



Universidad de Oviedo  
Departamento de Ciencias de la Educación

***PROGRAMA DE DOCTORADO***

---

*“Sociedad del Conocimiento, Ocio y Cultura. Un Enfoque Interdisciplinar”*

---

***TESIS DOCTORAL***

---

*DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LOS INSTITUTOS TECNOLÓGICOS  
DEL ESTADO DE MICHOACÁN  
(MÉXICO)*

---

***Doctorando:***

***D. Rafael Madrigal Maldonado***

***Directores:***

***Dr. D. Emilio Álvarez-Arregui***

***Dr. Alejandro Rodríguez-Martín***

---



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

<b>1.- Título de la Tesis</b>	
Español: <b>DIRECCION Y LIDERAZGO EN LOS INSTITUTOS TECNOLOGICOS DEL ESTADO DE MICHOACAN.</b>	Inglés: <b>MANAGEMENT AND LEADERSHIP IN TECHNOLOGICAL INSTITUTES OF MICHOACAN STATE (MEXICO)</b>
<b>2.- Autor</b>	
<b>Nombre:</b> RAFAEL MADRIGAL MALDONADO	<b>Pasaporte:</b> _____
Programa de Doctorado: Docencia e innovación de la educación superior (Gestionado por la oficina de Relaciones Internacionales). A impartir en la Escuela Normal Superior de Michoacán (México)	
Órgano responsable: CIENCIAS DE LA EDUCACION	

### RESUMEN (en español)

Las reformas educativas y el surgimiento de nuevas universidades virtuales y privadas, el desarrollo tecnológico y los cambios que se están produciendo en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos al Tecnológico Nacional de México, entre otras cuestiones, exigen un cambios en educación, y, en consecuencia, en la forma de gestionar y liderar estas organizaciones. En nuestra opinión, las direcciones de las instituciones de educación superior debe ser capaces de afrontar los desafíos derivados del desarrollo tecnológico y de los nuevos modelos de educación por competencias que se van implantando.

Estas cuestiones determinaron que hayamos desarrollado esta tesis que tiene como título *Dirección y Liderazgo en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán (México)*. El análisis responde a la intención de centrar la atención sobre la dirección y el liderazgo que se ejerce actualmente con el fin de conocer sus debilidades con la intención de optimizar los procesos los procesos de gestión y de liderazgo que se están llevando a cabo por parte por parte de estas organizaciones. De esta forma se pretende poner en valor la importancia que tiene el potenciar un estilo de liderazgo pedagógico transformacional contextualizado que se extienda dentro y fuera de la institución.

En este proyecto buscamos establecer las posibilidades y límites del liderazgo directivo en los institutos tecnológicos del Estado de Michoacán con la finalidad de presentar información relevante que ayude a mejorar su gestión organizativa y educativa. Para hacer operativas nuestras intenciones diseñamos una investigación que se divide en cuatro fases: Exploración; Fundamentación Teórica; Trabajo de Campo; y Presentación de Conclusiones.

La fundamentación teórica fue compleja por la gran cantidad de información que existe sobre liderazgo y gerencia, por lo que fue preciso seleccionar y depurar bajo un estricto protocolo enfocado más al ejercicio del liderazgo centrado en la Gestión de estas Instituciones de Educación Superior. Analizar el tipo de liderazgo que más conviene a los tecnológicos desde la perspectiva teórica, legal, científica, social y tecnológica es el objetivo central de esta investigación, por ello la revisión del aparato crítico fue uno de los criterios preponderantes para diferenciar al líder del directivo.

Esta revisión teórica nos parece pertinente para abordar el trabajo de campo toda vez que parte de una indagación previa; plantea un trabajo cualitativo y otro cuantitativo.

La metodología cualitativa se desarrolla a través de la Consultoría Integral Colaborativa (CIC), con la cual buscamos hacer emerger las problemáticas que se perciben como más relevantes. En este caso, las herramientas que utilizamos fueron el método de interacción, el proceso de solución de problemas y el debate en el grupo de implicados. En este caso la muestra fueron 20 profesionales que tienen el cargo de Jefes de Departamento académico o son Presidentes de la Academia en el Instituto Tecnológico de Michoacán siendo la falta de sensibilidad directiva con la coordinación y la mejora los procesos educativos algunos de los resultados más relevantes.





El análisis cualitativo dio paso a una segunda etapa de campo, en este caso de carácter cuantitativo, que se realizó en los cinco institutos tecnológicos del Estado de Michoacán, la muestra con la que trabajamos finalmente fue de 408 directores y docentes y los datos obtenidos se trabajaron con el SPSS.

Los resultados han hecho emerger fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, lo que nos permite concluir que muchas de las carencias detectadas podrían superarse si se potencian equipos directivos que desplieguen liderazgos pedagógicos transformacionales orientados hacia el fortalecimiento institucional, el desarrollo profesional y la proyección en el entorno.

### RESUMEN (en Inglés)

Educational reforms and the emergence of new virtual and private universities, technological development and changes that are occurring in the National System of Technological Institutes of Mexico National Technology, among other things, require changes in education, and consequently on how to manage and lead these organizations. In our opinion, the addresses of the institutions of higher education must be able to face the challenges arising from technological developments and new models of competence education to be implemented.

These issues have determined that developed this thesis, *Managerial Leadership in Technological Institutes of Michoacán. Possibilities and Limits in Times of Change*. The analysis reflects the intention of focusing on the management and leadership currently exerted in order to know their weaknesses with the aim of optimizing processes management processes and leadership that are being carried out by these organizations. In this way it is intended to value the importance of enhancing teaching style transformational leadership contextualized extending inside and outside the institution.

In this project we seek to establish the possibilities and limits of executive leadership in technological institutes of Michoacán with the aim of presenting a proposal to improve its organizational and educational management.

To make our intentions operational researches design that is divided into four phases: Exploration; Theoretical Foundations; Field work; and presentation of findings.

The theoretical foundation was complicated by the large amount of information that exists on leadership and management, so it was necessary to select and debug under a strict protocol focused more focused exercise leadership in the management of these institutions of higher education. Analyze the kind of leadership is best for technology from the theoretical, legal, scientific, social and technological perspective is the focus of this research, so the revision of the critical apparatus was one of the dominant criteria for differentiating the leader of management .

This theoretical review seems pertinent to deal with field work whenever part of a preliminary investigation; presents a qualitative and a quantitative work.

The qualitative methodology used Integral Consulting Collaborative (CIC), with which we seek to bring out the issues that are perceived as more relevant. In this case, the tools they used were the interaction method, the troubleshooting process and debate on the group involved. In this case the sample were 20 professionals who are charged with Heads of Academic Department or are Presidents of the Academy at the Technological Institute of Michoacán still a lack of sensitivity to policy coordination and improving educational processes some of the most relevant results

Qualitative analysis gave way to a second phase of quantitative character that was made in the five technological institutes of the state of Michoacán, the sample we worked with was 408 principals and teachers and the data obtained are worked with the SPSS.

The results have given rise strengths, weaknesses and areas of opportunity, allowing us to conclude that many of the identified shortcomings could be overcome if management teams to deploy transformational leadership teaching oriented institution building, professional development and projection in potentiate environment

**Resolución DIRECTORA DEL  
DEPARTAMENTO**

**CARMEN FERNÁNDEZ RUBIO**

**Autorización**

**DIRECTORES**

**RESUMEN**

**DOS PÁGINAS**

Al Dr. Emilio Álvarez Arregui  
Al Dr. Alejandro Rodríguez Martín  
Al Dr. Ramón Pérez Pérez  
Al Dr. Salvador Saavedra Regalado  
A mi familia.  
A las Institutos Tecnológicos  
A las organizaciones colaboradoras  
A los equipos directivos, docentes y profesionales  
A todas aquellas personas que me han ayudado a realizar  
esta tesis doctoral

*Muchas Gracias*





*“El deber va por delante  
Con verdades y razón,  
Para dar siempre, anhelante,  
A su pueblo educación”*

---

---



*A mi familia por todo el apoyo que me han prestado  
y por el tiempo que les he robado*



---

## INDICE

---

---

### **INTRODUCCIÓN** **21**

---

<b>Justificación</b>	<b>23</b>
<b>Diseño de la Investigación</b>	<b>28</b>
<b>Estructura de la tesis</b>	<b>34</b>

---

### **MARCO TEÓRICO** **37**

---

#### **CAPÍTULO 1.**

---

### **SOCIEDAD, CAMBIO Y EDUCACION** **37**

---

<b>1.1. Introducción</b>	<b>41</b>
<b>1.2. Sociedad</b>	<b>43</b>
<b>1.3. Política</b>	<b>47</b>
<b>1.4. Educación</b>	<b>49</b>
<b>1.5. Liderazgo</b>	<b>56</b>
<b>1.6. Gestión</b>	<b>59</b>
<b>1.7. Reflexiones de síntesis</b>	<b>68</b>

#### **CAPÍTULO 2.**

---

### **TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE DIRECCION** **71**

---

<b>2.1. Contextualización</b>	<b>75</b>
<b>2.2. Investigación en las organizaciones</b>	<b>78</b>
<b>2.3. Paradigma Racional</b>	<b>86</b>
<b>2.4. Paradigma Interpretativo-Simbólico</b>	<b>90</b>
<b>2.5. Paradigma Sociocrítico</b>	<b>101</b>
<b>2.6. Reflexiones de síntesis</b>	<b>109</b>



### **CAPÍTULO 3.**

#### **TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE LIDERAZGO 111**

---

3.1. Contextualización	115
3.2. Antecedentes	118
3.3. Perspectivas de Leithwood, Begley & Cousins	132
3.4. Perspectivas de Sergiovanni y Bernard Bass	134
3.5. Reconceptualización del Liderazgo	143
3.6. Reflexiones de Síntesis	149

### **CAPÍTULO 4.**

#### **DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LA NORMA Y EN LA PRÁCTICA 151**

---

4.1. Contextualización	155
4.2. Marco reformista y legislativo	158
4.3. Instituciones Educativas Eficaces	164
4.4. Instituciones Educativas orientadas a la Mejora	168
4.5. Instituciones Educativas en Reestructuración	169
4.6. Reflexiones de Síntesis	172

### **CAPÍTULO 5.**

#### **LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS INSTITUTOS TECNOLÓGICOS 175**

---

5.1. Contextualización	179
5.2. Infraestructuras y Organización	184
5.3. Análisis de necesidades	192
5.4. Objetivos y Estrategias	197
5.5. Dirección y Planes de Mejora	202
5.6. Reflexiones de síntesis	206



---

**MARCO EMPÍRICO** 209

---

**CAPÍTULO 6.**

**TRABAJO DE CAMPO** 209

---

**Introducción** 213

**6.1. ESTUDIO DE CAMPO: ETAPA I** 214

6.1.1. **Consultoría Integral Colaborativa: Metodología** 214

6.1.2. **Consultoría Integral Colaborativa: Herramientas** 215

6.1.3. **Consultoría Integral Colaborativa:  
Principios éticos y criterios de trabajo** 221

6.1.4. **Consultoría Integral Colaborativa: Muestra y Desarrollo** 222

**6.2. ESTUDIO DE CAMPO: ETAPA II** 223

6.2.1. **Población y Muestra** 224

6.2.2. **Objetivos** 226

6.2.3. **Dimensiones y variables** 227

6.2.4. **Instrumento** 227

6.2.5. **Procedimiento de trabajo** 233

**CAPÍTULO 7.**

**ANÁLISIS DE RESULTADOS** 237

---

**Introducción** 241

**7.1. Etapa 1. Aportaciones de la Consultoría Integral Colaborativa** 241

**7.2. Etapa 2: Resultados de los cuestionarios** 249

7.2.1. **Perfil de la muestra** 249

7.2.2. **Actitudes vinculadas con proyectos y programas** 250

7.2.3. **Actitudes generadas por los promotores de propuestas** 252

7.2.4. **Actitudes hacia la dirección** 255

7.2.5. **Actitudes relacionadas con las personas** 257

7.2.6. **Liderazgo Educativo** 259

7.2.7. **Elección de Directivos** 273





<b>7.2.8. Eficacia en la Gestión Educativa</b>	<b>275</b>
<b>7.2.9. Esfuerzo y Satisfacción</b>	<b>279</b>

## **CAPÍTULO 8.**

<b>CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS</b>	<b>283</b>
------------------------------------	------------

<b>8.1. Conclusiones de la Revisión Teórica</b>	<b>285</b>
<b>8.2. Conclusiones del Estudio Empírico</b>	<b>286</b>
<b>8.3. Bases para una propuesta de futuro</b>	<b>290</b>

<b><i>FUENTES DOCUMENTALES</i></b>	<b>301</b>
------------------------------------	------------

<b><i>ANEXOS</i></b>	<b>317</b>
----------------------	------------

<b>Anexo 1. Organigrama de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica</b>	<b>319</b>
<b>Anexo 2. Cuestionario de opinión</b>	<b>321</b>



---

**TABLAS**

---

<b>Tabla 2.1. Paradigma Científico Racional</b>	<b>87</b>
<b>Tabla 2.2. Paradigma Interpretativo-Simbólico</b>	<b>96</b>
<b>Tabla 2.3. Diferencias entre Liderazgo y Dirección</b>	<b>109</b>
<b>Tabla 3.1. Diferencias entre Liderazgo y Dirección/Administración</b>	<b>125</b>
<b>Tabla 3.2. Comportamiento - Orientación</b>	<b>127</b>
<b>Tabla 5.1. Matricula ciclo escolar 2015</b>	<b>192</b>
<b>Tabla 5.2. Instituciones que conforman el Tecnológico Nacional de México</b>	<b>192</b>
<b>Tabla 5.3. Oferta educativa por nivel</b>	<b>194</b>
<b>Tabla 5.4. Oferta educativa por nivel y especialidad</b>	<b>194</b>
<b>Tabla 5.5. Costo educativo por alumno por año</b>	<b>207</b>
<b>Tabla 6.1. Grupo de expertos (grupo de implicados)</b>	<b>222</b>
<b>Tabla 6.2. Asignación de encuestas</b>	<b>204</b>
<b>Tabla 6.3. Ficha técnica de la investigación</b>	<b>225</b>
<b>Tabla 6.4. Dimensiones y variables de la investigación</b>	<b>227</b>
<b>Tabla 7.1. Listado inicial de problemas (lluvia de ideas)</b>	<b>242</b>
<b>Tabla 7.2. Tabla depurada de problemas</b>	<b>243</b>
<b>Tabla 7.3. Tabla de promedios ponderados</b>	<b>244</b>
<b>Tabla 7.4. Matriz de Jerarquización</b>	<b>245</b>
<b>Tabla 7.5. Actitudes vinculadas a proyectos y programas</b>	<b>250</b>
<b>Tabla 7.6. Actitudes generadas por los promotores de propuestas</b>	<b>253</b>
<b>Tabla 7.7. Actitudes asociadas con la Dirección de los Institutos Tecnológicos</b>	<b>255</b>
<b>Tabla 7.8. Actitudes relacionadas con las personas</b>	<b>257</b>
<b>Tabla 7.9. Estilos de Dirección en los Institutos Tecnológicos</b>	<b>259</b>
<b>Tabla 7.10. Estilos de liderazgo en los Institutos Tecnológicos</b>	<b>261</b>
<b>Tabla 7.11. Elección de Directores en los Institutos Tecnológicos</b>	<b>273</b>
<b>Tabla 7.12. Eficacia en la Gestión Educativa</b>	<b>275</b>
<b>Tabla 7.13. Esfuerzo</b>	<b>279</b>
<b>Tabla 8.1. Prácticas pedagógicas</b>	<b>293</b>
<b>Tabla 8.2. Modificación de la cultura escolar</b>	<b>297</b>
<b>Tabla 8.3. Caracterización del perfil directivo del Tecnológico Nacional de México</b>	<b>298</b>



---

## **IMÁGENES**

---

<b>Imagen 4.1. Acceso principal al Instituto Tecnológico de Morelia (ITM)</b>	<b>155</b>
<b>Imagen 4.2. Aulas del Instituto Tecnológico de Morelia (ITM)</b>	<b>157</b>
<b>Imagen 4.3. Auditorio deportivo y usos múltiples del ITM</b>	<b>165</b>
<b>Imagen 4.4. Pasillos del Instituto Tecnológico de Morelia (ITM)</b>	<b>171</b>
<b>Imagen 5.1. Aulas y pasillos del ITM . 50 años de antigüedad</b>	<b>179</b>
<b>Imagen 5.2. Áreas administrativas del Instituto Tecnológico de Morelia</b>	<b>183</b>
<b>Imagen 5.3. Instalaciones deportivas del Instituto Tecnológico de Morelia</b>	<b>184</b>
<b>Imagen 5.4. Estadio olímpico del Instituto Tecnológico de Morelia</b>	<b>188</b>
<b>Imagen 5.5. Talleres y laboratorios del Instituto Tecnológico de Morelia</b>	<b>197</b>
<b>Imagen 5.6. Jardines del Instituto Tecnológico de Morelia</b>	<b>204</b>



---

**FIGURAS**

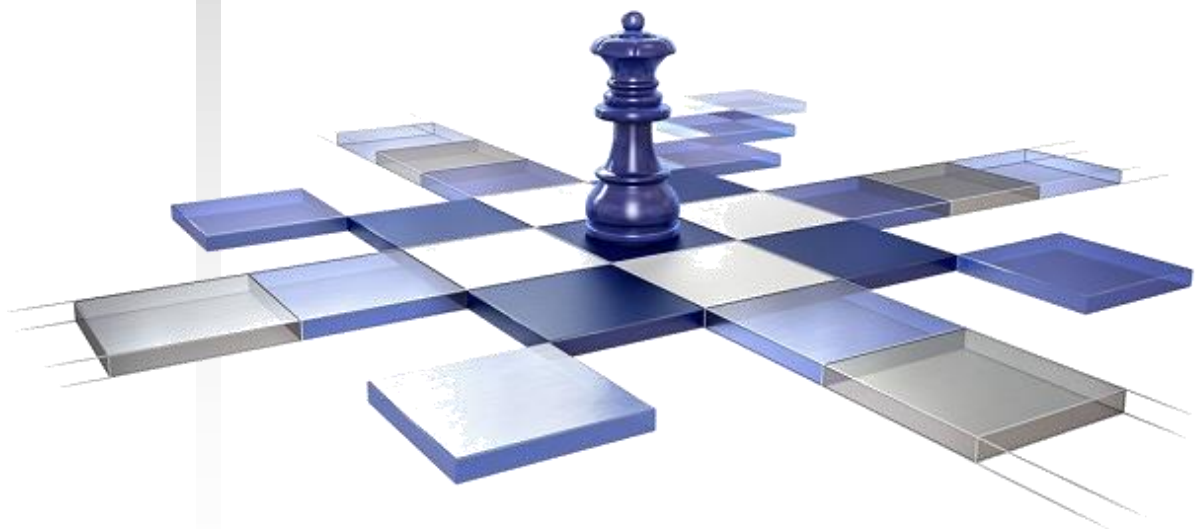
---

<b>Figura 0.1. Estructura de la tesis</b>	<b>31</b>
<b>Figura 1.1 Modelos de Gestión Escolar</b>	<b>61</b>
<b>Figura 5.1. Distribución de Institutos Tecnológicos en México</b>	<b>185</b>
<b>Figura 5.2. Organigrama del Tecnológico Nacional de México</b>	<b>189</b>
<b>Figura 5.3. Organigrama de Instituto Tecnológico</b>	<b>191</b>
<b>Figura 5.4. Clasificación de Necesidades en los Tecnológicos</b>	<b>195</b>
<b>Figura 6.1. Modelo de Cambio</b>	<b>216</b>
<b>Figura 6.2. El proceso de negociación de la CIC</b>	<b>217</b>
<b>Figura 6.3. El proceso de solución de problemas</b>	<b>219</b>
<b>Figura 6.4. Diagrama de análisis del Proceso de Solución de Problemas</b>	<b>220</b>
<b>Figura 7.1. Lasqueo del problema</b>	<b>246</b>
<b>Figura 7.2. Gráfico de la participación del número de encuestas</b>	<b>249</b>
<b>Figura 7.3. Gráfico del desarrollo de proyectos</b>	<b>251</b>



# INTRODUCCIÓN

# INTRODUCCIÓN





## INTRODUCCIÓN

### Justificación

La realidad educativa a la que tienen que enfrentarse los Institutos Tecnológicos, en general, y en nuestro país, en particular se muestra cada día más compleja porque son muchos los cambios que ocurren en nuestro entorno científico, tecnológico, sociopolítico y cultural dado que son muchas las demandas y necesidades que se derivan hacia estas organizaciones, muchas las expectativas que se generan a las personas que trabajan dentro y fuera de ellas, muy alto el nivel de exigencia del mercado laboral y una inversión insuficiente para cubrirlas.

Estas cuestiones se tienen presentes en el debate político de México ya que son muchos los recursos en dinero, tiempo y divulgación que se vienen desplegando para la implementación de la Reforma Educativa que mejore la Educación Superior. El problema es que la implementación de las políticas a través del modelo de desarrollo actual no parece establecer un paralelismo entre el grado de financiación y la calidad de la Educación Superior lo que hace necesario buscar razones de este hecho, de ahí que nos parezca necesario indagar cómo se está gestionando el proceso de cambio en los Institutos Tecnológicos.

A este respecto estamos de acuerdo con Thurler (2004) cuando argumenta que la experiencia en los últimos treinta años demuestra que ninguna estrategia aplicada ejerce una verdadera influencia sobre las prácticas pedagógicas y que, incluso, innovaciones que inicialmente fueron bien recibidas por los docentes nunca han llegado a formar parte de manera sustancial en la vida de las aulas ni se manifiesta en la práctica diaria que desarrollan los estudiantes y los docentes. A manera de ejemplo cabe recordar el Plan Sectorial que se desarrolló entre 2007-2012 (SEP, 2007) donde ya se indicaba que las instituciones educativas deberían desarrollar estrategias orientadas a la mejora para lo que las autoridades educativas cubrirían las necesidades que se plantearán pero, al final, la realidad contradice las previsiones de los gobiernos.

