0	1	20	4	80	0	0	5
MULTINIVEL	1	4	5	21	14	58	4	17	24

Fuente: Escala valorativa

4.3. Los docentes transmiten elevados valores e ideales institucionales que están por encima de intereses individuales o de pequeños grupos.

Tabla N° 16

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	2	67	0	0	3
1er NIVEL	0	0	5	56	3	33	1	11	9
2do NIVEL	0	0	4	57	1	14	2	29	7
3er NIVEL	0	0	1	20	4	80	0	0	5
MULTINIVEL	1	4	8	33	9	38	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

4.4. Por su integridad, los docentes inspiran respeto y admiración en sus colegas.

Tabla N° 17

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	2	67	0	0	3
1er NIVEL	0	0	2	22	6	67	1	11	9
2do NIVEL	0	0	5	71	2	29	0	0	7
3er NIVEL	0	0	1	20	1	20	3	60	5
MULTINIVEL	0	0	4	17	14	58	6	25	24

Fuente: Escala valorativa

VARIABLE 5: LA TOLERANCIA PSICOLÓGICA DEL LÍDER DOCENTE

5.1. Los docentes enfrentan las situaciones de tensión con un adecuado sentido del humor, capaz de generar un clima relajante que favorece la comunicación del grupo.

Tabla N° 18

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	2	67	0	0	3
1er NIVEL	0	0	3	33	6	67	0	0	9
2do NIVEL	0	0	5	71	2	29	0	0	7
3er NIVEL	0	0	3	60	0	0	2	40	5
MULTINIVEL	0	0	8	33	14	58	2	8	24

Fuente: Escala valorativa

- 5.2. Los docentes logran mantenerse serenos y ecuanímenes en momentos de tensión o de conflicto social.

Tabla N° 19

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	0	0	3	100	0	0	3
1er NIVEL	0	0	4	44	5	56	0	0	9
2do NIVEL	1	14	6	86	0	0	0	0	7
3er NIVEL	0	0	2	40	2	40	1	20	5
MULTINIVEL	1	4	7	29	12	50	4	17	24

Fuente: Escala valorativa

- 5.3. Los docentes son tolerantes frente al error o equivocación de algunos de sus colegas, a quienes animan a seguir intentando mejores resultados.

Tabla N° 20

NIVEL	Casi ninguno	%	Algunos	%	Muchos	%	Casi todos	%	Totales
INICIAL	0	0	1	33	2	67	0	0	3
1er NIVEL	0	0	3	33	5	56	1	11	9
2do NIVEL	1	14	2	29	3	43	1	14	7
3er NIVEL	0	0	1	20	3	60	1	20	5
MULTINIVEL	0	0	9	38	12	50	3	13	24

Fuente: Escala valorativa