Las responsabilidades se acaban desplazando de unas instituciones a otras y el cumplimiento de las estrategias y metas depende de las propias instituciones y ahí



emergen nuevas figuras, caso de los directores de los Institutos Tecnológicos, que se acaban convirtiendo en los principales responsables para lograr los objetivos y las metas de la organización en el corto, medio y largo plazo. El problema recurrente es las formas de gestión, el liderazgo y las metodologías de trabajo han evolucionado y los directores no lo han hecho del mismo modo. Son muchos los que no entienden que las funciones de la dirección se han diversificado y especializado para poder intervenir en unos contextos dónde las organizaciones educativas tienen mayor autonomía, dónde la responsabilidad sobre los resultados de los alumnos se ha incrementado y dónde la formación de los directores se ajusta a las nuevas demandas que se les hacen. Hoy en día ya no se puede hacer el paralelismo de que ser un buen profesor o profesora conlleva ser un buen director o directora. En la práctica no se encuentran suficientes personas que puedan asumir un liderazgo instituciones, además, se está produciendo un relevo generacional que nos indica que las nuevas generaciones no siempre están dispuestas a asumir este trabajo dado que no lo consideran como bien remunerado para la dedicación que conlleva y, además, hace muy difícil conciliar la vida familiar y laboral.

En nuestra opinión, la dirección de las instituciones educativas, juega un rol importante en la mejora pero requiere asimilar que los procesos de cambio son complejos, más si cabe, cuando la comunidad estudiantil y los docentes exijan liderazgos eficaces que exigen directivos preparados para transformar los Institutos Tecnológicos en agentes de cambio y no para controlar docentes y estudiantes, es decir, profesionales capaces de incidir en la mejora de las prácticas pedagógicas, del clima relacional de entre docentes, entre estudiantes, entre ambos y que se proyecte a la comunidad.

No se puede negar que en los últimos años se han realizado esfuerzos para apoyar a la dirección de los Institutos Tecnológicos, el más reciente lo ha promovido el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica. La intención era mejorar la calidad de la educación (DGEST, 2007) mediante la implementación del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) para ello se buscaron consensos desde los que establecer compromisos para implementar todos sus procesos y orientarlos hacia la satisfacción de sus clientes. La Calidad del Proceso Educativo era su referente la herramienta para lograr la eficacia se fundamentaba en un Sistema de Gestión de la Calidad y de mejora continua conforme a la norma ISO 9001:2000/NMX-CC-9001-IMNC-2000. Esta



técnica basaba sus resultados en el alto compromiso de la dirección priorizando el liderazgo como uno de los elementos clave en la eficacia de los resultados.

Este procedimiento no se ha aceptado de manera generalizada, quizá la razón haya que buscarla en el hecho de que en el ámbito educativo la adopción de técnicas hechas para los negocios privados sea criticable para muchos, sin embargo Fullan (2002) ya nos indicaba hace más de una década que el liderazgo en los negocios y en la educación está aproximándose. En su nivel más básico podría afirmarse que la empresa y las organizaciones educativas adquieren referentes comunes cuando se sitúa en la sociedad del conocimiento por lo que una buena estrategia para estos dos tipos de organizaciones es el de convertirse en organizaciones de aprendizaje si quieren sobrevivir.

La problemática que nos encontramos para abordar el reto que plantea una Sociedad de la Información que aspira a convertirse en una Sociedad del Conocimiento es que la gestión burocrática y dependiente está generalizada en los Institutos Tecnológicos en el Estado de Michoacán (México), este hecho limita múltiples ámbitos asociados a la eficacia escolar, la calidad educativa y la investigación pero también al cumplimiento de los propios planes y programas de trabajo académicos ya que la Dirección se limita a los lineamientos que establece el Tecnológico Nacional de México (TecNM) por su carácter de órgano rector de los tecnológicos del país.

Otras dificultades que venimos padeciendo en las dos últimas décadas y que también afectan la gestión de las organizaciones educativas tienen que ver entre otras cuestiones con las siguientes:

- El enfoque del Informe de Rendición de Cuentas se orienta hacia la gestión de la dirección y no se tienen en cuenta los logros del Instituto Tecnológico.
- No se asigna el tiempo necesario a la formación en cursos de formación para la capacitación de directivos ni tampoco de aquellos profesionales de apoyo a la educación.





- El principal indicador se centra en la matrícula, el número de estudiantes se sobrevalora sobre la calidad de la educación que reciben. La cantidad prima sobre la calidad.
- El nuevo Tecnológico de Morelia no cuenta con un Sistema Nacional de Indicadores y mucho menos un sistema de evaluación de estos.
- Las instituciones del Tecnológico de Morelia no cuentan con un Plan Maestro de Desarrollo y Consolidación de una infraestructura educativa que incluya un diagnóstico previo para detectar las dificultades y las necesidades desde las que desarrollar una estrategia de intervención coherente. La evaluación de los puestos de trabajo para capacitar a los profesionales en su desempeño tampoco se tiene en cuenta.
- Se encuentran muchas dificultades para operar a través del Sistema Integral de Información (SII)
- No existe un programa que permita simplificar y sistematizar los principales procesos y procedimientos académico-administrativos que deben desarrollar los profesionales de la educación.
- No se cuenta con un Proyecto de actualización del marco jurídico del Tecnológico de Morelia.
- Después de más de cincuenta años de existencia Instituto Tecnológico de Morelia tiene un régimen profundamente centralista lo que le impide dar respuestas ajustadas a sus necesidades situacionales.

Estos y otros indicadores que podrían abarse presentado evidencian una carencia en el manejo de las teorías organizacionales, en los modelos de gestión, en la adecuación de los marcos normativos, en el grado de compromiso de todos los involucrados, en el funcionamiento del propio sistema y en la promoción de nuevos sistemas de gestión y liderazgo responsable que fuese integrando todos estos elementos para favorecer la eficacia escolar y la mejora de los procesos.

El escenario dibujado no es muy halagüeño pero es la realidad a la que tienen que enfrentarse unos centros educativos que se ven afectados por la globalización, por la



heterogeneidad de las demandas derivadas de unas reformas educativas que se suceden ininterrumpidamente, por las demandas de un entorno local cada vez más exigente y por la inadecuada capacitación de los agentes educativos implicados en los procesos de cambio. En este contexto, siempre nos ha preocupado la dirección de los centros educativos al igual que ha ocurrido con muchos autores que la presentan como un factor fundamental en la mejora de la calidad educativa.

Cabe reseñar algunos referentes a los que nos referiremos en mayor profundidad en la revisión teórica las aportaciones y que ahora presentamos a manera de ejemplo, ese es el caso de las Escuelas Eficaces en Gran Bretaña (Edmonds, 1979); en EE. UU. (Mortimore, 1988; Teddlie & Stringfield, 1993); en los Países Bajos (Scheerens, 1992) o en Israel (Bashi & Sass, 1985). El movimiento de mejora coordinado por Hopkins y Lagerweij (1997) también respalda la importancia de la dirección en los procesos de desarrollo institucional al igual que los modelos de reestructuración escolar desarrollados por Stoll y Fink (1996), entre muchos otros autores.

También resulta pertinente en este contexto incluir otras revisiones y tesis doctorales realizadas por distintos autores como Álvarez (1993); Coronel (1992); Fuente Aguilar (1995); Teixidó (1995); Armas Castro (1995); Debón (1997); Navarro (1997); Bernal (1997); González Fernández (1998); García Olalla (1998); Castro Quiñones (1999); Caballero (2000) y (Álvarez-Arregui, 2002). Las aportaciones de Pascual, Villa y Auzmendi (1993); Gairín, (1995, 1996, 2000, 2002); Gimeno Sacristán (1995, 1998); Murillo Torrecilla, (1999) y mis directores de tesis (Álvarez-Arregui, 2004, 2007, 2010, 2011; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín (2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015) entre muchas otras ratificarían la relevancia del objeto de estudio.

Las corrientes mencionadas han acomodado las aportaciones sobre el liderazgo al considerar las contingencias que suceden en las organizaciones (Fiedler, 1967), la madurez que van adquiriendo los grupos en el desarrollo de las tareas (Hersey & Blanchard, 1982), la importancia de la motivación hacia los objetivos (House, 1971), los grados de participación que nos podemos encontrar en las organizaciones (Tannenbaum, Weschler, & Massarik, 1961), la importancia de los métodos de decisión (Vroom & Jago, 1990), las repercusiones de la micropolítica en las instituciones (Ball,



1989), el valor de la hermenéutica (Bennis & Nanus, Leaders, 1985) o los principios éticos, democráticos y ecológicos (Cortina, 1996) que deben de guiar la acción de los equipos directivos y, por tanto, de sus comunidades.

Como es lógico, desde nuestra perspectiva serían deseables perfiles directivos que conjuguen las competencias técnicas, humanas, pedagógicas, simbólicas, culturales y políticas en función de las necesidades situacionales. Pero las intenciones no se ven reflejadas en la práctica, como se espera, porque las variables concurrentes son singulares; las culturas organizativas presionan hacia la estabilidad; las personas tienen sus propias trayectorias, los proyectos son heterogéneos; los recursos varían situacionalmente, o las historias de las instituciones se reescriben diferencialmente.

La influencia del liderazgo en los centros educativos es trascendental en la acción directiva, por tanto, considero junto a mis directores de tesis que la influencia del liderazgo en el ejercicio directivo, es uno de los factores que pueden ayudar a mejorar la calidad educativa de las organizaciones educativas, sociales y laborales a corto, medio y largo plazo. En mi entorno próximo considero que es un buen momento para investigar sobre el liderazgo directivo para mejorar los Institutos Tecnológicos ya que el momento actual es vital para adaptarse a los cambios y demandas. La tesis doctoral que aquí se presenta es un granito de arena que esperamos ayude a mejorar nuestros institutos tecnológicos. Siempre ha estado en nuestra intención aportar información relevante para tomar decisiones fundamentadas de ahí que hayamos pretendido ser lo más sistemáticos posibles en el proceso de investigación seguido que presentamos de manera esquemática en el siguiente apartado.

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACION**

La elaboración de esta tesis se ha orientado en base a un método planificado sistemáticamente desde el que se pretende abordar el carácter pluridimensional que envuelve la dirección y el liderazgo de las organizaciones educativas en general, de los Institutos Tecnológicos en México en particular, y del Instituto Tecnológico del Estado de Morelia, de manera singular.

Las cuatro fases desde las que se articula la investigación se adentra en el contexto y el contenido de la dirección y el liderazgo adoptando una perspectiva amplia



que permita clarificar conceptos, clarificar enfoques, orientar la práctica y tomar decisiones fundamentadas, ver figura 1. De manera esquemática presentamos el diseño de esta investigación a través de una serie de fases que me han ayudado no solo a dar respuesta a los objetivos que me había planteado inicialmente sino también a ir formándome como investigador. Las fases son las siguientes: Exploración; Fundamentación; Aplicación; y de Cierre.

### *I/ Fase de exploración.*

Tal y como ya se ha avanzado en la introducción la dirección y el liderazgo han sido objeto de múltiples investigaciones desde diferentes perspectivas de ahí que pueda afirmarse que en este campo de conocimiento son muchos los caminos andados y muchos los referentes en los que hay que apoyarse. Si atendemos a este planteamiento no puede soslayarse en ninguna investigación sobre el objeto de estudio de esta tesis de la necesaria revisión en torno al tema objeto de estudio. En este aspecto consideramos que el proceso debe ser lo más sistemático y riguroso posible ya que cuando se frivoliza en este punto pueden producirse errores importantes como volver a investigar sobre lo mismo o no aportar nada nuevo por estar suficientemente investigado.

La revisión de los trabajos empíricos ha resultado problemática dada la diversidad de enfoques a los que responden así como la falta de especificidad de algunas recopilaciones al no detallarse claramente ni la representatividad de las muestras, ni las metodologías utilizadas. En cualquier caso también es cierto que las aportaciones que presentan son un complemento importante para fundamentar el marco teórico y plantear el trabajo empírico.

Nuestra posición en un primer momento fue revisar las investigaciones realizadas en este campo en los últimos años para lo que hemos accedido a bases de datos como TESEO, REDINET o CIDE) entre otras. Sobre los fondos bibliográficos cabe constatar que son tan extensos que resultan inabarcables en su totalidad de ahí que se hayan consultado y seleccionado aquellos que se han considerado más relevantes por su pertinencia con relación a nuestra investigación.

En este primer proceso de indagación han sido de gran ayuda la experiencia de mis directores de tesis en este campo así como los contactos que hemos establecido con



profesionales que tienen experiencia contrastada en la dirección de instituciones educativas y en investigaciones, caso del Doctor Saavedra, en México, para darme orientaciones sobre la forma de proceder en cuanto a la selección de libros, revistas y materiales. Sobre los fondos que he utilizado soy consciente de que son limitados por lo que no se descarta que existan muchos otros a los que por desconocimiento o por imposibilidad personal, material o espacial no he podido tener acceso. Como disculpa de las lagunas que pudiesen existir sólo podemos manifestar que en nuestro ánimo siempre ha estado presente incluir una muestra suficientemente representativa de la situación actual en torno a los distintos ámbitos que se abordaban.

### ***II/ Fase Inicial. Justificación y Fundamentación teórica***

La primera fase ha supuesto una ayuda inestimable para guiar una fundamentación teórica. Ante la extensión que podría derivarse de adentrarnos en las múltiples aportaciones provenientes de las diferentes disciplinas se ha optado por presentar aquellas tendencias más significativas que vienen repercutiendo - directa e indirectamente - en la organización y la dirección de las instituciones educativas, en cuanto a las plataformas conceptuales de referencia que orientan la organización y la gestión de las instituciones educativas en base a las investigaciones que se han ido realizando. El grado de concreción ha ido en aumento cuando se han abordado cuestiones relacionadas con la Dirección, la normativa, el liderazgo y los planes institucionales.

Una dificultad importante que me he encontrado se ha derivado de las elecciones que he tenido que hacer dada la diversidad de trabajos y orientaciones existentes si bien siempre he consensuado las decisiones adoptadas procurando no descartar nada previamente e intentar integrarlo siempre que he podido dado que prefiero adoptar enfoques comprensivos e inclusivos siempre que he podido.

Las aportaciones realizadas a través de las revisiones han tratado de diferenciar en todo momento los análisis realizados por los diferentes autores consultados de aquellas otras formulaciones, interpretaciones y reflexiones personales aunque en ocasiones siempre hay argumentaciones donde concurren planteamientos personales y de autores al tenerlos integrados en mi propia estructura mental tanto por mis lecturas previas como por mi práctica profesional.



Introducción

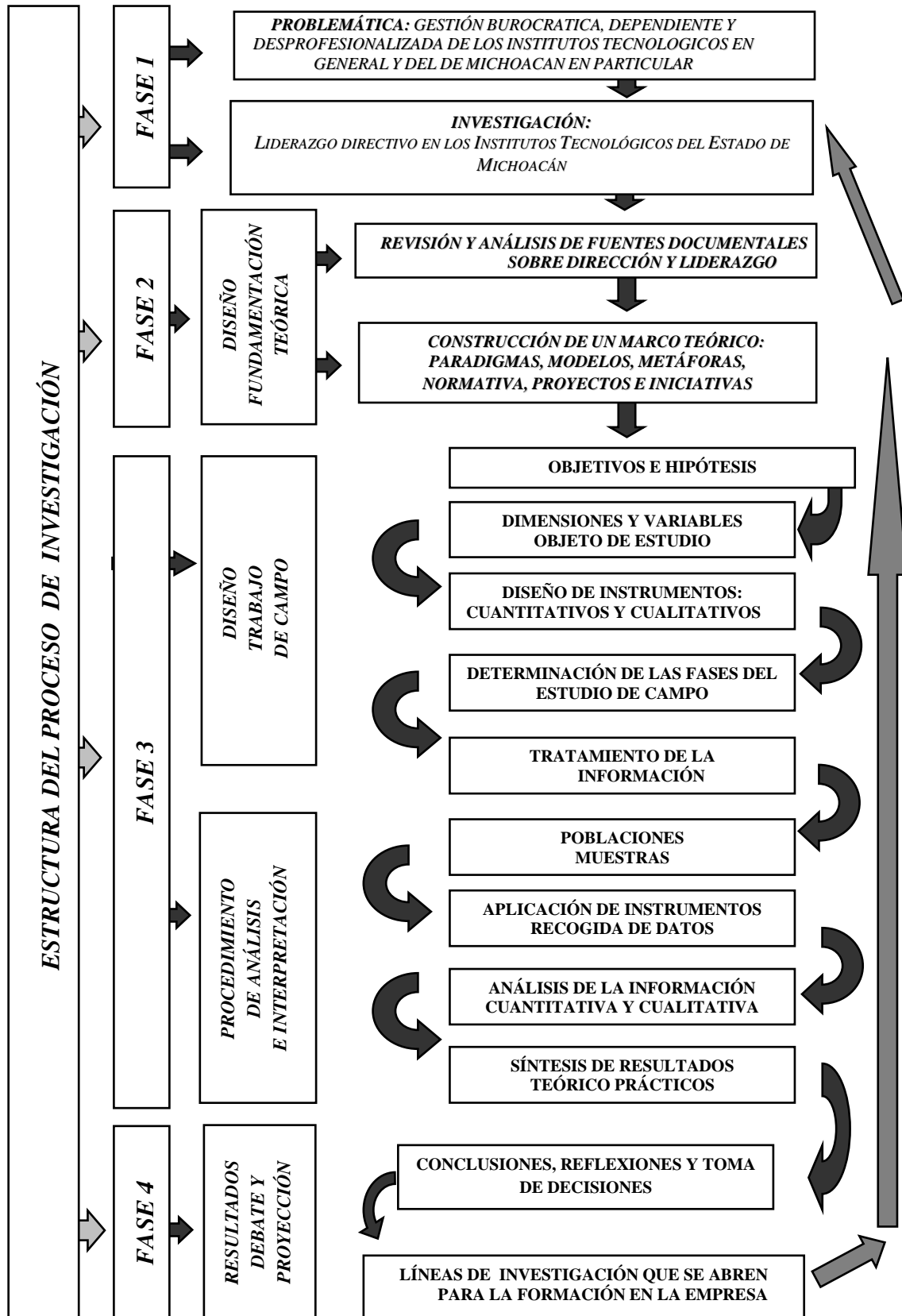


Figura 0.1. Estructura del Proceso de Investigación



### **III/ Fase intermedia. Investigación empírica**

La revisión teórica me ha permitido tener una base para plantear el estudio de campo donde he desarrollado una investigación para verificar empíricamente en la práctica la realidad que se vive en los Institutos Politécnicos del Estado de Michoacán en cuanto a la gestión y el liderazgo de sus directores así como también con el clima de trabajo en el que desarrollan sus tareas.

Las revisiones y reflexiones realizadas nos han permitido introducirnos en los institutos tecnológicos con un mayor número de referentes. El conocimiento de las percepciones de los directivos conlleva un diseño metodológico mixto que se desarrolla a través de procesos concatenados

Una vez establecidos los objetivos se elaboraron los cuestionarios de los que también se extrajeron las preguntas para los grupos de discusión. Para elaborar la primera herramienta se establecieron unas dimensiones y unas variables que se articulaban a través de ítems específicos. En este proceso se tuvo como referentes otros cuestionarios que se habían utilizado sobre esta temática (Álvarez-Arregui, 1996, 2002, 2007, Álvarez-Arregui y Ramón Pérez, 2011).

La población a la que se dirigió la investigación abarca los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán y se extrajo de las bases de datos que nos proporcionó la Administración Educativa.

La información obtenida desde los cuestionarios posibilitó la generación de una para su tratamiento cuantitativo y se categorizan las preguntas abiertas cuando es el caso. Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo y se analizaron las diferencias significativas en términos de chi – cuadrado.

A partir de los datos obtenidos se hicieron grupos de discusión con profesionales de estas instituciones con la intención de enriquecer la investigación con datos cualitativos que nos permitieron debatir, contrastar, profundizar, matizar y perfilar las conclusiones de la misma.

Una vez finalizada la fundamentación teórica, se ajustó el diseño de la investigación empírica. El estudio de campo tiene una finalidad diagnóstica y descriptiva dado este planteamiento nos parece el más adecuado ya que desde el





conocimiento de las percepciones de los agentes implicados podremos determinar las necesidades, conocer las dificultades, valorar la gestión de las propuestas de intervención que se están llevando a cabo y plantear alternativas y/o vías de mejora de la Dirección y el Liderazgo de los Institutos Tecnológicos.

De manera esquemática el proceso seguido ha sido el siguiente:

- Establecimiento de las hipótesis y objetivos que serán objeto de estudio.
- Selección de las variables y las dimensiones en las que se va a trabajar, estableciendo ítems específicos a partir de las revisiones realizadas en el marco teórico y atendiendo a aquellos estudios e instrumentos contrastados empíricamente que se acomodaban a nuestros planteamientos.
- Elaboración y validación del cuestionario
- Construcción de distintas bases de datos atendiendo a las informaciones recogidas por los cuestionarios para proceder a al tratamiento cuantitativo y cualitativo obtenido en la investigación a través de los ítems y de las preguntas abiertas. La información con los programas informáticos SPSS 19 y AQUAD.6.0
- Los estadísticos que se utilizaron de manera generalizada para analizar los datos cuantitativos proporcionados por los cuestionarios han sido principalmente descriptivos – media, mediana, moda, percentiles, porcentajes, desviación típica y análisis de diferencias significativas en términos de chi – cuadrado.

#### ***IV/ Fase final. Conclusiones y Propuestas de Futuro***

En la última fase se comparan los resultados obtenidos con los objetivos planteados se estructuran las informaciones para su presentación ordenada, se reflexiona sobre el propio proceso que se ha llevado a cabo, se apuntan líneas de investigación para el futuro y se hacen propuestas de mejora asociadas al liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos, en general, y en el Michoacán en particular. En cualquier caso la investigación y el debate quedarán abiertos ya que si bien se clarifican unos aspectos se abren nuevos interrogantes que deberán ser abordados desde futuras investigaciones ya que al conocimiento no se le pueden poner fronteras.



## ESTRUCTURA DE LA TESIS

En el diseño de esta tesis se ha adoptado una estructura interna, que permita manejar e interpretar su contenido de manera conjunta o por capítulos, para dar respuesta al objeto de estudio.

El capítulo I titulado *Sociedad, Cambio y Liderazgo* nos adentra en la interacción de las Instituciones de Educación Superior con los grandes referentes desde los que se está construyendo la sociedad actual porque tienen su repercusión en las organizaciones educativas y, por tanto, en el liderazgo que ejercen sus directivos. Los cambios científicos, el tecnológico, el neoliberalismo y la facilidad de acceso a la información son aspectos que no pueden ser obviados porque están integrados en nuestras vidas profesionales y cotidianas a través de las políticas que despliegan los gobiernos en sus ámbitos de influencia. .

El capítulo II titulado *Teoría Organizacional sobre la Dirección* nos adentra en un nuevo escenario engarzado con el anterior ya que en el hacemos una revisión de los principales referentes asociados a la teoría organizacional y lo vinculamos con la dirección de la instituciones educativas. Este capítulo es relevante porque nos muestra la perspectiva teórica de la dirección al hacer referencia a los paradigmas, entendidos como plataformas conceptuales en las que se apoyan los investigadores y los profesionales para fundamentar sus propuestas de intervención. Los paradigmas racional, interpretativo y sociocrítico nos permiten entender que hay varias formas de entender la gestión de las instituciones educativas tanto desde la administración como por parte de los equipos directivos y los docentes de ahí que es lógico que se produzcan fricciones cuando concurren puntos de vista divergentes en la forma en que hay que actuar y con ello se revitaliza la función directiva si su objetivo es desarrollar proyectos educativos compartidos institucionalmente bajo el respaldo de sus comunidades de referencia.

En el capítulo III que lleva por título *Liderazgo Directivo desde la Teoría Organizacional* está íntimamente relacionado con el anterior sobre que en este caso se hace referencia de manera específica al liderazgo para lo que se revisan aquellas teorías que hemos considerado como más relevantes para construir un corpus teórico que nos sirva de base para conocer, interpretar y actuar teniendo en cuenta las posibilidades y



limitaciones que van asociadas al liderazgo directivo cuando hay que actuar situacionalmente. Las posiciones de autores como Leithwood y Steinback (2000), de Sergiovanni, (2001) o de Bernad Bass, (1995) nos han permitido fundamentar nuestra posición sobre el liderazgo y como es lógico también se han tenido en cuenta las múltiples observaciones que me han hecho mis tutores derivadas de tesis doctorales sobre este campo (Álvarez-Arregui, 2002) y de diferentes investigaciones (Álvarez-Arregui, 2004, 2007, 2010) que han venido realizado en los últimos años en las que el liderazgo directivo siempre ha estado presente (Álvarez-Arregui y Rodríguez- Martín, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015). Desde estas y otras aportaciones planteamos la necesidad de reconceptualizar el liderazgo directivo así como la necesidad de promover un liderazgo pedagógico transformacional delegado con proyección institucional y comunitaria.

En el capítulo IV que lleva por título *Liderazgo directivo desde la norma y la práctica* nos aproximamos a otros dos ámbitos fundamentales para la organización y gestión de las organizaciones educativas. En primer lugar hacemos una revisión del marco jurídico de la Educación Superior atendiendo siempre al objeto de nuestra investigación el liderazgo directivo ya que somos conscientes de que la norma determina las posibilidades de intervención, es decir, las facilita o las coarta en base a las funciones que establece, el grado de autonomía que posibilita para desarrollarlas y el esfuerzo inversor que las respalda. Establecer este marco es fundamental porque nos ayuda a entender como han emergido diferentes movimientos asociados a las organizaciones educativas que han tenido mayor o menor difusión y sostenibilidades en el tiempo. A este respecto hacemos una revisión de aquellos grandes enfoques que se han llevado a cabo en el práctica asociados con la Eficacia Escolar, la Mejora Escolar y la Reestructuración Escolar en distintas partes del mundo con argumentos a favor y en contra pero donde siempre ha estado presente la figura del liderazgo de los directores como uno de los factores claves para gestionar estos procesos de cambio.

En el capítulo V que lleva por título *Liderazgo Directivo en los Institutos Tecnológicos* nos adentramos en nuestro contexto próximo para ver qué es lo que viene ocurriendo en estas organizaciones en las últimas décadas, más concretamente nos centramos en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, donde damos a conocer sus características generales, su estructura orgánica y algunas de las estrategias



que se vienen desplegando. El procedimiento seguido está orientado a desarrollar el trabajo con un conocimiento fundamentado que va de lo general a lo específico y abarca diferentes campos de conocimiento.

En el capítulo VI se presenta el Trabajo de Campo y en este punto nos ha parecido necesario establecer dos fases para facilitar la comprensión de la metodología de trabajo. Así, en la primera fase nos dedicamos a identificar y recordar la problemática principal que se está produciendo en nuestro objeto de estudio mediante las herramientas de la Consultoría Integral Colaborativa. A partir de ahí se abre la fase dos donde se establecen los objetivos de la investigación, las fases del estudio de campo, la población, la muestra, las dimensiones y variables de las herramientas utilizadas, la escala de medida, el diseño del cuestionario, la recogida de la información y la generación de las bases de datos para su tratamiento estadístico e informático

En el capítulo VI se muestran los resultados obtenidos en la investigación y el capítulo VIII se ha dejado para presentar las conclusiones y plantear algunas propuestas de futuro desde las que se abren caminos para mejorar la dirección y el liderazgo en los Institutos Tecnológicos de Michoacán, se proponen vías de investigación para seguir profundizando en cuestiones que han emergido en el proceso de investigación y que deberían aclararse con otras investigaciones.

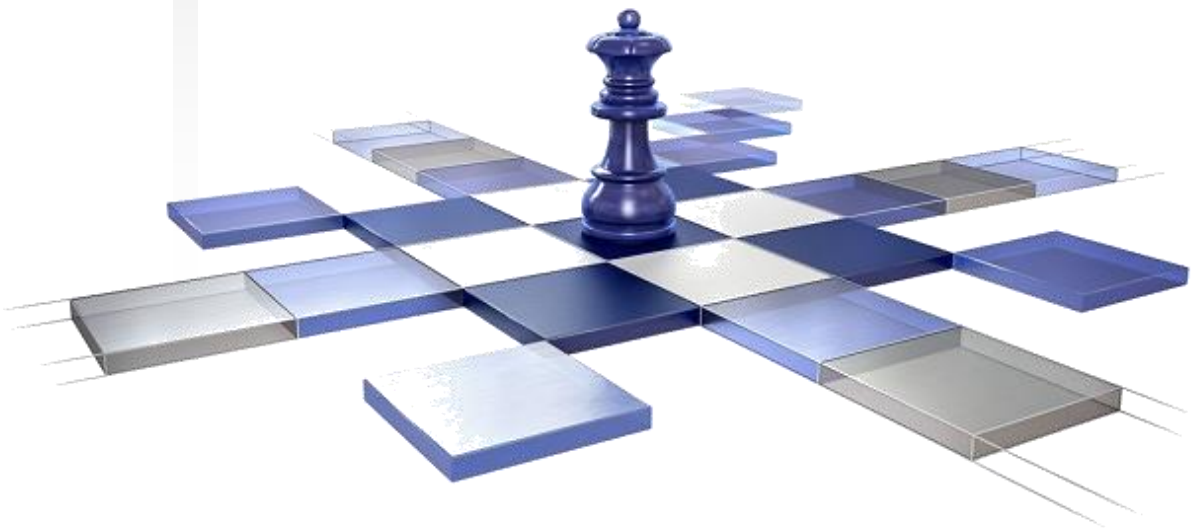
Por último se muestran las fuentes documentales y anexos con diferentes documentos e informaciones que se han utilizado a lo largo de la investigación y que consideramos de interés.

**MARCO TEÓRICO**

MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO 1.**

**SOCIEDAD, CAMBIO  
Y EDUCACIÓN**



# CAPÍTULO 1.

## SOCIEDAD, CAMBIO Y EDUCACION

---

<b>1.1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>41</b>
<b>1.2. SOCIEDAD</b>	<b>43</b>
<b>1.3. POLÍTICA</b>	<b>47</b>
<b>1.4. EDUCACIÓN</b>	<b>49</b>
<b>1.5. LIDERAZGO</b>	<b>56</b>
<b>1.6. GESTIÓN</b>	<b>59</b>
<b>1.7. REFLEXIONES DE SÍNTESIS</b>	<b>68</b>



## CAPÍTULO 1. SOCIEDAD, CAMBIO Y EDUCACIÓN

### 1.1. Introducción

Sociedad, cambio y educación son conceptos que a lo largo de la historia han estado ligados estrechamente, las civilizaciones antiguas destacaban por sus avances en la medicina, el comercio y las armas, otras por sus avances en la música, el teatro y la literatura, otras más en la agricultura y en la ganadería. El incremento continuado de información y de saber en estos ámbitos ha hecho que se hayan ido conformando áreas de conocimiento e instituciones educativas con la misión de transmitirlo de unas generaciones a otras.

A medida que ha pasado el tiempo los conceptos se mantienen pero el escenario ha ido cambiando y volviéndose más complejo de ahí que se fuesen gestando sistemas de educación desde los que se articulaban proyectos de alfabetización para las poblaciones que en su conjunto fueron gestando los fundamentos de una estructura escolar y dentro de ella aparecen profesionales sobre los que recae la enseñanza y en un grupo de estas personas va recayendo un mayor peso en la gestión de estos centros. Poco a poco se fueron desplegando protocolos asociados a la gestión de las organizaciones educativas para su operatividad pero también políticas y normas de control con estrictos procesos de evaluación y disciplina, que, en su momento imitaban más a colegios militares que a instituciones educativas. Estas cuestiones asociadas a los procesos que se han ido generando entre sociedad, educación, cambio y liderazgo a lo largo del tiempo nos parecen relevantes porque están asociadas a otros ámbitos que nos permiten aproximarnos a distintos factores y variables que permiten explicar lo que ocurre en nuestros entornos vitales en cada momento histórico y que guardan una estrecha relación con los centros educativos, con su gestión y con el liderazgo que se ejerce.

Hecho este inciso cabe indicar que en la actualidad para nadie es un secreto la urgente necesidad de repensar los centros educativos. Estas organizaciones ocupan un lugar importante en la Sociedad porque en ellas se depositan sueños de futuro y se apuesta por el desarrollo personal, profesional y social de las personas así como en el desarrollo





económico que permita elevar los niveles de vida de la población. En cada momento histórico los ideales varían pero a día de hoy hay una conciencia generalizada desde la que se percibe que los espacios educativos han emprendido una carrera hacia la sofisticación tecnológica y hacia la mejora de las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje pero también se perciben que van emergiendo resistencias hacia el cambio. Así parece que los profesionales implicados en llevar a cabo el proceso de cambio se sienten abrumados por la magnitud del cambio que se está produciendo y les resulta difícil visualizar cual puede ser su papel en este proceso de ahí que en muchas ocasiones opten por esperar antes que actuar desde una actitud comprometida. En estas situaciones de incertidumbre se van generando paradojas de distinta índole y solo tenemos que recordar como en el siglo pasado la información no era de fácil acceso por falta de bibliotecas mientras que en la actualidad nos vemos desbordados por un exceso de información que requiere aprender a gestionarla para que pueda ser enseñada, aprendida y validada en las instituciones educativas.

En este escenario la dirección de las instituciones se convierte en un factor clave para gestionar el proceso de cambio de ahí la importancia de formar directores y directoras capaces de liderar centros educativos que van adquiriendo un alto grado de sofisticación tanto en infraestructura, como en la gestión del capital intelectual que aportan los miembros de estas comunidades, como por los servicios que proporcionan. En la actualidad la dirección ya no es un ente aislado que puede gestionar las instituciones jerárquica y autoritariamente porque necesita interactúa con profesionales del mismo nivel educativo o de niveles más altos, por lo que se generan diferentes sistemas de interacción dentro y fuera de las instituciones educativas que hace más exigente su gestión. Ante esta situación es lógico que muchas autoridades educativas vengán avalando desde sus discursos, más o menos fundamentados la necesidad de potenciar un liderazgo en las instituciones educativas que permita gestionar entornos complejos.

El problema que se encuentran es que los liderazgos que se demandan requieren múltiples competencias en las personas que van a ejercer esas funciones y que van desde el manejo de la tecnología emergente, hasta el desarrollo de estrategias mejora de los procesos, la gestión de los recursos humanos o la resolución de conflictos. Estas cuestiones son relevantes por lo que consideramos importante echar una mirada al pasado para



recordar y retomar aquellos indicadores que se han destacado como más relevantes en los modelos de gestión de los centros educativos para poder tomar decisiones fundamentadas. A manera de ejemplo podría compararse con el momento en que uno quiere elegir un vehículo ya que cuando vamos a comprarlo elegimos el modelo que más se ajusta a nuestras posibilidades, necesidades y gustos por lo que parece razonable pensar que si alguien quiere dirigir un centro educativo deberá buscar, elegir y acomodar el modelo de gestión que más se ajuste a los objetivos que se pretenden conseguir sean estos políticos, profesionales, curriculares o comunitarios.

## 1.2. Sociedad

En mi opinión los pueblos que invierten en educación mejoran su economía, salud, ciencia, tecnología, seguridad, cultura, arte, transporte y medios de comunicación entre muchas otras cuestiones, con la intención de convertirse en sociedades desarrolladas, es decir, con capacidad de generar bienes para la población y ser lo más inclusivas posibles. Atendiendo a estas cuestiones conviene retomar una argumentación de Castell (2004) donde señala que desde finales del pasado milenio se viene conformando un nuevo mundo debido a una revolución tecnológica que no tenido antecedentes en tiempos pretéritos, por una económica que se ha globalizado y que entra en crisis periódicamente y por el florecimiento de movimientos sociales de distinto signo.

Estamos de acuerdo con estos planteamientos y por las repercusiones que están teniendo en nuestras vidas algo que también tiene presente este autor cuando indica que la interacción de los referentes citados junto a las reacciones en cascada que generan los grupos sociales y los sistemas laborales están creando una nueva estructura social, una nueva economía y una nueva cultura, por ende la educación sufre los efectos de dichas si bien es cierto que su visión es positiva cuando indica que el siglo XXI tendrá momentos de fuerte incertidumbre pero no será una época tenebrosa lo que sí nos indica es que debemos estar alerta ante los peligros que pueden derivarse del nuevo orden. Esto sucede cuando nos informa que la Sociedad y la Educación pueden ser una mancuerna perfecta para acelerar la



extinción de la humanidad si la Sociedad no sabe encauzar la Educación, ejemplos de ello los encontramos en la corrupción, la delincuencia organizada, los fraudes cibernéticos o el terrorismo. La situación empeora cuando los sindicatos, los partidos políticos y los medios de comunicación pretenden sacar provecho de ello priorizando sus intereses sobre los de la comunidad.

La propia experiencia me indica que la sociedad busca culpables cuando no tiene información contrastada por lo que le resulta muy fácil a algunos grupos sociales echar la culpa a la educación fijándose en sus aspectos negativos, ese es el caso de maestros mal preparados, directores puestos a dedazo, escuelas de palitos, técnicas pedagógicas obsoletas, luchas magisteriales y utilización indebida de los fondos destinados a la formación y la educación, entre otras cuestiones. Antes estas situaciones parece lógico preguntarse ¿Cuándo asumirán sus responsabilidad los gobiernos municipales, estatales y federales, los padres de familia, los medios de comunicación, la industria, el comercio, los grupos comunitarios, los colegios profesionales, los grupos religiosos, las cámaras, las asociaciones civiles, etc.?

En nuestro entorno cultural la responsabilidad recae en los directores de los centros educativos, estos profesionales, además de lo anterior, tienen que enfrentarse a los retos que la globalización, el desarrollo tecnológico, la capacidad de acceder a la información y el neoliberalismo. En ese contexto quiero hacer referencia a un ámbito que particularmente incide en el desarrollo de la Educación Superior y que está íntimamente relacionado con la revolución científica y tecnológica que se vive a escala planetaria. A día de hoy todos quedamos sorprendidos por la progresión geométrica de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos así como el desarrollo constante de las tecnologías de la información y la comunicación presenta múltiples oportunidades para el desarrollo de la educación superior (Internet, acceso a bases de datos, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio, flexibilidad en el proceso de formación, etcétera) (ANUIES, 2007).

El cambio que se ha producido a nuestro alrededor supone un gran reto que ya fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la



UNESCO en 1998. En este escenario planteaba la necesidad de disminuir la brecha existente entre países ricos y países pobres, reducción que exige la capacidad de acceder al conocimiento y que esté sea un bien común que se distribuya a nivel mundial. En el fondo estamos asistiendo a un proceso de cambio donde estamos transitando un camino que pretende transformar una Sociedad de la Información en una Sociedad del Conocimiento donde la Educación Superior, la Innovación y la Investigación se han convertido en parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades en las que se asientan y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la Educación Superior tiene que emprender una renovación radical que es de hondo calado porque es cultural (ob. cit.).

En una situación de cambio tan acelerada como la que vivimos actualmente demanda nuevas formas de gestionar los recursos que se invierten en la educación en general y as instituciones educativas en particular, por tanto, parece lógico que la dirección se apoye en un liderazgo orientado a dar respuestas a la competitividad que existe en el mercado académico y laboral. La pregunta es ¿cómo liderar en una cultura de cambio donde el caos es una variable? a este respecto, no podemos olvidar las argumentaciones de Fullan (2002) cuando nos indicaba que a medida que se vuelve más compleja la sociedad más sofisticado se vuelve el liderazgo. En este contexto no se puede obviar que la racionalidad neoliberal entiende que desde el libre se acabarán asignando más eficientemente los recursos pero además se convierte en regulador de decisiones sociales y laborales que actúa como correa de transmisión de las políticas gubernamentales, bajo estos criterios se acaba desplazando la responsabilidad del Estado sobre su territorio y sobre la ciudadanía y acaba limitando sus tareas a la ejecución de los referentes que guían los mercados. En la lógica del neoliberalismo los objetivos primordiales son el individualismo, la atomización social y el predominio de las élites pero no tiene ninguna preocupación por la justicia social. La "bondad" del mercado se fundamenta en su capacidad de satisfacer las necesidades de los hombres, pero en el mercado sólo se expresan las necesidades de quienes tienen poder de compra. Las necesidades de los más necesitados no se muestran.

Esta racionalidad neoliberal (Orietta, 1993) analiza el sistema educativo atendiendo a tres indicadores fundamentales: la eficiencia, la eficacia y la calidad. Estos



conceptos fueron originalmente acuñados por la pedagogía estadounidense al trasladar al campo de las ciencias humanas, en general y al ámbito pedagógico, en particular, el eficientismo industrial propio del entorno empresarial. De esta manera, se ha ido vinculando, lineal y mecánicamente, el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. La Educación pasa así a considerarse como producción de capital humano, es decir, como una inversión personal y colectiva que debe ser rentable en términos económicos. A la larga, estas cuestiones deben ser tenidas muy en cuenta en los Institutos Tecnológicos ya que estas instituciones son un producto sociopolítico singular que están sujetos a este entorno general y a las circunstancias que los definen como realidad sociocultural de ahí que comentemos algunas cuestiones a este respecto

En primer lugar, debe tenerse presente la vinculación Educación – Escuela tiene en la historia su referente más importante. Así los procesos sistemáticos de intervención educativa buscan posibilitar lo que el ambiente social y familiar no puede ya proporcionar. La educación se especializa y se concentra en profesionales específicos que tienen en cuenta estos marcos específicos de actuación. Bajo este planteamiento las instituciones educativas son el resultado de circunstancias históricas que pueden explicar las funciones que se les han asignado y el nivel de desarrollo organizativo alcanzado. Están sujetas a la propia historia.

En segundo lugar, como construcción social, los Institutos Tecnológicos se ordenan de acuerdo con una estructura que refleja intereses de grupos de poder que muestra la dominancia sobre otros pero las relaciones que mantienen con los sistemas que amparan no deben menospreciar la importancia del contexto próximo. Atendiendo al entorno y a la forma en que organizan sus elementos podemos caracterizar una multivariedad de instituciones diferenciadas en base a sus objetivos, distribución de recursos y sistemas de control. Los centros educativos, el sistema escolar y el contexto próximo deben mantener equilibrios dinámicos que permitan la existencia de canales de comunicación abiertos y operantes.



En tercer lugar, los Institutos Tecnológicos como instituciones especializadas que se ubican en entornos diferentes, adquieren un carácter singular por lo que pueden encontrarse organizaciones distintas según sea el objeto de la acción formativa y el contexto de intervención. El análisis de estas peculiaridades nos permite diferenciar diferentes tipos de instituciones educativas que se organizan y se gestionan en base a las propuestas que se despliegan en un momento determinado por unas personas concretas de ahí que sus decisiones las hace responsables de los efectos que se generan. Este aspecto es fundamental de ahí que hagamos algunos comentarios al respecto en el siguiente apartado.

### 1.3. Política

El deseo por educar a la población mexicana, lo encontramos desde los primeros pasos que dio el México Independiente en la época de la reforma con Don Benito Juárez. Desde esa época, se habla ya de la Educación como el camino para progresar. Poco a poco, este deseo se fue convirtiendo en realidad a través de las distintas políticas educativas que se pusieron en marcha durante el siglo XIX y principios del XX. En este período la Educación se presenta como una panacea que podría acabar con todos nuestros males pero las intenciones no se tradujeron en la práctica como se esperaba. Posteriormente, en la década de los cincuenta, el foco de atención de los políticos cambia de orientación y el discurso que se generaliza es que la Educación debe generalizarse y apoyarse porque es el fundamento de la democracia, la libertad y la justicia pero a día de hoy esta realidad todavía sigue siendo una utopía.

Otra cuestión que perduró y perdura en los discursos de nuestros políticos está asociada a las campañas contra el analfabetismo. Este planteamiento ya se inició en los años veinte por Vasconcelos, desde esta perspectiva se informaba a la población que educación socialista iba a terminar con el analfabetismo, pero tampoco se logró este objetivo porque sus raíces son más profundas de lo que pudiera parecer a primera vista y emergen muchas más variables de las consideradas inicialmente para abordar la problemática del analfabetismo.



Al subir Ávila Camacho al poder se encuentra con que la población analfabeta en nuestro país superaba el cincuenta por ciento de ahí la contradicción entre el discurso triunfalista de la educación socialista y la realidad cotidiana que vive la población.

Posteriormente, al asumir Adolfo Ruiz Cortines la Presidencia de la República se encuentra con un 42% de analfabetos que limita la posibilidad de desplegar estrategias para desarrollar el país de ahí que hiciese un llamado a todos los sectores sociales, políticos y económicos para que apoyen una campaña para abordar esta problemática recurrente ya que a lo anterior se añade el bajo presupuesto que existía para el ramo de la educación pública.

Otra constante que nos encontramos en este contexto será la falta de maestros preparados debido a la improvisación hubo para atender las escuelas rurales. A lo anterior se aunaban sus bajos salarios, lo que traía como consecuencia que al no poder darles un aumento real que mejorara su poder adquisitivo diera lugar a que todo se tradujera en un "bello discurso". Esa es la razón de que en ese momento se compare a los maestros con misioneros y que se les considerase como parte de un importante ejército que nos permitiría transitar sobre un puente que nos llevase del pasado hacia un futuro mejor. Al final, desde los discursos políticos se tuvo que reconocer que la profesión de maestro es dura, difícil e ingrata por lo que aquellas personas que quieran dedicarse a ese menester tendrán que hacer grandes sacrificios, consagrándose con gran amor al magisterio. Esta idea que compara al maestro como un "soldado" ya nos la encontramos desde el cardenismo hasta el período presidencial de Adolfo Ruiz Cortines y es una idea que perdura independientemente de los cambios que se promovieron en la política educativa a partir de la década de los cuarenta.

En cualquier caso, en México el cambio importante se da en la década de los cuarenta cuando se produce un movimiento social del campo a la ciudad como resultado de la demanda de mano de obra por la industrialización urbana. En este momento debe destacarse que por primera vez se proponen los mismos planes y programas de estudio para escuelas urbanas y rurales lo que hace emerger la idea de "unidad nacional" lo que en el fondo significaba el sacrificio de la escuela rural a favor de la escuela urbana lo que tuvo múltiples repercusiones que a día de hoy siguen sin resolverse.





Al final, las políticas educativas se van gestando las necesidades y los cambios en el entorno pero dejan entrever que también hay muchos intereses e interesados sea por cuestiones ideológicas o mercantiles y deben ser denunciadas cuando no dan respuestas a las poblaciones.

En cualquier caso, e independientemente de que muchas decisiones no hayan sido acertadas, se hace necesario investigar sobre lo que ha ocurrido y sobre lo que está ocurriendo para repensar como deben organizarse y gestionarse los centros educativos si el objetivo es mejorar la calidad de la educación en los diferentes niveles educativos y, si es posible, estar a la vanguardia. Si esa es la intención no es posible dejar las escuelas al margen de las nuevas tecnologías en las reformas educativas a las escuelas de ahí que destacaremos su importancia si queremos construir unos centros educativos bajo nuevas coordenadas.

#### 1.4. Educación

Ante los acelerados cambios científicos y tecnológicos que se están produciendo en los centros educativos desde el nivel básico hasta el nivel superior se hace necesario conocer lo que está ocurriendo en ello para repensar sus políticas institucionales, sus estructuras organizativas y sus estructuras funcionales. A este respecto nos parece importante retomar los indicadores aportados por la UNESCO (Galindo, 2009) cuando le encargó al pensador Edgar Morín que planteara la educación en términos de durabilidad y de ahí emergieron *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morín, 2001) con los que estamos de acuerdo, no los queremos olvidar y no los podemos obviar en cualquier propuesta de cambio. Estos saberes son:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
2. Los principios del conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrenal.



5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión
7. La ética del género humano

Estos indicadores son importantes pero deben contextualizarse y no pueden plantearse como un dogma cuando estemos repensando los centros educativos pero es importante considerarlos cuando partimos de la idea de que el siglo XXI se caracteriza el camino que está recorriendo para convertirse en una sociedad del conocimiento. La tarea no será fácil ya que todas las personas son testigos de los impactos diferenciales que se están produciendo en las distintas zonas geográficas del mundo bajo los efectos del desarrollo tecnológico, el neoliberalismo y el acceso ilimitado a la información. En cualquier caso, el conocimiento es fundamental porque se ha convertido el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país de ahí que los gobiernos orienten sus discursos hacia la importancia que tiene la transformación de la información en conocimiento a través de las tecnologías para generar un crecimiento sostenido.

El planteamiento que subyace a esta argumentación es que una sociedad basada en el conocimiento sólo puede darse en un contexto mundial abierto e interdependiente, toda vez que el conocimiento no tiene fronteras. El proceso de globalización económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales constituye el escenario internacional en el que deben operar las instituciones de Educación Superior pero, a pesar de que son muchas las oportunidades, son muchos los desafíos y las incertidumbres a las que nos enfrentamos. En este contexto vuelve a considerarse como un valor en alza el papel que tienen que jugar las instituciones de educación superior de ahí que tengan que repensarse no solo desde la perspectiva de la eficiencia y de la eficacia sino también desde la perspectiva emocional (Navareño, 2009). Este aspecto es importante pero no se le ha dado la suficiente consideración en los procesos de enseñanza-aprendizaje o no se le ha prestado ninguna atención por no ser merecedora de formar parte del currículum, entre otras razones, quizá como consecuencia del fuerte racionalismo que ha dominado toda intervención educativa y la gestión de las instituciones en que se desarrolla en los dos últimos siglos.



## 1

En la escuela te podían preguntar o explicar con alguna frecuencia el por qué o el para qué de lo que hacías o aprendías, pero pocas veces te preguntaban cómo te sentías, pues se consideraba que los sentimientos, como expresión de las emociones pertenecían al sexo débil, y que la escuela estaba para educar al ser racional y no al ser emocional. Lo que no se habían dado cuenta es que cuando estamos un poco más conscientes de lo que hacemos y vamos centrando nuestra atención en la dirección hacia donde queremos dirigir nuestras acciones. Más difícil aun es que dirijamos nuestra atención hacia adentro, hacia ese lugar interno desde donde está la necesidad que queremos satisfacer con nuestra acción. A este respecto se hace necesario recordar que la dirección de muchos centros educativos siguen actuando desde creencia, siguen asumiendo perspectivas burocráticas y racionales donde no se tienen en cuenta las emociones de ahí que tendrán que cambiar sus concepciones para superar la idea de que los centros educativos son espacio de aprendizaje en el que también deben educarse nuestras emociones.

Estas cuestiones nos parecen importantes porque si educamos las emociones es tanto como hacer consciente un hecho fundamental de nuestras vidas, ya que así podremos alcanzar a comprender gran parte de la razón de por qué actuamos como actuamos, y consecuentemente, por qué los otros actúan cómo actúan. Si logramos aprender esto, entenderemos que las emociones son la raíz, la causa y la energía que impulsa la acción, y con ello habremos entendido que el aprender a convivir depende de nuestra madurez emocional, y que por tanto las emociones deben ser tenidas en cuenta en los entornos formativos. Y todo ello para lograr que los centros educativos sean unos lugares donde el clima emocional general y el de cada aula en particular, sea el eje que vertebre una gestión del aprendizaje más eficaz, más si tenemos presente que la inteligencia emocional es más importante que la inteligencia cognitiva (Goleman, 1996).

Otro aspecto a considerar al repensar los centros educativos se asocia con la necesidad de precisar cómo se conciben y qué los caracteriza. La concepción de escuela ha estado supeditada a diferentes momentos históricos y perspectivas ideológicas que determinan su naturaleza, en este sentido las instituciones educativas se han concebido como organizaciones que se conforman a través de procesos históricos complejos que nunca son neutrales ya que siempre han beneficiado en detrimento de otros. Es decir, es una



construcción social, es una organización pensada y construida por los grupos sociales en un momento determinado por lo que es una organización que queda asociada a los grupos de poder vigentes. Este espacio cumplirá funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, orientar, preparar profesionalmente, culturizar, etc.) pero también otras ocultas como la reproducción de clases sociales y la dominación cultural de las clases dominantes (Gairin, 1996).

La institución educativa se convierte así en una organización social. De este modo la educación se convierte en un proceso social que se produce en un espacio físico donde se genera una forma de vida colectiva en la que están concentrados todos los medios que serán más efectivos para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza y a hacer uso de sus propias capacidades para asumir los objetivos sociales (Dewey, 1995).

De las anteriores afirmaciones se desprende que la escuela legitima un orden social, por tanto, no puede substraerse a los procesos de orden político, social, cultural y económicos porque éstos inciden de manera directa e indirecta en ella, atribuyéndole una serie de tareas, características y funciones que detallamos a continuación (Santos, 2006) porque muchas de ellas se pueden generalizar a otras instituciones educativas.

En primer lugar debe destacarse que la escuela tiene la de tarea de socializar a los ciudadanos, es decir, de incorporarlos a la cultura. Pero, no debe reproducir la cultura de manera automática, irreflexiva, indiscriminada. La escuela debe plantearse si existen en la cultura dominante rasgos o características inaceptables desde el punto de vista ético. Es decir, debe realizar un control social.

Otro aspecto relevante a considerar es que la escuela es un universo de significados porque crea una cultura propia que transmite normas, creencias, valores, mitos, que regulan el comportamiento de sus miembros. Ese proceso de socialización en la escuela se arraiga en sus estructuras, en la forma de organizar el espacio, en la manera de articular las relaciones. Pero también orienta a las personas a descubrir que las trampas de una cultura no se asientan sobre valores.

Tampoco podemos obviar que la escuela es una institución de reclutamiento forzoso para el alumnado: por ley acuden a la escuela ya que el imperativo de la



escolarización se aplica de forma generalizada. Además, estas organizaciones son heterónomas, con abundantes y minuciosas prescripciones externas. Es decir, reciben un cúmulo extraordinario de normativas que dejan escasos márgenes de autonomía a los profesionales que trabajan en ella.

Este autor (ob. cit.) también nos indica que la escuela es una institución con una enorme presión social: es una institución que está en el punto de mira de la sociedad. Recibe la presión de las familias y de las autoridades educativas, tradicionalmente preocupadas por la consecución de buenos resultados académicos, por la evasión de los conflictos y por el mantenimiento del orden y de las costumbres. Así nos encontramos que la escuela es una institución con fines ambiguos e incluso contradictorios ya que debe educar para la crítica o para la adaptación, preparar para la vida o educar en valores, preservar la cultura pero a la vez transformarla.

La escuela también es una institución con un complejo entramado de dimensiones nomotéticas e ideográficas: la escuela es una institución en la que se desempeñan diversos roles. Una parte de los comportamientos está marcada por representaciones. Es el componente nomotético o institucional. De forma inevitable, el componente ideográfico hace que sus integrantes se manifiesten también como son. Cada persona que está en la escuela combina en su actuación el componente nomotético (actúa como el papel le exige) con el componente ideográfico (actúa como ella es) (Santos, 1997).

Al final, es lógico que se diga que la escuela es una institución débilmente articulada porque existe una coordinación (descoordinación) extramuros que facilita o dificulta el enlace de las pretensiones de una escuela con las de otra del sistema educativo. Hay otra coordinación intramuros que se produce dentro de la escuela y el funcionamiento de cada escuela de ahí que su currículum se vuelva opaco en muchos casos traduciéndose en múltiples influencias en la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas.

En estas organizaciones también se configuran sistemas de rituales singulares que se practican de forma natural como si fueran formas espontáneas de conducta y la



# 1

socialización se produce a través de su repetición. Su complejidad se incrementa aún más cuando tenemos en cuenta los complejos entramados de intereses que la rodean y que se traducen en lo que se ha venido en llamar micro-política interna y que se traduce en una red de relaciones que está impregnada de contenidos políticos y morales.

La disputa ideológica estará más o menos camuflada pero derivará en tensiones entre grupos y personas que acaban generando una red de relaciones que no son reproducibles en el organigrama formal. En este contexto es normal que se genere un funcionamiento discontinuo en cuanto a las tareas que tiene que desarrollar ya que todas estas cuestiones que se vienen comentando generan biorritmos singulares en estas instituciones que afecta a la forma de entender y de vivir la práctica educativa, tanto para los equipos directivos, los docentes, los estudiantes y los padres.

Al final nos encontramos con organizaciones que educan con una autonomía limitada ya que las leyes educativas orientan su funcionamiento de ahí que la potencialidad de que se alcancen algunos logros quedan limitadas de ahí que destaquemos algunas de estas repercusiones (Santos, 1997):

- Las posibilidades de adaptación a las situaciones concretas que tienen lugar en la escuela son mayores.
- La responsabilidad de los profesionales es mayor. Si no se tiene libertad es imposible asumir responsabilidad.
- El desarrollo de la capacidad de iniciativa.
- La descentralización exige y es causa de la participación en todos los estamentos.
- Las acciones democráticas no sólo facilitan la acción sino que la legitiman.
- La autonomía requiere romper la tendencia a la regulación burocrática.

El ejercicio de la autonomía en la escuela requiere que el profesorado se rija por planteamientos racionales, pedagógicos, no surgidos exclusivamente de intereses de los profesionales, y que, además, estén de manera estable en la institución para que puedan



desarrollar proyectos. Asimismo, se hace necesario que cuenten con los medios (personales, económicos, didácticos...) y espacios físicos y temporales adecuados para adelantar la acción colegiada. Además de las características antes señaladas, que corresponden a un nivel macro político, la escuela tiene una dimensión micro política que hace de cada escuela una organización única, impredecible, llena de valores e incertidumbre (Santos, 1997) cada escuela tiene:

- Cultura propia y diversas subculturas internas dentro de ella, que la constituyen en un fenómeno irrepetible.
- Conflictos que rompen la pretendida armonía y la aparente calma que parece existir cuando se habla de la escuela en general.
- Diversidad de metas, tanto por lo que respecta a las diferentes personas y estamentos como a los diferentes tiempos y momentos.
- Poder que se encarna en personas y grupos.
- Red de relaciones que se articulan de manera informal en torno a los intereses, las motivaciones, expectativas, tensiones, rivalidades...
- Costumbres y rutinas propias que se perpetúan como un modo de mantener la identidad de la escuela o, inconscientemente, como un modo de perpetuar la tradición.

La confrontación ideológica, derivada de los intereses de los diferentes individuos, grupos y estamentos, se explicita en ocasiones pero otras veces permanece subterráneamente instalada en la dinámica cotidiana. Toda esta complejidad de tareas, características y exigencias tiene y debe cumplir una institución educativa a lo que hay que unir el aprendizaje y la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Para lograr su cometido, las instituciones educativas deben diseñar un currículum con unos contenidos, unas metodologías, dotarse de medios y recursos para lograrlo y utilizar unos mecanismos de retroalimentación que garanticen que lo está consiguiendo de manera eficaz.





Atendiendo a este conjunto de tareas y relaciones que establece la institución educativa cabe considerarla como un sistema en sí misma ya que es la suma de partes o elementos diferenciados e íntimamente relacionados y subordinados a un objetivo común. De tal manera que en su interior concurren un conjunto de subsistemas asociados a los objetivos (metas), los medios (humanos: profesores, alumnos, personal no docente, etc.; materiales: espacios, mobiliario...; funcionales: horarios, presupuestos, normas específicas...) y los sistemas de control (procesos de medición, interpretación y reestructuración).

A su vez las instituciones educativas forman parte de otros sistemas con los que mantiene relaciones ese es el caso del sistema escolar y del sistema social. Así, las relaciones de las instituciones educativas con el sistema escolar son estrechas y normalmente están definidas por los procesos legislativos. El Estado mediante disposiciones de obligado cumplimiento, determina los contenidos curriculares mínimos, tiempos, metas, objetivos que debe cumplir la escuela, asimismo, delimita su autonomía La Escuela también mantiene relaciones con el sistema cultural más próximo el cual participa activamente como delimitador y actor de la realidad escolar, por tanto, contribuye a definir las metas o finalidades educativas que ha de perseguir la escuela (Gairín, 1996).

La integración del complejo sistema de la Escuela con el sistema educativo, social y cultural, la concretización de la misión y la visión de la escuela en un Proyecto Educativo Institucional que conduzca al logro de resultados eficaces en los estudiantes son las tareas, los retos que la comunidad educativa, liderada por el director/a, debe alcanzar mediante estrategias de dirección y un estilo o estilos de liderazgo apropiados a su naturaleza.

## **1.5. Liderazgo**

Muchos países están abogando por fomentar una mayor autonomía de gestión de los centros educativos; por lo que se hace formar a líderes educativos para mejorar la calidad de estas instituciones. El problema que nos encontramos es que revisar los datos y resultados proporcionados por algunos organismos internacionales sobre el estado que



guarda la educación en nuestro país, el panorama resulta poco alentador si tenemos en cuenta que se han obtenido 397.07 puntos en la prueba TIMSS (matemáticas y ciencias) en 2007; 419.89 puntos en la prueba PISA en 2009; apenas se da 13.74 años de esperanza de vida escolar; una tasa de graduados de 47.02 por ciento en educación media, la cual se reduce a 19.82 por ciento en el nivel superior, y sólo un 17.30 por ciento de la fuerza laboral cuenta con estudios universitarios (Aguilar, 2012).

En ese sentido, en 2007 la consultora estadounidense McKinsey and Company publicó un informe denominado ¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados? En el cual se destaca que los sistemas educativos que muestran excelencia son dirigidos por equipos de gestión, cuyos miembros han tenido una buena formación y han obtenido altas calificaciones en programas de calidad. Asimismo, se subraya que dichos sistemas han desarrollado estrategias de selección y formación de las personas más competentes para que desempeñen cargos directivos (Encabo, 2011). En tanto, tres años después, en el informe ¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?, los analistas de McKinsey señalan que el liderazgo es esencial para obtener buenos resultados en el ámbito educativo. Se hace énfasis en que existen dos aspectos que destacan de los líderes que impulsan mejoras en los sistemas educativos: la duración de su periodo de gestión y la continuidad de los procesos. Estas circunstancias se dan a pesar de los cambios en el liderazgo político ya que por ejemplo el tiempo de gestión de los secretarios de Educación en Inglaterra y Francia es sólo de dos años pero no ha sido un obstáculo para obtener resultados positivos.

Ante este panorama cabe destacar que hay algunos factores importantes que deben de ser considerados tienen que ver con la formación académica y con el proceso de selección de los candidatos a secretarios de Educación algo que ocurre en países como Estados Unidos, Corea del Sur o Israel.

En Israel los aspirantes a ocupar dicho puesto deben superar un proceso de selección en el cual son propuestos en un primer momento por parte del Gobierno pero necesitan ser ratificados posteriormente por el Congreso o por el Consejo de Ministros.



En Estados Unidos, el Secretario de Estado de Educación, fue nominado por el presidente Obama y ratificado por el Senado en 2009, y logró acceder a su cargo gracias a su amplia preparación académica –graduado magna cum laude con especialidad en sociología por la Universidad de Harvard– y su largo historial profesional estrechamente relacionado con la educación, al desempeñarse durante siete años como director ejecutivo de las escuelas públicas de Chicago.

Por último, en Corea del Sur, el Ministro de Educación –uno de los países con mejor desempeño educativo– Lee Ju-ho cuenta con una maestría en Economía Internacional por la Universidad Nacional de Seúl y un doctorado en Economía por la Universidad de Cornell, además de siete libros publicados y más de 20 años de experiencia en el ámbito educativo.

Mientras tanto en la gran mayoría de los países, incluido el nuestro, el titular de Educación es elegido mediante designación directa por parte del presidente o primer ministro y no siempre tiene porque ser especialista en Educación o tener un currículum brillante en este campo.

En este contexto, es necesario y urgente que en un tema tan relevante para el desarrollo nacional, como es la educación, se consideren nuevos mecanismos y procesos de selección de los profesionales de la educación así como los perfiles de los mejores candidatos a ocupar puestos de alto nivel en la Secretaría de Educación Pública.

Ante el reto que representa ofrecer educación de calidad para millones de niños y jóvenes en nuestro país, se requiere de gestión y un liderazgo que pongan en marcha los procesos necesarios desde las primeras instancias de los gobiernos para servir de ejemplo a las instituciones educativas y para que desde estas organizaciones se continúe el proceso de cambio para posibilitar que nuestro país acorte distancias con las potencias educativas en el mediano plazo.



## 1.6. Gestión

Cualquier profesional que pretenda liderar una institución educativa debe y está obligado a conocer distintos modelos de gestión educativa porque forma parte de su perfil profesional. En las universidades se habla hoy, igual que hace 25 años, de crisis de número de alumnos, de crisis financiera, de crisis de adecuación de planes de estudios e incluso de crisis de nuevas prioridades universitarias. Pero también se ha ido poniendo de relieve que en el fondo de todas estas crisis puntuales subyace o se manifiesta una crisis estructural de gestión y de liderazgo. Los responsables de la administración universitaria a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que entender estas cuestiones y definir posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas (Tourrián, 1999).

En este contexto no podemos olvidar que actualmente nos movemos en una crisis latente donde se hace evidente la necesidad de revisar los modelos de gestión que prevalecen en las organizaciones en general y en las instituciones sociales y educativas en particular de ahí que en este apartado hagamos una breve revisión de algunas cuestiones que nos parecen relevantes sobre esta temática.

La gestión educativa es una disciplina en gestación (Rivera, 2006) en la cual interactúa la teoría, la política y la práctica lo que le confiere una gran complejidad. En cualquier caso, consideramos que la gestión es un elemento determinante para mejorar la calidad de las organizaciones de ahí que se haga necesario recordar que hay un conjunto de elementos que están desarrollando los sistemas educativos que están repercutiendo directamente en los modelos de la gestión de las instituciones educativas y que tienen que ver, entre otros, con:

- Formas de acreditación de las escuelas.
- Incentivos para el desempeño de la gestión.
- Asesoría técnica.
- Rendición de cuentas a través de la evaluación.
- Diseño de estrategias de participación social.



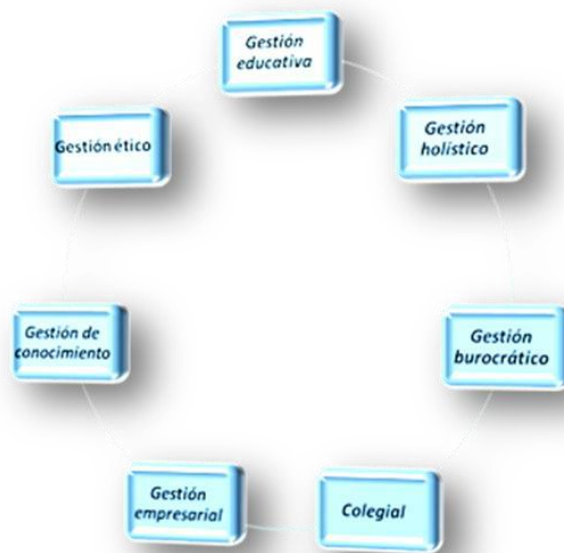
Dado que la gestión escolar es una disciplina relativamente nueva, es preciso señalar que varios y diversos términos se han utilizado para referirse a la actividad de Dirección, (Calleja, 2009) tales como Administración, Gestión, Gobierno, Gerencia, Conducción y Management. Algunos autores argumentan que los vocablos Administración y Gestión no son sinónimos, porque expresan enfoques de la Dirección cuyas diferencias pueden establecerse tanto conceptualmente como en su práctica. Sin embargo, una búsqueda a fondo del significado y uso de tales vocablos en la actualidad, evidencia la existencia de una cierta confusión teórica y una polémica en la que aún no se ha alcanzado un consenso general, resaltando la que se establece hoy sobre las diferencias entre los conceptos de Administración y Gestión.

La primera frontera a la que se enfrentan los directivos al tomar el cargo es la construcción de la gestión escolar con la cual van a operar durante el tiempo que se les asigne, en muchas ocasiones este proceso empieza a partir de los contactos que establecen con sus más cercanos colaboradores, posteriormente pasa a formar parte de este entorno el profesorado y finalmente los estudiantes y sus padres cuando es el caso. A este respecto Tornaría (2001) señala que los centros educativos deberían asegurar en primer lugar que el apoyo que ofrecen a los alumnos y padres refleje la diversidad de las formas familiares, por lo cual se debe partir de la base de que no todos los alumnos crecen en una familia tradicional. Este reconocimiento de nuevas formas familiares puede concretarse en la construcción de una gestión donde la apertura y la comunicación sean los componentes centrales, donde los compromisos y donde las disposiciones en una cantidad de terrenos sean debidamente explicitados. Consideramos que este planteamiento es correcto y se puede extrapolar con las modificaciones pertinentes a los Institutos Tecnológicos.

Otros estudios (University, 2002) ponen de manifiesto que la gestión escolar requiere siempre de un responsable pero para que esta gestión sea coherente el responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, y debe de estar vinculado con el quehacer central la institución educativa, que es formar a los estudiantes. Desde esta perspectiva la gestión de los centros educativos no se reduce a la actuación del director desde una postura personalista sino que asocia dicha función en relación al trabajo colegiado junto a las personas que trabajan con él o ella de ahí que las hace participar en las relaciones, que a su

vez, se extienden a los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo la comunidad externa.

En nuestra opinión los directivos de los centros deben entender su responsabilidad en el diseño de un modelo de gestión educativa hecho a la medida para su centro educativo así como el liderazgo que debe ejercer en su función de dirección. De entrada una gestión educativa de calidad debe estar atenta a las condiciones que posibilitan y facilita que los miembros de la comunidad asuman responsabilidades y participen activamente en la vida de la institución educativa con lo que estaríamos hablando de una delegación de liderazgo (Martínez, 2007).



**Figura 1.1. Modelos de Gestión Escolar**

La pluralidad de las ideas de todos los actores, la normatividad, las prácticas pedagógicas, los estilos de liderazgo, los programas emergentes y los recortes presupuestales, ponen en riesgo la ecología del centro de trabajo, sin embargo la habilidad de gestionar todos estos elementos hace emerger la diferencia entre Director y Líder. El Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2007-2012 (Tecnológica, 2008) señala la necesidad de mejorar la gestión institucional simplificado y automatizado el 100% de los



principales procesos y procedimientos Académico-Administrativos del SNEST con lo que se podría dedicar mayor tiempo a las acciones más propias del liderazgo.

Analizando los modelos de gestión educativa que propone Rosario (2007), en el desarrollo del programa de Gestión Directiva nos encontramos diferentes modelos que presentamos sintéticamente dado que nos parecen relevantes (ver figura 1.1.).

#### **A. Modelo de gestión educativa**

Es una manera de conformar grupos de trabajo para autoconstruir y organizar el sentido común, la experiencia, la creatividad y los procesos analíticos en un marco de referencia útil para pensar y actuar en función del desarrollo de las visiones de los actores responsables de la gestión, es decir, es una forma de dar respuesta a las interrogantes clave del proceso de gestión, para el desarrollo o incremento de capacidades; es un modelo de aprendizaje abierto que incorpora las innovaciones teóricas en gestión y rescata la creatividad de las prácticas organizativas en uso. Sus características son:

- Es descentralizado: La descentralización de las decisiones se hace efectiva en la gerencia por proyecto o gerencia por operaciones, que organiza funcionalmente en forma horizontal a los gerentes de esas áreas y asigna responsabilidades en toda la organización.
- Es participativo: La participación y el trabajo en equipo son las premisas básicas para lograr el cambio cultural.
- Es interactivo: La interacción con el medio ambiente, con los beneficiarios y las redes interactivas internas para organizarse son la fuente de innovación, de aprendizaje, de formación de la inteligencia estratégica de la organización.
- Es flexible: Un modelo para armar se adapta a las condiciones iniciales y a las potencialidades de cada caso.
- Es holístico: responde a las distintas dimensiones del proceso de gestión de forma integral, rescatando la visión de totalidad.



- Propicia el cambio institucional: Propone cambios en el estilo de gestión.
- Favorece la comunicación y la reflexión: genera diálogo y auto evaluación.
- Cohesiona diversos componentes: La cultura y la filosofía de gestión de la organización cohesionan a los distintos componentes del modelo.

Adicionalmente se conforma sobre cuatro componentes que integran el ciclo de progreso estratégico de la organización con el ciclo de mejora de la gestión: Visión, Planificación, Gerencia por Operaciones y Calidad de los Procesos.

### ***B. Modelo de gestión holístico***

La comunicación resulta un proceso vital para la organización, así como para instaurar una red orgánica, que atienda a un sistema. Se trata de crear la conectividad en donde el funcionamiento de la organización descansa sobre las conexiones cruzadas y sus comunicaciones; solo así se facilita el proceso de auto organización.

El principio de comunicación entre cada una de las partes del sistema, busca en buena medida fortalecer o bien crear condiciones operativas para establecer procesos para el desarrollo de una universidad, orientándolo hacia un modelo holístico de autoaprendizaje.

Adicionalmente tiene la intencionalidad de llegar a consolidar un sistema educativo universitario que contenga, entre otros criterios, una preponderancia de lo académico sobre lo administrativo, que esté abierto a su entorno, que sea flexible en su operación, que esté integrado y que se oriente bajo criterios de calidad. Los principios de un diseño holístico son:

- Tomar el todo en sus partes.
- Crear las condiciones para que se dé la total y permanente conectividad y redundancia entre el supra sistema, el sistema y el subsistema.
- Crear simultáneamente especialización y generalización, para lo cual es importante crear los procesos de comunicación tanto interna como externa.





- Crear la capacidad de auto-organización, para lo cual es importante generar las condiciones de procesos maestros, que guíen la acción de la totalidad del sistema, de tal manera que aun cuando falte en un momento dado una parte de la red, las otras partes sean capaces de hacer funcionar el sistema.

### ***C. Modelo de gestión burocrático***

Están regidos por el derecho administrativo y por las pautas de comportamiento, característico de las administraciones públicas. Se acepta que este modelo es demasiado rígido para la gestión de las universidades y que restringe su capacidad de responder a los cambios en su entorno social.

Este modelo tiende a crear tres ámbitos el de la enseñanza, la investigación y la gestión del gobierno que, respectivamente, obedecen a lógicas independientes. Así, la lógica de la enseñanza se apoya en la rutina de realización de normas y estándares de acción; la investigación en creación de conocimiento y la lógica de la gestión en la resolución de problemas corporativos. Este estilo es propio de sistemas universitarios dependientes de la Administración Pública ya que:

- La Administración pública asume la responsabilidad de financiar y controlar el funcionamiento y el gasto de la universidad.
- La Administración Pública nombra a los principales responsables de la gestión universitaria o, en su defecto, ejerce una estricta supervisión de sus actuaciones.
- La Administración Pública expide y garantiza la validez académica y profesional de los títulos otorgados por la universidad, definiendo sus contenidos.
- La universidad es un organismo de la Administración, aunque puede tener algún tipo específico de organización administrativa.
- La gestión de la universidad se rige por las mismas normas de la Administración Pública.



- El personal de la Universidad tiene el carácter de funcionario público, estando en el proceso de relación y proporción reglamentado por la Administración Pública.
- Los órganos colectivos de gestión de la universidad tiene carácter consultivo de propuestas.
- La organización interna es tradicional, es decir, Disciplina académica = Facultad = Carrera Académica = Título profesional.

#### ***D. Modelo colegial***

En este modelo la Universidad es considerada como una entidad completamente autónoma, con normas propias de funcionamiento con un papel muy preponderante a la comunidad académica. Considera que la universidad es una institución completamente autónoma, independiente de la administración pública y de cualquier otro poder y da un papel fundamental a la comunidad académica.

Las características más significativas son:

- La Administración Pública es la que financia mayoritariamente a la universidad, pero su intervención en la gestión interna no es significativa.
- El gobierno de la universidad se ejerce por órganos colegiados o por responsables que eligen dichos órganos.
- Los órganos colegiados no son sólo consultivos sino también ejecutivos (toman decisiones) y realizan funciones de control.
- La organización interna es tradicional y muchas veces la dependencia del mercado es nula o muy pequeña.
- Al igual que el modelo burocrático mantiene: Disciplina académica= Facultad = Carrera académica = Título profesional.
- La gestión se rige por normas propias, basándose en tradiciones académicas y buscando, en muchos casos, el equilibrio de los distintos sectores académicos.



### ***E. Modelo de gestión empresarial***

Este modelo es un modelo libre de valores al transformarlos en metas específicas de la organización. Lo ejecutan expertos directivos que toman decisiones de acuerdo con la autoridad correspondiente a la posición de poder en la organización. Por otro lado, es corriente la consulta de expertos que interpretan necesidades sociales y las traducen a acciones específicas a partir de estándares de eficiencia y eficacia económica. El modelo basado en la nueva gestión pública se centra en las tendencias estratégicas de la nueva gestión y control de calidad, la descentralización, desregulación y rendición de cuentas. Adicionalmente reúne las siguientes características:

- Las universidades deben asegurar la responsabilidad en su propio futuro.
- Las universidades tienen que definir sus proyectos tanto a medio como largo plazo.
- Las universidades tienen que demostrar un uso efectivo de sus recursos, y que los objetivos han sido atendidos.

La búsqueda de equilibrio entre las diferentes partes concernientes, a través de la redefinición de los intereses de las diferentes partes o el reconocimiento de nuevos intereses.

Este nuevo modelo de gestión es la expresión de una nueva filosofía gubernamental, inscrita en el proceso de modernización del estado: distinción entre la libertad académica de los científicos en la universidad y la autonomía organizacional de universidades, en las dimensiones de autonomía sustancial (hechos académicos) y autonomía de procedimiento (gestión institucional). La primera, hace referencia a la autoridad para decidir metas y programas académicos. La segunda dimensión significa identidad corporativa.

Este modelo de gestión se fortalece en tres aspectos primordiales:

- Fortalecimiento del nivel administrativo intermediario.
- Anticipación al establecimiento de metas.



- Orientación al cliente (no estudiante).

#### ***F. Modelo de gestión de conocimiento***

Se conforma por las siguientes etapas:

- Análisis de la situación actual: El objetivo de esta etapa es comprender el rol de conocimiento en torno al nuevo valor de la universidad, las fuentes de conocimiento y el uso.
- Desarrollo de una estrategia de conocimiento: El desarrollo de una estrategia está orientado a establecer el puente que permita a la universidad ir de donde está, hacia donde quiere estar y en quien quiere ser en el futuro.
- Diseño de una arquitectura del conocimiento: El desarrollo de una arquitectura apunta a establecer la base lógica y técnica sobre la cual se desarrollarán los diferentes proyectos de gestión del conocimiento, con el fin de establecer aspectos tales como inversiones en TIC; esquemas de desarrollo / integración de software; esquemas de arquitectura de hardware; alineación de los sistemas actuales con los nuevos requerimientos; análisis de requerimientos; y análisis tecnológico.
- Seguimiento y mediciones: para cada objetivo y estrategia se deben definir instancias de seguimiento y evaluación. En la sociedad del conocimiento, la autoevaluación se impone sobre las formas ortodoxas de seguimiento que caracterizaban los modelos de la sociedad industrial.

#### ***G. Modelo de gestión ético***

En este modelo existen básicamente dos tipos el basado en la ética de la exclusión y basado en una ética compartida.

Ética de exclusión: aborda tres aspectos que son fundamentales para comprender este modelo de gestión:

- La naturaleza ética de la toma de decisiones.
- La formación de grupos de poder.

- El tipo de racionalidad comunicativa que se construye por parte de quienes las dirigen.

Ética compartida: se caracteriza por la naturaleza de la toma de decisiones.

- La experiencia del directivo como fundamento moral de la gestión.
- Las acciones del directivo como virtudes.

### 1.7. Reflexiones de síntesis

A pesar de los esfuerzos de directivos y autoridades educativas, la sociedad permanece parca ante los problemas educativos, las personas se han convertido en jueces y verdugos de la educación, creen que con solo mandar a sus hijos a las instituciones educativas es suficiente, por otro lado el sector político solo dicen algo cuando se ve afectada su posición en base a las problemáticas que se generan.

En el contexto mexicano la realidad educativa que se percibe de manera generalizada es que no es buena, una expresión generalizada es decir, que la educación está por los suelos. Los movimientos profesionales señalan las dificultades existentes en los diferentes ámbitos y así, por ejemplo, cabe destacar las protestas de los normalistas (estudiantes de las Escuelas Normales del País), las movilizaciones de los estudiantes del Instituto Politécnico, las mil y una marchas de los profesores de la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación) por todo el país y aunado a esto la desaparición de los 43 estudiantes de la Normal de Ayotzinapa, Guerrero y México debilitan fuertemente a todas las instituciones y hacen que extienda una baja credibilidad sobre la educación, en general, y la gestión de las instituciones que la imparten en particular.

La sociedad castiga y señala la falta de liderazgo en las escuelas de educación superior ante estos hechos tan lamentables, preguntándose de manera generalizada ¿dónde estaba el director o la directora?, ¿quién les autorizó a protestar?, ¿qué clase de escuela es esa?, etc. Estas cuestiones que se abordan directa o tangencialmente es esta investigación



focalizarán su atención en la importancia del liderazgo en la gestión institucional así como en el modelo de liderazgo directivo que deben ejercer las personas encargadas de gestionar las instituciones educativas. Consideramos que estas cuestiones son determinantes en la mejora de la cultura organizativa, en la mejora de los procesos y en la mejora de los resultados.

Los resultados se mejorarán si se atienden otras demandas como la masificación de la educación superior a la que nos estamos enfrentando dentro de la gran crisis financiera mundial. Hoy en día los gobiernos no alcanzan a pagar la nómina de los profesionales que trabajan en sus universidades y los legisladores apuestan por la gratuidad de la educación en los discursos públicos. Como es lógico las cuentas no cuadran y al final nos encontramos con:

- Laboratorios y talleres sin recursos materiales para las prácticas
- Equipos obsoletos en laboratorios y talleres
- Falta de mantenimiento de edificios
- Baja utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Cancelación de visitas industriales y académicas
- Bibliotecas deficientes
- Vinculación limitada por diversas circunstancias

En este escenario el desánimo aumento por lo que no es fácil repensar los centros educativos en estos tiempos. En cualquier caso consideramos que se requiere un liderazgo directivo para mejorar la situación actual ya que estamos convencidos de su importancia para liderar los procesos de cambio, inspirar visiones compartidas y establecer prioridades. Los verdaderos líderes educativos son aquellos que son capaces de llevar a los centros educativos hacia la mejora de una manera sostenida y delegada, de la gestión que hagan los líderes que se comprometan con la mejora de sus organizaciones y con su comunidades dependerá en gran medida la calidad de la educación que se imparte y del prestigio de sus instituciones.



Un director o directora entendido como líder educativo de su institución no puede sentarse y lamentar la falta de recursos o la situación de crisis que padece su organización, necesita ejercer un liderazgo transformacional, debe ser muy ambicioso en sus metas y recurrir a los diversos sectores de la sociedad con el objeto de apoyarse en ella, involucrar a los padres de familia, gobierno, empresarios, intelectuales, etc., los liderazgos heroicos y mesiánicos ya no caben en la educación, es necesario pedir ayuda, la educación solo podrá salir adelante con la sociedad, mientras la dirección se aleje de ella, estará sepultando la calidad educativa.

También es cierto que la mayoría de las personas que ejercen la dirección de muchas instituciones educativas no estudiaron para ser gerentes, directores o presidentes de una compañía, mucho menos el ejercicio del liderazgo en los diferentes ámbitos laborales, por ello en el capítulo siguiente analizaremos la dirección y el liderazgo desde la teoría organizacional para aproximarnos de manera progresiva al rol que desempeñan en las organizaciones desde diferentes perspectivas para entenderlos y coger lo mejor de cada uno de ellos para retomar lo mejor de ellos y transferirlos a nuestro contexto.

**MARCO TEÓRICO**

MARCO TEÓRICO

## **CAPÍTULO 2**

### **TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE DIRECCIÓN**





## CAPÍTULO 2.

### TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE DIRECCION

---

<b>2.1. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>75</b>
<b>2.2. INVESTIGACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES</b>	<b>78</b>
<b>2.3. PARADIGMA RACIONAL</b>	<b>86</b>
<b>2.4. PARADIGMA INTERPRETATIVO</b>	<b>90</b>
<b>2.5. PARADIGMA SOCIOCRTICO</b>	<b>101</b>
<b>2.6. REFLEXIONES DE SÍNTESIS</b>	<b>109</b>

## CAPÍTULO II. TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE DIRECCIÓN

### 2.1. Contextualización

La Teoría Organizacional viene desarrollando a lo largo del tiempo diferentes modelos de gestión que se han extrapolado a la práctica al amparo de marcos legislativos que han configurado atendiendo a las necesidades e intereses coyunturales que se han dado en cada momento histórico específico.

Estas cuestiones no pueden ser obviadas cuando el objeto de estudio de esta investigación se centra en la dirección y en el liderazgo y mucho menos ante la convergencia que se ha ido produciendo entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Organización. Esto ha sucedido porque las fórmulas de gestión siempre han estado atentas a las teorías nacidas en el campo empresarial y, en no pocas ocasiones han tenido un eco importante en las instituciones educativas tal y como se puede comprobar en el momento actual (Gairín, 1996).

En este escenario no debe extrañarnos que las instituciones educativas se nutran de lo que ocurre a su alrededor y deben aceptar que su identidad organizativa, funcional y estructural se construye bajo una base plural que es objeto de múltiples influencias por lo que debe acomodar su singularidad en base a los referentes que se plantean en cada momento y situación.

El conocimiento organizativo que se ha ido generando a la largo del tiempo ha contribuido a construir marcos teórico-prácticos sobre Organización, Gestión y Liderazgo de las instituciones educativas que queda asociado inevitablemente a su entorno político, económico, cultural y social. Atendiendo a esta situación y, aunque somos conscientes que son realidades diferentes, no por ello se habrá de negar los beneficios que pueden obtenerse para todas las partes desde los trasvases de conocimiento interdisciplinar que se han producido, se producen y se producirán (Álvarez-Arregui, 2002).



Desde nuestra visión debería reflexionarse sobre estas aportaciones para ratificar como válido aquello que pueda ser enriquecedor y aplicable, en la idea de que las instituciones educativas deben nutrirse de todo aquello que les permitan mejorar sin adoptar, por principio, posturas reduccionistas desde las que se descalifican sistemáticamente aportaciones de organizaciones mercantiles, laborales o sociales so pretexto de su especificidad (ob. cit.).

Por tanto, si el objetivo es realizar revisiones y aproximaciones hacia la organización educativa, la gestión y el liderazgo la Teoría Organizacional no podrá ser obviada por su objetivo siempre se ha orientado a comprender la estructura de las organizaciones en sus diferentes dimensiones. En nuestro caso intentamos profundizar en la influencia que se ejerce desde el liderazgo directivo en las organizaciones de educación superior atendiendo a las perspectivas clásica, neoclásica y moderna.

Las teorías organizacionales clásicas han centrado su atención en conceptos formales relacionados con la gestión y la eficiencia laboral. El enfoque de la gestión científica de Taylor es un ejemplo palmario desde el momento en que focalizó su atención en el aumento de la productividad tendiendo puentes entre la gerencia y los empleados para generar un incremento de la confianza mutua.

El enfoque burocrático de Weber es otra teoría clásica que no puede ser obvia desde el momento que explica la importancia de la jerarquía, las normas, los procedimientos y la toma de decisiones imparciales sobre el personal.

En este sentido también hay que tener presente que las teorías neoclásicas se centran en la importancia de los individuos dentro de la organización mientras que las teorías clásicas presentarán a los trabajadores como una pieza funcional de la organización pero a diferencia de las anteriores no tendrán en consideración los factores de la naturaleza humana y las individualidades. Así, la teoría neoclásica analiza los elementos sociales de los trabajadores en sus lugares de trabajo planteando como hipótesis de referencia que la productividad aumenta como consecuencia de una moral más alta de los empleados. Esto se consigue mediante el reconocimiento del rendimiento del empleado y al mantener más relaciones personales dentro de la organización (Álvarez-Arregui, 2002).



El enfoque de sistemas cabe situarlo en la época moderna ya que supone un avance importante en la Teoría Organizacional al quebrar las visiones precedentes y plantear la flexibilidad de la estructura organizativa en subsistemas interdependientes que se conectan a través de la comunicación, la búsqueda del equilibrio y la toma de decisiones. Como es lógico, en cada subsistema nos encontramos empleados individuales con roles, pautas de conducta y entornos físicos diferenciados. Por tanto, el enfoque de sistemas analizará la estructura de la organización de manera diferencial para buscar soluciones viables que permitan adaptar-acomodar a la institución al medio ambiente y a los empleados.

El enfoque socio-técnico es una teoría moderna que se centra en la relación de los tres elementos de la organización. Los trabajadores constituyen el sistema social. Las herramientas, los conocimientos y los recursos necesarios para hacer el trabajo son el sistema técnico. Los consumidores del producto o servicio ofrecido por la organización constituyen el entorno externo. El mantenimiento de una conexión entre estos sistemas es necesario para alcanzar el máximo nivel de productividad.

El enfoque de contingencia afirma que no hay directrices universales para todas las organizaciones y situaciones. Los factores ambientales deben ser considerados antes de determinar el mejor enfoque organizacional. Estos factores pueden estar relacionados con las circunstancias sociales, jurídicas, políticas, técnicas o económicas. Según el enfoque situacional, la organización más productiva tiene la capacidad de adaptarse a su ambiente (Álvarez-Arregui, 2002).

Bajo estos referentes los directores deberían conocer las bases de la teoría organizacional y luego, identificar la estructura escolar, así como los procesos que le dan juicio a la escuela, que hace, que genera, que le afecta, cuáles son sus propósitos a quien sirve, cuáles son sus principales debilidades y fortalezas. Entender cómo se estructuran las instituciones educativas desde la teoría organizacional, el contexto donde se desenvuelven y sobre todo lo que ofrecen, permiten lograr diferenciar la figura del director y del líder, por ello haremos un análisis a continuación de los elementos que ya señalamos.



## 2.2. Investigación en las organizaciones

Sun-Tzu (2001) ya nos indicaba hace años que desconocer todos los conflictos del mando y participar en el ejercicio de las responsabilidades deteriora la confianza en el ánimo de los oficiales. En este fragmento queda patente la importancia de la dirección en cuanto al ejercicio de las funciones propias de su cargo pero también en la importancia de delegar y formar a otros miembros de su equipo en base a la estructura orgánica de las áreas, actividades y funciones de las organizaciones en general y de las instituciones educativas en particular.

Galaviz (2008) también nos ha informado que una organización puede definirse como dos o más personas que colaboran dentro de unos límites definidos para alcanzar una meta común. Las organizaciones quedan conformadas entonces por personas que subdividen el trabajo entre sus integrantes con la intención de conseguir metas compartidas.

En nuestro caso podríamos definir a la organización como el conjunto de personas, empleos, sistemas, funciones, oficinas instalaciones, y dependencias que constituyen un cuerpo o institución social que se rige por usos, normas, políticas y costumbres propios y tiene un objetivo específico. En la definición de organización aparece el término sistema porque tiene en cuenta la estructura pero también las relaciones de interdependencia entre los elementos de la organización y las relaciones que establece con el entorno.

En este contexto también resulta importante retomar la definición de Galaviz (2008) sobre teoría ya que la plantea como la explicación de un fenómeno que se construye bajo unos principios que afirman las relaciones observadas en relación con el fenómeno. Por tanto, si lo trasladamos a la teoría de organización cabe conceptualizarla como un conjunto de conceptos, principios, hipótesis que intenta explicar la interacción existente entre los distintos componentes organizativos. Una de las consecuencias de la función organizativa es la necesidad de dividir el trabajo y coordinar posteriormente los distintos departamentos unidades de trabajo o equipos creados.

Algunos teóricos afirman que la estructura es el resultado de elecciones tecnológicas, otros sugieren que estas se desarrolla como propuesta a las condiciones del



entorno que la organización debe afrontar y finalmente hay quienes afirman que la estructura es el resultado de estrategias específicas (metas), que persigue la empresa.

La estructura organizacional se podría definir como la suma total de las formas en las que una organización divide su trabajo en diversas tareas, coordinándolas entre sí posteriormente. La estructura como un acuerdo de funciones dentro de una organización, siendo este acuerdo consistente con la división del trabajo y la coordinación. El diseño de una estructura puede tener dos significados, por un lado este término puede utilizarse como sustantivo, describiendo la apariencia de la empresa o como verbo refiriéndose al proceso de establecimiento (diseño) o cambio (rediseño) de la empresa.

Las organizaciones crean una estructura oficial conocida como organización formal, representada en el organigrama. Un organigrama formal presenta la estructura oficial autorizada explícitamente por la organización. Esta estructura está constituida por las funciones y relaciones designadas formalmente, con independencia del individuo que ocupa esta función y con las personas con las que establece relaciones.

Para Burns (1978) la estructura es un proceso en sí mismo importante en las organizaciones. Ya que permite que estas se mantengan unidas y determinen en las su propio destino. Desde la estructura la organización se define así: Una organización es un sistema social con unos límites relativamente definidos. Creados deliberadamente con carácter permanentes para el logro de una finalidad, que combina recursos humanos y materiales, cuya esencia es la división del trabajo y la coordinación y que implica unos procesos organizativos e inter-organizativos y unos valores.

### ***Pero ¿cómo organizar las instituciones educativas?***

Las posibilidades son múltiples pero una primera organización del trabajo deberá estar ligada a la distribución de funciones, a la secuenciación de tareas y a la mejora de rendimientos. Si se atiende a estos planteamientos las organizaciones nacen y se desarrollan como estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados fines. Tampoco puede obviarse que todas las organizaciones son sociales y adquieren con el tiempo adjetivos específicos en función de la tarea social asumida. Este aspecto es importante



porque la dependencia entre la persona y la organización se incrementa a medida que las sociedades se hacen cada vez más complejas.

Organizar instituciones educativas es disponer y relacionar los diferentes elementos de una realidad para conseguir la mejor realización de un proyecto. A este respecto deben tenerse presentes cuatro elementos la organización que tienen que ver con la presencia de un fin/objetivo común, un conjunto de hombres y medios, un esfuerzo combinado y sistema relaciones interdependientes. La Organización Escolar se centra en el estudio de las organizaciones estructuradas, aunque atiende a los procesos informales en la medida en que influyen en ellas.

El estudio de las organizaciones también exige la delimitación de sus componentes, entendidos éstos como los elementos relevantes que las configuran. Todas las organizaciones persiguen unas metas que permiten dar coherencia a su actividad. La realización de los objetivos precisa la consideración de diferentes actividades y supone, la articulación de puestos y la ordenación de instancias. La estructura adopta aquí un sentido instrumental respecto a los objetivos (Álvarez-Arregui, 2002).

Las organizaciones al estar formadas por personas configuran un sistema relacional singular. Las personas establecen formas de relación específica en función de su situación en la estructura organizativa y dependiendo de los valores de cada institución. Mediante la planificación, la distribución de tareas, la actuación, la coordinación y el control se ordena la realidad con vistas a conseguir procesos de calidad y la mejora de los centros educativos.

Lo característico de la acción organizativa es la atención a las múltiples relaciones que se dan entre los objetivos. La ordenación y funcionamiento de la organización dependerán de las posibilidades y limitaciones que permita el sistema administrativo o estructural del que dependa la organización. Las posibilidades de las organizaciones y las actuaciones que realizan quedan condicionadas asimismo por las finalidades y funciones. El ser instituciones creadas y mantenidas por la sociedad les obliga a asumir las funciones que ésta les asigna en cada momento histórico.

Algunas peculiaridades que conviene destacar en las organizaciones educativas tienen que ver con la perspectiva que se adopte en cuanto al mantenimiento de pautas de



adaptación, de servicio social, de unidad o grupo pequeño de producción. Además de clasificarlas se les asignan otras connotaciones que las hacen diferentes a otras organizaciones.

Se une a esto tal como comentábamos en el primer capítulo su especificidad como organización en base a las funciones que se le asignan al igual que ocurre con las personas de ahí que se generen una diversidad de patrones de comportamiento que dificultan el aprovechar las ventajas de una cultura referencial común. Al final, no podemos olvidar que sus miembros no han sido seleccionados previamente pero tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.

Existe multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas si bien vamos a destacar como rasgos característicos los siguientes (Álvarez-Arregui, 2002):

- **Indefinición de metas:** Las instituciones educativas son organizaciones a las que la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos lo que genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir.
- **Naturaleza de las metas:** La naturaleza de lo educativo exige el mantenimiento de valores que atañen al modelo organizativo.
- **Ambigüedad de tecnología:** La imposibilidad de tener tecnologías que permitan armonizar actuaciones y clarificar procesos organizativos.
- **Falta de preparación técnica:** Se precisa de un profesional que pueda desenvolverse en la ambigüedad que sea capaz de redefinir acciones en ese contexto y de actuar con flexibilidad.
- **Debilidad del sistema:** El conjunto de factores citado caracterizan la escuela como una realidad débilmente estructurada.
- **Vulnerabilidad:** La debilidad del sistema no sólo es debida a factores internos, también obedece a la influencia externa.





La no existencia de un poder central único de quien dependa su funcionamiento. Además, la ausencia de planificación y gestión administrativa de las instituciones potencia que los procesos de decisión y acción fluctúen entre la autocracia y la total autonomía.

El funcionamiento de la organización se ve comprometido con la incorporación constante de nuevos miembros, lo que impide consolidar un sistema racional y estable en el funcionamiento de la organización. Además, la ambigüedad a que se somete a los miembros de la organización al reclamarles diferentes funciones.

Tampoco hay que olvidarse que los recursos le son asignados a través de decisiones políticas frente a las organizaciones empresariales, que generan sus propios recursos. Por otro lado, hay una ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de su funcionamiento y los clientes/estudiantes no pueden ser considerados como productos sino que deben estar integrados como miembros de pleno derecho de la organización.

### *Paradigmas, modelos y metáforas*

La forma de explicación de las organizaciones y del liderazgo se hace a través de paradigmas, modelos y metáforas de ahí que algunas consideraciones al respecto.

Paradigma se entiende como un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Es decir, es una teoría o modelo explicativo de las realidades físicas, donde nos encontramos con un conjunto de formas flexibles que toman una unidad léxica o conjunto de unidades léxicas que pueden aparecer y ser intercambiables entre sí en un determinado contexto (Álvarez-Arregui, 2002).

Otras formas de conceptualizarlo serían:

- Es un determinado marco desde el cual miramos al mundo, lo comprendemos, lo interpretamos e intervenimos sobre él. Abarca desde el conjunto de conocimientos científicos que impera en una época determinada hasta las formas de pensar y de sentir de la gente en un determinado lugar y momento histórico.



- Es la concepción del mundo dentro de la cual uno intenta comprender determinado fenómeno teóricas como la astrología están basadas en paradigmas que son como las varillas de acero de un rascacielos.
- Un paradigma se puede definir como la visión del mundo dominante de una cultura. Más precisamente, es una constelación de conceptos y teorías que juntas forman una particular visión de la realidad. Dentro de un contexto de paradigmas dado, ciertos valores y prácticas son compartidos de modo que se transformen en base de los modos que la comunidad se organice así mismo.
- Un paradigma en breve es un sistema de creencia que mantiene Junta una cultura, ya que es un conjunto de creencias compartidas o de premisa de trabajo que durante su tiempo proveen problemas y soluciones modelo a una comunidad de practicantes invariablemente, sin embargo, hay cierta clase de problemas y métodos de solucionar problemas que caen fuera de la frontera de un paradigma dado. Un paradigma es sólo una manera de ver y explicar qué son y cómo funcionan las cosas. Son teorías elaboradas, bien sea sobre un aspecto particular del universo o bien sea sobre su totalidad.

Giusti (2000) indica que los paradigmas se sustentan en una investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo, como fundamento de su práctica anterior. Aquí nos encontramos en la comunidad científica con otras cuestiones destacables:

- Generalizaciones simbólicas: Son componentes generalmente aceptados por el grupo
- Acuerdos o modelos de grupos: Son creencias que proporcionan al grupo analogías y metáforas preferidas o permisibles. Ayudando a determinar lo que será aceptado tanto como una solución a enigmas sin solución y en la evolución de la importancia de cada una de ellas.

- Valores: Son los elementos que más hacen en pro de considerar a la comunidad científica como un todo. Su importancia particular surge cuando los miembros de una comunidad científica deben identificar la crisis o, posteriormente, elegir entre teorías.
- Ejemplares: Son acuerdos compartidos respecto de soluciones a problemas concretos que se consideran de interés por la comunidad en el campo de la investigación propios de la misma.

Los propósitos básicos del paradigma cuantitativo en la investigación socio-educativa consisten en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales. La búsqueda principal consiste en explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones.

En cambio el paradigma cualitativo; el propósito consiste en describir e interpretar sensiblemente exacta la vida social y cultural de quienes participan. La búsqueda principal es del significado de comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Además, la búsqueda en ocasiones se traduce en desarrollo de concepto y teorías, descubrimiento de realidades múltiples, ya que este paradigma hace énfasis en el significado, contexto, perspectiva holística, concepción de los participantes, escenario y las actividades como un todo cultural.

Algunos referentes del sistema educativo tradicional son:

- Estar sumamente centralizado. Centralizar era sinónimo de eficiencia, de grandeza y poder.
- Tener una estructura burocrática de corte piramidal. La máxima expresión fue representada por la secretaria de educación.
- El sistema de administración tenía lógica de fiscalización.

La administración educativa, se configuró bajo la idea de administrar lo dado, lo existente. Este enfoque impidió el desarrollo de la innovación y el cambio. En el paradigma de la administración educativa, se vio la escuela como una organización que podría ser



administrada como cualquier empresa. Esta situación impidió configurar la institución educativa en función de la identidad pedagógica. Hemos estado acostumbrados a trabajar con el estilo de la administración escolar. Esto se verifica en la forma en que se ha construido el sistema educativo, y que se tradujo en los textos, en las estructuras, en las prácticas, en los curso de formación orientados a administradores y educadores, y en la concepción de prácticas educativas que tenían que seguir al pie de la letra cuestiones decididas por otros en otra parte. Todo con baja presencia de lo educativo.

En el modelo burocrático, la administración educativa generó una cultura organizacional, un clima organizacional caracterizado por las relaciones de jerarquía y subordinación. Se establecían tres tipos de relaciones:

- Entre superior y subordinado
- Entre pares
- Y entre docentes y personal administrativo, y de servicio.

La relación vertical en el modelo burocrático será uno de los rasgos más importantes. Las instituciones educativas dejaron de ser espacios para la discusión de los temas educativos. Por el contrario fueron espacio para generar el divorcio entre el trabajo pedagógico y el trabajo administrativo. En este modelo se desconoce la especificidad de los procesos de aprendizaje y de las decisiones requeridas para enseñar, como ser: identificación de las poblaciones estudiantiles específicas, diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje, diseño y ajuste de los currículos según competencias transversales, diseño de apoyaduras específicas según las dificultades detectadas, elaboración de indicadores específicos para medir procesos, avances, y logros. No hay una imagen global y sistémica de la institución educativa. Un modelo que funcione en una sociedad que se caracterizaba por la permanencia, por la rutina, por la sincronización.



### 2.3. Paradigma Racional

Este paradigma ha constituido la propuesta teórica dominante en Organización Educativa hasta hace pocos años (Gairín, 1996; Álvarez-Arregui, 2002) y se sustenta en los siguientes presupuestos:

- Las organizaciones son entidades reales, objetivas, uniformes y ordenadas de las que interesan sus manifestaciones concretas
- El concepto clave es eficacia o capacidad para lograr sus fines.
- Las organizaciones persiguen metas explícitas y se desarrollan técnicas más eficaces para su logro. Las prácticas son neutras y objetivas.
- Los procesos y las estructuras pueden ser predichos, medidos y manipulados.
- Organizar es controlar lo técnico y la gestión.
- El conflicto es negativo y debe evitarse.
- El cambio y la innovación se producen desde fuera: cambio planificado. La decisión es un problema técnico no el resultado de un debate valorativo.
- Los responsables son “ingenieros” de sistemas sociales.
- Genera una ética autoritaria.

PARADIGMA CIENTÍFICO RACIONAL	
Denominaciones	Racional-Tecnológico (Sáenz Carreras, 1989) Técnico-Racional (González, 1990) Positivista (Carr & Kemmis, 1988) Funcionalista (Tyler, 1991) Tecnológico-Positivista (Greenfield, 1985) Tradicionalista (Bates, 1989)
Raíces	Filosofía positivista. Nace con Comte (1789-1856) (Comte, 1856)
Pretensiones	Comprender los hechos a partir de las leyes que los rigen.
Convicciones	El mundo físico-social se orienta por leyes universales y permanentes.
Objetivos	Explicar, predecir y controlar los hechos a partir de las leyes que los rigen.
Repercusiones	Desarrollo del positivismo. Intenta aplicar la metodología de las CCNN a las CCSS. Relega las explicaciones teológicas y metafísicas a un 2º plano.
Genera conocimiento	Análisis y explicación estructural y funcional Diseños experimentales y cuasi – experimentales Recoge y analiza la información cuantitativamente Representa los datos siguiendo la lógica matemática
Interés	Normativo (técnico)
Valores	Eficacia – Eficiencia; Control - Productividad

**Tabla 2.1. Paradigma Científico Racional (A partir de Gairín, 1996 y Álvarez-Arregui, 2002)**

Estos presupuestos para la Organización de Instituciones Socioeducativas supone que:

- La ciencia es aséptica. No habrá intervención sobre la realidad a partir de declaraciones formuladas desde la ciencia y la teoría. Los administradores tendrán que hacer sus propias deducciones, interpretaciones y aplicaciones a partir de las aportaciones científico – teóricas.
- La realidad se describe y se verifica pero no se interviene para cambiarla.




- La investigación surge y se guía por la propia teoría y se consolida a partir de sus propios elementos de juicio que actúan retroalimentándola.
- Los modelos matemáticos y cuantificables se enuncian en afirmaciones hipotético-deductivas y los resultados pueden generalizarse.

Entre otras críticas destacamos sus limitaciones para comprender y explicar el entramado de situaciones que se producen en las organizaciones escolares por ser reduccionista, por desplazar la dimensión informal de las organizaciones, por su débil articulación, por no disponer de metas claramente definidas, por la ambigüedad de los medios, por su vulnerabilidad cuando se abren al entorno y por plantear una gestión jerárquica de las organizaciones.

La teoría de la organización no ha permanecido al margen de la investigación científica. Por ello se empieza a cuestionar los estudios positivos cuantitativos respecto de las organizaciones abriéndose camino los modelos interpretativo y crítico. Desde una perspectiva racional toda organización se justifica en función de unos objetivos, que hacen, que, su estructura y funcionamiento no se puedan separar de una evaluación externa del producto. Por su parte los modelos técnicos inspirados en criterios empresariales sostienen criterios lógicos y formales, en cierto modo, estandarizados, para dirigir y evaluar las organizaciones (Álvarez-Arregui, 2002).

El modelo positivo-racional burocrático considera la organización de los centros educativos desde una perspectiva mecanicista burocrática, alejada del entorno y con la pretensión de obtener los mismos resultados aplicando mismos efectos y funciones organizativas. Actualmente se mantiene este modelo de los centros educativos desde la perspectiva institucional, muy matizados en los documentos pero no tanto en la práctica y cobran importancia términos como autonomía institucional o proyectos educativos y curriculares. El modelo científico – racional plantea el estudio de las organizaciones como entidades racionales encaminadas al logro de determinadas metas.

Gairín (1996) señala que el modelo estructural representativo de las primeras aportaciones de esta propuesta puede ser caracterizado por los siguientes presupuestos:

- 
- Las organizaciones existen para el logro de metas específicamente establecidas
  - Toda organización debería disponer adecuadamente sus metas, ambientes, tecnología y participantes.
  - Las normas de racionalidad favorecen la eficacia y evitan distorsiones por efectos del ambiente y de las preferencias individuales.
  - La especialización favorece niveles más altos de pericia y de ejecución individual.
  - La autoridad y el establecimiento de normas impersonales favorecen la coordinación y el control.
  - Las estructuras pueden diseñarse y desarrollarse sistemáticamente.
  - Los problemas organizativos son fruto de inadecuaciones estructurales y pueden solucionarse a través de la reorganización y rediseño de estructuras.

La organización es una realidad perfectamente estructurada, a la que se pueden aplicar planteamientos generales. La implicación organizativa más destacable de este modelo es el impulso que dio al llamado movimiento de las escuelas eficaces, dirigido a la búsqueda del conjunto de rasgos que permiten hablar de un “buen funcionamiento” de los centros educativos.

La prioridad máxima será en este modelo, por tanto, la de la eficacia, entendida como la capacidad de la propia organización para lograr sus fines mediante la competencia técnica y profesional de sus miembros. Los problemas y conflictos son vistos como disfunciones y patologías que hay que erradicar.

Se potencia un modelo vertical y autoritario. Más allá de los supuestos que sobre racionalidad y certidumbre subyacen, lo cierto es que se dejan de identificar fuerzas menos racionales y no por ello menos importantes.

Hay una preocupación por los aspectos más estructurales y externos que lleva a abandonar los procesos internos de las organizaciones y el conjunto de valoraciones, creencias y supuestos personales que también contribuyen a conformar el funcionamiento de la organización. Los enfoques estructuralistas dan importancia al proceso técnico y





subordinan a él los intereses de las personas, además de partir de procesos jerarquizados y basados en la especialización de funciones.

Puede considerarse el riesgo de reducir a paternalismo la atención a las necesidades humanas del trabajador y a su participación, el optimismo exagerado sobre la posibilidad de integrar necesidades del individuo y de la organización, el ignorar las diferencias individuales y la reducción de la conducta humana a las necesidades jerarquizadas y a las motivaciones derivadas de éstas.

#### **2.4. Paradigma Interpretativo**

El modelo interpretativo se basa en supuestos de mayor complejidad y con base en la estructura informal de la escuela, en la cultura institucional, en la organización oculta (Cantón, 2003).

Unido al modelo socio crítico es el que ha tenido mayor predicamento, aunque en la actualidad se muestra muy pujante el paradigma de la calidad, cambio y mejora. Por otro lado el modelo interpretativo considera la realidad como un conjunto de significados contruidos y compartidos por las personas (Carda y Larrosa, 2007).

Este modelo considera a las organizaciones como una creación social. Se interesa por el significado de las acciones sociales. Los supuestos son los siguientes:

- Lo más importante es el significado de lo ocurrido.
- El significado de un acontecimiento queda determinado por lo que ocurre y por las interpretaciones que hacen las personas de lo ocurrido.
- Los acontecimientos y procesos más significativos en la organización son generalmente ambiguos e inciertos: con frecuencia se hace difícil saber qué ocurre, por qué y qué va a ocurrir.
- La ambigüedad e incertidumbre restan valor a procesos racionales.



- Ante la incertidumbre y ambigüedad, las personas crean símbolos con el fin de resolver la confusión.

Conocer lo que ocurre en las instituciones educativas exige analizar lo que sucede internamente. Representa este modelo la concepción de la vida organizativa como una realidad significada, interpretada y vivida con cierta ambigüedad. El reconocimiento de una cultura propia da un sentido especial a las estructuras y procesos organizativos. Las estructuras quedarán legitimadas mientras reflejen las expectativas legales y sociales independientemente de si son o no mera apariencia.

La innovación será un proceso interno resultado del intercambio, la negociación y el consenso sobre nuevos significados y proyectos de acción. La nueva perspectiva ha contribuido a restablecer la importancia de los sentimientos y de determinadas actuaciones. También a mejorar el conocimiento entre la cultura social y el funcionamiento institucional.

La atención al proceso cultural permite hablar de relativismo y ambigüedad y abre la vía de las críticas que se han hecho a este enfoque. El relativismo y la influencia de las opciones personales hacen que la verdad o falsedad resulte algo aleatorio.

La metáfora constituye una herramienta básica para este paradigma. La metáfora se entiende como un proceso de comprensión humana a través del cual relacionamos dos objetos de forma tal que para referirnos a uno de ellos se nombra al otro. Desde esta perspectiva las instituciones educativas se han asociado con una máquina u organismo, una fábrica, una jaula de hierro, un partido anárquico de fútbol, un teatro, un hospital, una familia, un ejército, un campo de batalla, un mercado, un cubo de basura, un tejado con goteras... (Álvarez-Arregui, 2002).

Actualmente se pueden identificar muchas más metáforas organizativas cuando pretenden describir con una imagen el contenido innovador y diferenciado de las organizaciones. En cualquier caso vamos a profundizar en algunos aspectos de aquellas metáforas que consideramos como más significativas:



### ***Centro educativo como máquina u organismo***

Esta es una metáfora vinculada al enfoque científico racional de la escuela y es la primera que se utiliza para caracterizar esta institución. Desde esta perspectiva la escuela es vista como un organismo en el que todos sus elementos deben de cumplir un cometido para que el organismo, considerado globalmente, funcione.

Desde este enfoque debe considerarse que hay un presupuesto sistémico al considerar que sus componentes tienen que estar coherentemente ordenados y se puede predecir la actuación del organismo a partir del funcionamiento de sus miembros. No son necesarios los elementos externos ajenos al organismo para su correcto desarrollo (Delgado, 2011).

### ***Centro educativo como fábrica***

Esta metáfora se asocia al enfoque científico racional pero no se aplicará hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando se produce una especialización de la enseñanza. Anteriormente se seguía un modelo de aula única donde los estudiantes estaban a cargo de un profesor considerado autosuficiente.

### ***Centro educativo como burocracia***

Esta metáfora también está vinculada al enfoque científico – racional y se desarrolló en la primera mitad del siglo XX coincidiendo con el gran auge que tuvieron en ese momento las corporaciones, las empresas y los centros educativos. Esta metáfora establece la analogía entre las escuelas y las organizaciones empresariales, desde un punto de vista weberiano, cuando considera a las primeras como entidades racionalmente articuladas con afinidades respecto a otras instituciones ‘procesadoras’ de personas (Moreno-Cerrillo, 2007).

### ***Centro educativo como teatro***

La organización se presenta como un escenario donde los docentes actúan en base al perfil funcional que tengan asignado en la institución dado que varía de unas personas a



otras por los matices singulares que incorpora. De este modo se acaba mezclando la identidad propia de las personas fuera de la institución con los papeles que desempeñan y acaba resultando difícil deslindar hasta qué punto la vertiente nomotética – organizativa – domina a la ideográfica - individual. Las interacciones acaban teniendo significado para los protagonistas gracias a los procesos de negociación, a las discusiones y a los acuerdos que se logran (Santos Guerra, 1997).

### ***Centro educativo como anarquía organizada***

La anarquía organizativa, no es que estas prácticas sean inadecuadas sino que se producen como resultado del proceso de acomodación que tienen las personas para enfrentarse con éxito a un entorno cambiante.

### ***Cubo de basura***

En esta metáfora se plantea que, en organizaciones con múltiples metas, se establecen prioridades cuando se toman decisiones que encajan más por casualidad que por su selección coherente ya que no se conocen todas las alternativas, ni se concretan, ni se comparan las consecuencias de cada una de ellas, lo que da lugar a que se apliquen soluciones donde no están verdaderamente los problemas. Al final se acabará seleccionando la alternativa que resulta más satisfactoria pero no por ello tiene que ser la más óptima. La teoría del cubo de basura incorpora el azar en los procesos decisionales y este hecho impide predecir lo que va a ocurrir en base a una planificación a largo plazo. Bajo estos planteamientos habrá que entender la organización como una realidad cultural (Álvarez-Arregui, 2002).

### ***Selección Natural***

Cantón (2003), retoma esta metáfora ecológica de las organizaciones para explicar su dependencia del entorno por lo que cabe situarla en las posiciones contingentes dentro del enfoque científico – racional, en el que cabe diferenciar dos vertientes.

La primera, más moderada, presenta a las organizaciones como instituciones que se adaptan al entorno transformándose pero se sabe que las posibilidades de adaptación de los



centros están limitadas a la normativa vigente y no pueden transformarse al igual que algunas instituciones religiosas que se convirtieron en hospederías.

La segunda, más radical, la defienden aquellos autores más partidarios de los procesos selectivos en estado puro. De esta forma la competencia entre los centros es el mecanismo para realizar la selección y más cuando hay pocos alumnos, los centros no tienen aceptación por parte de la comunidad educativa o hay una posibilidad de elección por parte de los padres para la educación de sus hijos.

Desde estos indicadores las organizaciones educativas que no sean capaces de ofrecer lo que se les demande por parte de los padres, el entorno, las administraciones o desde la Sociedad en general terminarán por desaparecer.

### *Ecología Conceptual*

Esta metáfora tiene la intención de explicar cómo el marco conceptual previo está íntimamente relacionado con los nuevos conocimientos que se adquieren. Este planteamiento parte de que los conceptos están interrelacionados y los conocimientos compiten por acomodarse en esas redes. De este modo, cuando se incorporan aprendizajes, se activan contenidos que quieren formar parte de esas redes y tendrán más probabilidad de hacerlo en base a los objetivos que se planteen y al grado de motivación.

Atendiendo a estos referentes se plantea que los procesos de enseñanza que se desarrollan deben completar el modelo clínico – conocimiento psicológico de base – con el modelo comunitario – conocimiento del entorno del centro educativo – ampliando las posibilidades de intervención docente. De este modo hay que revisar los objetivos y los métodos de enseñanza con relación al entorno del centro educativo por lo que la familia, el barrio y la localidad adquieren mayor relevancia.

Los planteamientos difieren del paradigma anterior al centrarse en la dimensión personal, en los contextos y en la reflexión sobre los procesos. Se presta atención a las categorías personales y sociales con las que los sujetos dan sentido a su vida y a los procesos de negociación por los cuales los individuos valoran las situaciones, los motivos y las razones que subyacen a las conductas de los sujetos.



Las organizaciones son los significados que encontramos para ellas en nuestras vidas independientemente de cómo esos significados llegan a estar ahí. El yo no puede escapar a la organización (Greenfield, 1985). La síntesis proporcionada por (Bolman & Deal, 1991) resulta interesante para entender el funcionamiento organizativo desde este enfoque:

- Lo importante de un suceso no es lo que pasó sino lo que significa. Los acontecimientos tienen múltiples significados para las personas puesto que cada una lo interpreta desde su propia experiencia.
- Los sucesos son ambiguos e inciertos de ahí que sea difícil saber lo que ha ocurrido, las razones y las consecuencias que se derivarán de ello.
- A medida que aumenta la ambigüedad resulta más difícil desarrollar análisis racionales, solucionar problemas y tomar decisiones adecuadas.
- Las personas crean símbolos para aclarar la confusión y encontrar salidas independientemente de que los sucesos fuesen ilógicos, azarosos y sin sentido.
- Los símbolos ejercen funciones en la organización: económica, al responder a las necesidades en el procesamiento de la información; de elaboración, dado que resuelven la ambigüedad y dan significado a los sucesos; de evaluación, puesto que sugieren como experimentar e interpretar los sucesos y las actividades; y de profecía, al proveer propósitos, creencias y mitos positivos.
- Los acontecimientos son más importantes por lo que expresan que por lo que producen ya que alrededor de ellos se desarrolla una simbología que ayuda a la gente a ordenar y dar significado a su experiencia.
- Las instituciones sólo podrán ser estudiadas y comprendidas desde su interior a partir del análisis de los procesos internos que en ellas tienen lugar y de las atribuciones que los propios protagonistas conceden a sus actuaciones.

Este enfoque descubre otra cara más irracional de la organización y sus elementos quedan supeditados a las interpretaciones que realicen las personas. La organización crea y difunde una cultura específica por lo que será ella misma la tendrá que incrementarla o

cambiarla. Este aspecto tiene gran interés para comprender el desarrollo y dinamización de las instituciones. Se resalta la importancia de ritos, ceremonias, convenciones y actos que se desarrollan en las instituciones como reforzamiento y difusión de los valores compartidos además de servir como medio de comunicación e información. La innovación es un proceso interno resultado de intercambios, negociaciones y consenso sobre nuevos proyectos y significados.

PARADIGMA INTERPRETATIVO SIMBÓLICO	
Denominaciones	Paradigma Interpretativo (Bates, 1989) Paradigma de Acción (Hoyle, 1991) Paradigma Cultural (House, 1994) Paradigma Fenomenológico y Holístico (Rattray y Parrot, 1989).
Raíces	Finales del XIX e influenciada por la filosofía freudiana, antropología, etc.
Pretensiones	Explicar los hechos sociales a partir de la comprensión de los significados de las acciones humanas y no en las leyes que los rigen.
Métodos	Análisis de casos e interpretación ordenada de los datos que aparecen como consecuencia de su aplicación.
Fundamentos	La ciencia social no es abstracta y aislada. Los conocimientos están condicionados por los contextos, las interpretaciones y las prácticas.
Repercusiones	No hay teorías científicas que expliquen la realidad porque no hay leyes que regulen la conducta de seres humanos con libertad de elección.
Genera conocimiento	Análisis fenomenológico (cognitivo, simbólico). Diseño biográficos y etnográficos. Metodología cualitativa. Descripción comprensiva.
Interés	Comprensión (práctico)
Valores	Autonomía, auto-conocimiento, comunicación, idealismo...

**Tabla 1.2. Paradigma Interpretativo-Simbólico (A partir de Gairín, 1996 y Álvarez-Arregui, 2002)**

Entre los conceptos clave se incluye el de cultura, patrón de comportamientos, actitudes, conocimientos, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una determinada sociedad, concibiéndose la escuela como meso/micro sociedades. Se fundamenta en la necesidad de asumir la pluralidad de significados en función de la



subjetividad de los individuos. Tiene en común con el positivismo la importancia otorgada a desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales, para transformarse en la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales. Un aspecto sobresaliente es la intersubjetividad (interacción y desarrollo de normas consensuadas) (Álvarez-Arregui, 2002)

Se sitúa en línea de confrontación respecto al positivista, a su modelo proceso-producto y desde una intención por profundizar en la comprensión de la conducta humana y en la interpretación de sus significados. Subraya la importancia del clima social y otras variables del aula y del centro. Un ecosistema con unas relaciones que deben contemplarse.

El paradigma positivista ha imposibilitado una comprensión más profunda y compleja de la realidad para Santos (1997). Opone un planteamiento relativista. Planteamientos nucleares. En educación todo es metodológicamente relativo. Lo cualitativo puede reflejarse con una validez superior a los asertos cuantitativos por imposibilidad o desinterés científico por:

- La objetividad.
- La generalización de resultados.
- La predicción.
- La producción de conocimiento.
- La experimentación.
- La pretensión de reducir a control lo que es incontrolable parece un error preliminar.
- El desarrollo de la Educación y el problema de la causalidad se enraíza en los significados compartidos. La realidad necesita un análisis desde otros enfoques.
- La realidad educativa no significa siempre igual para idénticos sujetos perceptores.
- En este panorama de significación múltiple y relativa, intervienen concretamente variables un tanto escurridizas. Ni susceptibles de



experimentación: idiosincrasias, creencias, motivaciones, egos, sentimientos etc.

- En el marco de las aulas, la educación se hace a sí misma mediante la comunicación didáctica.
- El conocimiento pedagógico se construye desde los contextos determinados particulares hacia sí mismos.

Como debilidades de este paradigma cabe señalar los siguientes (Gairín, 1996):

- Determinados objetivos de investigación se abordan mejor desde planteamientos positivistas.
- Validez limitada al contexto.
- Fiabilidad no pretendida. La replicación no es un objetivo formal.
- Riesgo de subjetivismo deformador de la realidad.

Como fortalezas y potencialidad destacan (Álvarez-Arregui, 2002):

- La emancipación de la dependencia científica entre las aportaciones de investigadores y el quehacer de los profesores.
- La autonomía.
- El cambio de rol docente de simple ejecutor a profesional práctico-reflexivo. La metodología de investigación-acción interpretativa de Dewey (1995).
- La posibilidad de desarrollar unas culturas escolares autógenas, susceptibles de desarrollo reflexivo y producción educativa (curricular).
- Si las comunidades docentes son constructoras y practicantes de su propia teoría, todos los agentes externos adoptarán un rol secundario.
- Su finalidad es profundizar en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad.
- La objetividad se logra por acuerdos intersubjetivos.



- Los modelos de enseñanza que fundamenta este enfoque son cognitivista, ecológico, mediacional, constructivista y el pensamiento del profesor.

### ***Modelo mediacional***

El paradigma interpretativo establece la existencia de una realidad dinámica, múltiple, socialmente construida y divergente. Se le da prioridad al autoaprendizaje y a la reflexión. El alumno y el profesor son constructores activos de su conocimiento y elaborar sus propios saberes. El profesor es un mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y desde estas premisas se deberá formar al estudiante a docente.

En este modelo se subraya la importancia de las variables profesor y alumno, profundizando en el estudio de los procesos mentales que subyacen en sus conductas. Su manera de actuar en el aula estará en función de su misma subjetividad, de sus concepciones y sus creencias pedagógicas.

El interés según Marcelo & Vaillant (2009) radica en conocer los procesos de razonamiento que se dan en la mente del profesor en el ejercicio de su actividad profesional. Coleman & Hendry (2003) informan que los factores que el profesor contemplará al tomar decisiones sobre la planificación están relacionadas con:

- Las expectativas sobre los alumnos.
- Las creencias, teorías y actitudes sobre la educación.
- La naturaleza de las tareas.
- La disponibilidad de materiales y estrategias.

Si nos centramos en el alumnado, deberá tenerse en cuenta la incidencia en ellos de las propias elaboraciones personales. Para Ruiz (2004) el alumno como mediador en su propio proceso de aprendizaje. El ambiente natural del aula lo define el grupo, con una forma de interactuar y que se constituye así en un elemento mediador. Él mismo autor nos precisa que el comportamiento docente, los materiales que se utilizan y las estrategias que se despliegan influyen en los resultados en la medida en que activan respuestas de procesamiento de la información.



El análisis de las relaciones bidireccionales que existen en el aula, para comprender los comportamientos de enseñanza-aprendizaje, será necesario considerar el comportamiento de los alumnos y el de los profesores como variables independientes y dependientes. Aquí destaca la investigación de tipo etnográfico: descripciones detalladas y unas experiencias concretas en el marco de una cultura particular. Lo que hace que se busque una epistemología hermenéutica, interpretativa (Álvarez-Arregui, 2002).

### ***Modelo ecológico***

La vida de las aulas es concebida como un espacio de intercambios socioculturales, complementa al modelo anterior. Sin embargo, al enfatizar la importancia de las variables de contexto procura integrar todas en procesos más complejos. Presenta cuatro características:

- Es naturalista.
- Va más allá de los procesos cognitivos. Busca la relación entre espacio social del aula y la conducta de las personas.
- Perspectiva sistémica.
- El aula es considerada como un microsistema social. Caracterizado por su multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad etc., con dos orientaciones:

El submodelo semántico-contextual de Tikunoff (Rosales, 2000) establece tres tipos de variables: situacionales, experienciales y comunicativas.

El submodelo ecológico de Doyle (Rosales, 2000) considera que el aula se configura en dos subsistemas interdependientes las estructuras de las tareas académicas y la estructura social de participación.

Es imprescindible el trabajo en equipo, aunque el conocimiento profesional será construido desde las diferentes subjetividades. Una formación de base para los docentes habrá de contemplar estas circunstancias, tanto en el diseño como en el desarrollo de los currículos formativos.



Entre otras críticas se destacan las siguientes:

- La dificultad de recoger información para el análisis de la realidad social. Cada contexto es imprevisible, complejo y cambiante.
- La dificultad de establecer generalizaciones. Cuando se aplican metodologías de tipo etnográfico y situacional.
- Los métodos de investigación están pobremente documentados o incompletos.

Por último, el paradigma interpretativo-simbólico considera la enseñanza como una actividad donde se reconstruye la cultura de la organización para acomodarla a los estudiantes, es decir, es cambiante, compleja, no fragmentable, es moral y va más allá de la mera transmisión adentrándose en la reelaboración y reconstrucción (Álvarez-Arregui, 2002).

## 2.5. Paradigma Sociocrítico

Si por el contrario se toma el punto de vista social (Cantón, 2003) no cabe la estimación del producto al margen de los procesos internos como el clima, satisfacción de sus miembros, etc. La humanización el objetivo prioritario en el enfoque social mientras el rendimiento lo es en la racional. Por ello estos puntos de vista pueden solaparse con alguno de los referidos anteriormente. Sin embargo todas las organizaciones participan de algún modo en el modelo racional (buscan el rendimiento) y en el social (tienen una serie de procesos internos que configuran este).

Este enfoque asume el sentido de la organización como construcción social al mismo tiempo que considera que queda mediatizada por la realidad socio – cultural y política más amplia (Carda y Larrosa, 2007). Se trata de comprender el conjunto de significados que conforman una organización y sus procesos de desarrollo, analizar las razones por las que la realidad se manifiesta sí y no de otra forma.

Desde el paradigma socio – crítico se trata de elaborar un conocimiento sobre la organización que debe llevar a sus miembros a la autoconciencia de las contradicciones



implícitas que hay en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes.

También destaca la imposibilidad de elaborar una teoría de la organización exenta de valor y de componentes éticos y se propone, consecuentemente, la toma de conciencia sobre las condiciones de funcionamiento organizativo y la emancipación de las mismas con vistas a transformar la realidad organizativa. Defiende una lectura de carácter ideológico para los fenómenos sociales y los procesos de adquisición y desarrollo del conocimiento. Tres ideas a destacar:

- Las escuelas son una realidad construida como organización no independientemente de la estructura social dominante.
- Las organizaciones son construcciones sociales en las que pueden distinguirse dos niveles: uno superficial y otro profundo.
- La realidad organizativa, una vez constituida, aparece envuelta por un componente ideológico que le protege del examen crítico.

Su caracterización Gairin (2007) la resumen en cinco proposiciones:

1. La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones conlleva distribución de recursos escasos.
2. Las organizaciones son coaliciones compuestas de individuos y de grupos de intereses y los individuos y los grupos de intereses difieren en sus valoraciones, preferencias, creencias, información y percepciones de la realidad.
3. Los objetivos y las decisiones organizacionales emergen de variados procesos de negociación, pactos y luchas.
4. Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizacional.
5. El reconocimiento de una realidad socio – histórica y de intereses delimita, por tanto, situaciones y fenómenos que superan la “objetividad”. Representa el compromiso con la acción política y el cambio.



Este paradigma plantea coherentemente procesos participativos y colaborativos, en la definición de problemas y en la definición de los fines y en la elección de técnicas e instrumentos. Corresponde también a este modelo la preocupación por los intereses ocultos. La imposibilidad de “despolitizar” una organización es, quizás, la gran implicación organizativa de este enfoque. Un análisis del poder institucional nos ha de llevar a analizar las fuentes de poder y sus manifestaciones. También será importante considerar en la confluencia de esos intereses el mantenimiento de una ética. La organización en este contexto aparece como algo más que un mero conjunto de prácticas administrativas.

Los modelos críticos han tenido, por otra parte y tradicionalmente, manifestaciones adversas. La consideración de los centros educativos desde el modelo socio – crítico representa una visión más dinámica que la dada por los otros modelos considerados, al cuestionar una visión más amplia de la organización. Esta visión crítica de la organización representa una superación indudable de los criterios de racionalidad del modelo funcionalista, y de la perspectiva aséptica propia de los modelos centrados en las relaciones humanas.

La concreción de modelos políticos en propuestas organizativas ha supuesto resaltar la importancia de los valores de grupo, destacar la importancia de las actitudes de respeto y comunicación por encima de los métodos y contenidos, el establecer relaciones iguales entre técnicos y usuarios y el fomentar procesos de autonomía ligados al reparto de poder. La primera limitación de este modelo proviene de la exclusividad con que se presenta. La mayoría de las investigaciones son estudios de casos y relatos de organizaciones políticas en acción que de una rica información, pero dicen poco de la dinámica política de las diferentes organizaciones.

A diferencia de los argumentos más académicos que proponían objetivos claros, concretos y establecidos por la autoridad ahora se presentan las organizaciones como coaliciones donde existen distintos intereses y recursos que afectan a los individuos y a los grupos, de forma que la influencia sobre los objetivos y los procesos de decisión se produce a través de la negociación. Las organizaciones se presentan como constructos sociales mediatizados por macroestructuras de dominación que inciden sobre los ejes sociales,



culturales, sociológicos y educativos supeditándolos a sus intereses. Así se considera necesaria la comprensión de los mecanismos que rigen los procesos institucionales para, a partir de ellos, emprender acciones de cambio y de transformación (Álvarez-Arregui, 2002 y Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2015).

El discurso no será, por tanto, explicar (positivismo) o entender (fenomenológico) sino abogar por la emancipación o concienciación y, desde esta posición propiciar el cambio educacional. Las críticas apuntan hacia su reduccionismo por presentarse como paradigma exclusivo; a nivel metodológico, las investigaciones de estudios de casos se muestran insuficientes; deben diferenciarse los análisis micro y macropolíticos y prestar atención a los procesos internos de las instituciones; se olvida de la vida cotidiana y se centra en exceso en el poder; no tiene muy en cuenta los planteamientos institucionales; enfatiza la fragmentación de las organizaciones en grupos de interés; se olvida de las posibilidades de colaboración y se centra en exceso en el conflicto.

La educación no debería condicionarse desde factores de naturaleza social, sino que debe ser sinónimo de emancipación aplicada a los colectivos oprimidos, ya que las acciones educativas tienen una naturaleza social, no sólo tecnológica (objetivista) ni exclusivamente práctica (subjetivista).

Compartimos con Saturnino de la Torre (2007) la idea de que el paradigma sociocrítico ha generado una teoría muy rica pero difícil de realizar y alejada de las necesidades de los profesores. Para Herrán las problemáticas concretas y las circunstancias sociales de los contextos determinan su pertinencia. El profesor es un generador de su propia teoría, se constituye como un planteador de problemas y en un transformador reflexivo y crítico de la sociedad. La transformación humana hacia una sociedad más justa. Comprometiéndose en la construcción de realidades educativas innovadoras desde la investigación crítica –investigación-acción-.

### ***Modelos asociados a este paradigma***

Stenhouse (1975) se le considera el principal impulsor del modelo de investigación - acción. Este autor concibe el desarrollo profesional de los docentes en procesos de investigación-acción. Inculcar en el futuro enseñante actitudes positivas hacia la reflexión e



innovación permanente de su práctica profesional, lo que va a facilitar la ampliación de su autonomía y avanzar en su profesionalización.

El profesor Fernández (1986) el modelo contextual crítico de formación subrayando la importancia de una acción reflexiva e innovadora basada en un diagnóstico del contexto. Este modelo se justifica por:

- Todo pensamiento sobre la realidad laboral tiene que enmarcarse en un contexto determinado, no es generalizable.
- Las opciones formativas se contrastan en el contexto laboral.
- Lo meramente ocupacional no es válido para la transformación optimizadora del mundo laboral.
- Una cultura del trabajo adecuada está atenta a las necesidades tecnológicas, organizativas y de expectativas sociales.

El buen docente ha de hacerse en función de los problemas existentes en el contexto en donde ejerce. Durante la formación inicial como en la continua ha de insistirse en la asunción por el profesor de esta realidad. Este modelo consolidado en la teoría, pero aún emergente en la práctica –donde todavía es predominante el quehacer didáctico tradicional.

El paradigma crítico ha surgido desde el cuestionamiento de:

- La visión del docente como un técnico. Que lleva a cabo soluciones elaboradas desde el exterior.
- La aplicación de reformas educativas a partir del supuesto de que los docentes, sin un proceso de capacitación ad-hoc, puedan ejecutar los programas innovadores.
- La concepción del docente como una especie de consumidor. Aplicación pasiva del currículo.

Para construir conocimiento profesional desde la práctica es preciso incorporar a los programas formativos, objetivos, contenidos y prácticas en esta dirección. El profesor práctico que diseña óptimas actuaciones apoyadas en la reflexión y en el empleo del caso





único. El profesor como agente de un rol activo en cuanto a los fines de la educación, el diseño y desarrollo curricular.

### ***Modelo de reconstrucción social***

Zeichner (2003) hace alusión a la tradición del reconstruccionismo social. La reflexión va a constituir un proceso dialéctico entre una serie de variables (política, profesor, contexto y acción educativa) que va a facilitar la comprensión y transformación de la práctica educativa.

La formación del profesorado deberá impregnarse de valores como justicia y equidad; deberá producirse un compromiso social para preparar docentes; que se dediquen a la realización de una educación de máxima calidad para todos. El docente es percibido como un intelectual crítico, muy comprometido en lo social, sensibilizado hacia la igualdad de oportunidades.

En la tradición social reconstruccionista la reflexión es considerada un acto político que contribuye a una sociedad más justa y humana, más solidaria. Además, se reconoce la necesidad de propiciar un impulso democrático y emancipatorio, tomando como punto de partida la deliberación del profesor sobre su práctica para examinar las consecuencias sociales y políticas de su enseñanza. La formación del profesorado deberá orientarse a:

- La adquisición de una amplia cultura.
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica en la práctica.
- El desarrollo de actitudes para ser intelectual transformador.

Cardona (2013) habla del modelo sobre el proceso de reflexión crítica de la práctica docente. Tipos de reflexión:

- Descripción. Cuál es mi práctica habitual –regularidades, contradicciones, sucesos-
- Información. Qué teorías se expresan en mi práctica. Significado de lo que hago.
- Confrontación. Cuáles son las causas, supuestos, creencias, valores. A qué interés sirve.

- Reconstrucción. Cómo podría hacer las cosas diferentes. Qué es importante pedagógicamente.

### ***Modelo comprensivo***

Enfoque superador e integrador de los anteriores, y a los que trasciende. Un fenómeno lógico cuando se asume por la comunidad pedagógica la existencia de importantes variables de cambio en la sociedad.

Este paradigma –postmodernista- aparece necesario hoy, dado que no se ha otorgado, la atención debida a la prospectiva de nuestras sociedades frente a los procesos de globalización y tecnologización. Debemos alentar un paradigma comprensivo-integral, que se apoye en la importancia del conocimiento humanista, de la ciencia y de la tecnología para encontrar respuestas sólidas y convenientes (Álvarez-Arregui, 2002).

Inclinación al eclecticismo –conciliación crítica-, incorpora aspectos no obsoletos para integrarlos. Los paradigmas, aunque plurales, son complementarios desde el momento en que las cualidades defendidas por el positivismo se asocian con un docente vocacional y portador de valores y buenas cualidades (presagio-producto) o agente de buenas prácticas y conductas a imitar (proceso-producto). Lo mismo sucede cuando consideramos que desde el paradigma interpretativo se aporta valor a las tradiciones que generan un clima apropiado en el aula. Por último, el enfoque socio-crítico plantea formar a profesores autónomos y comprometidos.

Bajo este planteamiento el paradigma cultural-pluralista demanda una adecuada atención a las necesidades educativas de los alumnos (capacidades, actitudes, estilos de aprendizaje, culturales, económicas etc.) según Martín Moreno (Carda y Larrosa, 2007). Y abogando por una participación abierta a la participación propone estrategias para la cooperación de las comunidades en el funcionamiento de los centros considerando que la participación externa ayuda a definir las culturas.

El aula innovadora incorpora las nuevas tecnologías como texto y contexto, el aula de los medios de María Luisa Sevillano (2005), un aula de vida y para la vida. Trasciende su misión alfabetizadora y profundiza en su función educativa, recupera el sentido



socializador y responde a las exigencias del cambio social vertiginoso, a la caducidad de los conocimientos, la sobreinformación y la multicomunicación, al tiempo que desarrolla la capacidad de comprender, decidir y reivindica un espacio de valores compartidos.

El escepticismo acerca de la epistemología tradicional concibe la construcción de conocimiento, una práctica de producción textual. El conocimiento es descentralizado, subjetivo e histórico y socialmente localizado. De la visión de la enseñanza como una actividad racional fundamentada en métodos científicos a concebir la enseñanza como una actividad socialmente construida.

Ruiz Bueno (Rozada, 1997) plantea la información del profesorado dentro de la desregulación en educación considerando el relativismo cultural. Gimeno Sacristán (1994) destaca los ámbitos en el movimiento desregulador:

- Desregulación. Produciendo una pérdida parcial de la referencia a los contenidos y la aspiración de lograr una acción sometida a las leyes científicas.
- La liberación del sistema económico y de la política educativa dentro de la ideología de libre mercado contamina las políticas sociales y al currículo. A los que concede cierta autonomía y posibilidades de diferenciarse.
- La variación de la profesionalidad de los docentes. Profundiza en su autonomía, pero introduce inseguridad y les hace más sujetos a demandas externas.

También debe destacarse la formación del profesorado, según Ángeles Gervilla (2000) deberá contemplar la necesidad de un nuevo modelo social; el actual concepto de familia, el avance tecnológico y el EEES. Este último aspecto es recogido por Sevillano (2005) indicando la importancia de la movilidad e intercambio, el conocimiento de lenguas extranjeras, la tutorización del aprendizaje, la formación continua, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la potenciación de la pedagogía de la interculturalidad y una financiación adecuada.

Por último, Schön (Cardona, 2013) tiene en cuentas dos formas distintas de producción del conocimiento que también deben ser considerada en este proceso de integración, la racionalidad técnica, donde la investigación intenta establecer principios



generales fundamentados en la ciencia experimental y la racionalidad estética, donde el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza es personal y particular por lo que deben exteriorizarlo, compartirlo y someterlo a debate interpares.

## 2.6. Reflexiones de síntesis

El liderazgo desde las teorías organizacionales no especula sobre lo que es y lo que debiera ser un Director Escolar, el liderazgo es inherente al puesto de Director, deben actuar en conjunto en la toma de decisiones, en la motivación, en el manejo de conflictos, etc., el problema que se enfrenta es que los directores escolares no conocen estas prerrogativas, no tiene el conocimiento y sobre todo el entrenamiento de la práctica administrativa.

Queda claro que la ausencia de conocimiento en las teorías organizacionales, limitan el trabajo directivo porque no diferencia entre liderazgo y dirección en distintas situaciones de ahí que presentemos de manera sintética algunas de estas cuestiones que nos parecen relevantes.

LIDERAZGO	DIRECCIÓN
Es realizado por líderes y colaboradores.	Es adelantado por gestores y subordinados.
Es influir, orientar en una dirección, curso, acción u opinión.	Significa producir, cumplir, asumir responsabilidades, dirigir.
Las actividades están orientadas a la eficacia	Las actividades están orientadas a la eficiencia.
Opera sobre recursos emocionales y espirituales de la organización, sobre sus valores, compromisos y aspiraciones.	La acción está recae sobre los recursos físicos de la organización: capital, habilidades humanas, materias primas y tecnología
La relación es de influencia.	La relación es de autoridad.
Implica un propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización.	Implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
Opera desde cualquier posición.	Requiere una posición desde la que operar.
Es episódico.	Es permanente.
Confronta los dilemas y convierte los dilemas imposibles en nuevas oportunidades.	Resuelve problemas.
Es más una orientación futura	La orientación está presente
Contribuye a crear nuevas realidades.	Tiende a garantizar el funcionamiento en una realidad dada.

Tabla 2.2. Diferencias entre Liderazgo y Dirección



Al revisar estas diferencias pareciera que quien dirige una institución educativa tendría que decantarse por dirigir o liderar sin embargo el análisis hecho en este capítulo nos dice que ante una situación concreta el liderazgo directivo puede operar desde cualquier posición o bien requiere una posición desde la que opere y esto dependerá de su visión (líder) y de la norma (director).

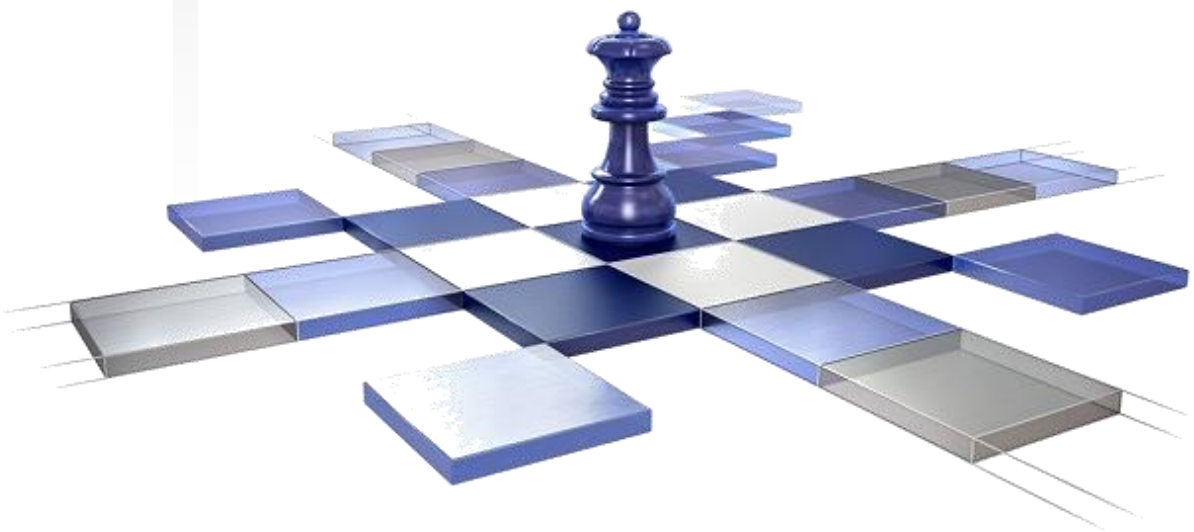
Como ya señalamos en el capítulo uno, las personas que dirigen las instituciones educativas no tienen una formación superior como licenciado en Administración de Empresas y mucho menos en Alta Dirección en las universidades y escuelas de negocios. En cualquier caso, nos parece importante seguir profundizando en estas cuestiones por lo que dedicaremos el siguiente capítulo a revisar la teoría que se viene construyendo sobre el liderazgo desde la investigación y la reflexión de distintos especialistas en este campo.

**MARCO TEÓRICO**

MARCO TEÓRICO

# CAPÍTULO 3

**TEORÍA ORGANIZACIONAL  
SOBRE EL LIDERAZGO**



## CAPÍTULO 3.

### TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE LIDERAZGO

---

<b>3.1. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>115</b>
<b>3.2. ANTECEDENTES</b>	<b>118</b>
<b>3.3. PERSPECTIVAS DE LEITHWOOD, BEGLEY Y COUSINS</b>	<b>132</b>
<b>3.4. PERSPECTIVAS DE SERGIOVANI Y BERNARD BASS</b>	<b>134</b>
<b>3.5. RECONCEPTUALIZACIÓN DEL LIDERAZGO</b>	<b>143</b>
<b>3.6. REFLEXIONES DE SÍNTESIS</b>	<b>149</b>



## CAPÍTULO III. TEORÍA ORGANIZACIONAL SOBRE LIDERAZGO

### 3.1. Contextualización

El liderazgo siempre ha sido el tema preferido de quienes desean el poder, las investigaciones sobre el liderazgo y las fuentes bibliográficas que se han generado son tan extensas que resulta imposible su total revisión. Durante los capítulos anteriores analizamos la mancuerna entre dirección y liderazgo, en el enfoque organizacional líder y director/administrador son términos que se usan de manera intercambiable, como sinónimos y sus significados se solapan, pero debemos ser conscientes que hacen referencia a aspectos diferentes que deben ser analizados. A este respecto conviene hacer algunas matizaciones que presentamos a continuación y que compartimos.

El líder es la persona o personas a quienes se les reconoce como el agente del liderazgo, se caracterizan por el desarrollo de sus colaboradores, y hacen énfasis en los recursos emocionales, en el establecimiento de motivaciones y acciones que posibiliten el cambio (Bush, 2003).

Los líderes saben distinguir entre las situaciones técnicas que exigen de un experto y las adaptativas que requieren de cambios, madurez profesional y personal para llevarlos a cabo. Además, hacen que la gente se sienta orgullosa y satisfecha de su trabajo pero también inspiran a sus seguidores logros de gran nivel, mostrándoles que su trabajo contribuye a fines valiosos (Bennis y Nanus 2001).

Los directores/administradores muestran otras capacidades que están más relacionadas con las técnicas de un experto de ahí que estén orientadas a la administración y gestión de los recursos físicos y financieros así como de los procesos. Los administradores hacen que el trabajo sea productivo y eficaz, según un programa y con gran nivel de calidad (Bennis y Nanus, 2001).

El papel distintivo del liderazgo es la búsqueda del “saber por qué” a diferencia del “saber cómo” y esta distinción ilustra, aún más, las diferencias entre administrador/director





y líder (Bush y Coleman, 2000). Los administradores/directores resuelven problemas rutinarios cuya solución se deriva del problema y del método, en tanto que los líderes descubren los problemas, para lo cual emplean procesos mentales creativos que los llevan a identificar una nueva dirección o visión para la organización (Bennis y Nanus, 2001).

Otro aspecto de vital importancia y que nos ayuda a afinar mucho más las diferencias entre líder y director/administrador, es la relación del liderazgo con la autoridad informal (Álvarez, 2000; Coronel, 2000; Deal, 1993; Kotter, 1990). Los individuos que forman parte de una organización le otorgan el poder al líder, y le encargan sus propios intereses con el fin de que estructure los procesos conducentes al cambio. En tanto que en la dirección, la relación en la estructura organizativa se determina por la autoridad institucional la cual es reconocida y acatada como tal.

A los líderes se les exige experiencia, integridad, fidelidad a principios y valores que comparten con sus colaboradores. Se les considera un punto de referencia cuando se descubre que el sistema no funciona y hay que transformarlo. Se espera de los líderes que afronten la situación y en esta tarea involucran y fomentan el compromiso de los miembros y los estimulan ante los obstáculos, toda vez que la relación con ellos es de influencia. En cambio la dirección es presente, reactiva, guarda relación con las estructuras y operaciones, establece el orden entre los elementos organizativos y mantiene las rutinas. Es decir, se basa en un conjunto de instrumentos y técnicas concretas, apoyados en razonamientos racionales y contrastados, designados para ser utilizados de una forma similar en una amplia gama de situaciones (Kotter, 1990).

En suma, el director consigue que el sistema funcione correctamente desde el punto de vista formal. Afronta la complejidad de la gestión mediante la coordinación de los individuos y de los recursos (tiempo y materiales), el establecimiento de los objetivos, la planeación y consecución de los mismos, el control en la realización de las tareas, la supervisión de la puesta en práctica de las decisiones tomadas y la resolución de problemas (Álvarez, 2000; Coronel, 2000; Kotter, 1990).

Las investigaciones indican que en los contextos educativos coexisten tanto la dirección como el liderazgo. Esta coexistencia es necesaria porque proporciona equilibrio a



la dirección si quiere ser fuerte y rigurosa pero si no existe liderazgo se corre el riesgo de la burocratización, a medida que pasa el tiempo se pierde la originalidad de criterio y tiende a ejercer controles excesivos. Del mismo modo, un liderazgo fuerte tiende a ser ‘voluble’ por lo que se requiere de la dirección que controle las cosas mediante mecanismos adaptados a la realidad. Asimismo, las organizaciones con una fuerte dirección y un bajo liderazgo van perdiendo el espíritu y el propósito de su existencia. Cuando ocurre lo contrario, organizaciones pobremente dirigidas y con un fuerte liderazgo carismático, pueden dar muestras de un gran desarrollo temporal y estrellarse luego bruscamente (Kotter, 1990).

Por tanto, la perspectiva objetiva de la dirección, la visión y el compromiso del liderazgo son esenciales para generar en las instituciones educativas procesos de cambio y mejora (Bush y Coleman, 2000). Podemos afirmar entonces, que el liderazgo y la gestión son importantes en las instituciones educativas. El director debe ser hábil como líder e innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios a su práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo, y desarrollar las destrezas necesarias conducentes a fomentar en la escuela una misión y visión en las que se asuma el aprendizaje del estudiante como el fin último de las instituciones educativas (Hopkins y Lagerweij, 1997).

El simple concepto de liderazgo es tan nutrido como la cantidad de líderes que han existido y existen, cada uno da su propia versión, (Thurler, 2004) como influencia regular definen de forma bastante lógica al líder como el ser que ejerce un liderazgo en un contexto determinado. Curiosamente, la lengua inglesa relaciona *Leader* y *Leadership*, el alemán *Fürer* y *Führung*, mientras que el español no propone ninguna pareja de términos equivalente a excepción de las que se dan en el contexto militar (comandante/mando) o burocrático (director/dirección). En ambos casos, los términos director y responsable presentan connotaciones estatutarias y jerárquicas que leader no tiene en inglés. Por ello, tanto en el lenguaje común, como en el ámbito de la ciencias sociales el español ha adoptado las palabras líder y liderazgo, al considerar que los directores y responsables no reflejan la diversidad de líderes y formas de liderazgo y no ejercen, por su mera función, una influencia real y duradera, por ello nuestra investigación se centra en el liderazgo directivo para estudiar la frontera entre estos dos conceptos.



Atendiendo a estas cuestiones debemos recordad que esta investigación tiene como eje central el análisis del liderazgo directivo de ahí que la revisión teórica y desde el trabajo empírico sobre el liderazgo necesita aportar respuestas que permitan argumentar la necesidad de incorporar o fortalecer el liderazgo en el ejercicio de la dirección de los Institutos Tecnológicos con el objetivo de hacer frente a los cambios que el vertiginoso entorno presenta con el pasar del tiempo.

En las IES muchos directores más parecen capataces o jefes, a los que hay que rendir pleitesía, olvidando lo que dicen los expertos en administración cuando nos recuerdan que la primera responsabilidad de un líder es definir claramente la libertad y la última es dar las gracias, en el medio de ello es un sirviente, un ejecutivo. Así lo enfatizó el célebre experto en temas de dirección y liderazgo Peter Drucker (2002) cuando decía que lo más importante para un líder es fijar su atención en la tarea y no en sí mismo. Lo importante para este autor es la tarea pero si es así el líder es sólo un funcionario de ahí que revisemos la historia, las teorías y los rasgos asociados al liderazgo y la dirección que más convienen a los Institutos Tecnológicos.

### 3.2. Antecedentes

Si tuviéramos que escribir la historia del liderazgo tendríamos sin lugar a dudas que remontarnos a tiempos muy remotos y habría que gastar un gran número de hojas de papel y tinta, o gran cantidad de bites, es por eso que nos trasladamos a principios del siglo XX, donde podemos asociar el concepto de “liderazgo” al tópico del “sueño americano” que se confunde con un materialismo salvaje, que no da cabida al factor espiritual de la vida, o lo que es lo mismo, la obsesión por el dinero y el éxito profesional que, por influjo de la sociedad estadounidense, perseguía de forma implacable a la vieja Europa y llenaba las páginas de memorables obras literarias como “*El Gran Gatsby*” de Scott Fitzgerald, donde se retrata de forma magistral al hombre hecho a sí mismo, que ha sido capaz de labrarse una fortuna empezando de la nada, fruto de su tenacidad y, a buen seguro, de sus altas dotes de liderazgo y la magistral gestión de sus negocios (Lozano, 2009 ).



En tiempos más recientes, no hace muchos años, allá por la década de los 80, ríos de tinta corrieron en torno al concepto del liderazgo, y precisamente también provenientes, en su mayoría, de Estados Unidos. La sobrevaloración del éxito parecía casi una constante en la época, y dio lugar a la necesidad de entender el concepto de “liderazgo”, desvelar sus secretos y elaborar la receta mágica para llegar a ser un líder. Así que muchos fueron los autores que se lanzaron a tal desafío, afrontando el reto de descubrir las cualidades del verdadero líder, casi siempre desde el punto de vista de la optimización de la gerencia y los beneficios de la empresa liderada.

Durante el siglo pasado los centros escolares también buscaron adaptar las teorías de liderazgo para mejorar la calidad de la educación, por lo tanto el liderazgo en los centros educativos queda asociado al grupo de personas que estaría representado por el colectivo de profesores, cuya cabeza visible sería la figura del director, el cual posee la autoridad institucional para gestionar los recursos del centro. No obstante, los conceptos de liderazgo y dirección no han de ir necesariamente de la mano, como nos advierte Lorenzo Delgado (2011) ni todos los directores poseen la capacidad de liderazgo, ni todos los líderes tienen la autoridad institucional formal, el director tiene subordinados que le apoyan por su situación administrativa en la institución mientras que el líder tiene seguidores que le apoyan por su propia voluntad.

En este sentido especialistas como Garín (1996) abogan por que en el centro escolar predomine un estilo de liderazgo democrático, que de participación al resto de la comunidad educativa, e incluso defienden la opción del liderazgo compartido, rompiendo así con el tópico tradicional que identificaba “el líder” con el órgano unipersonal de dirección, a este respecto se indica que se deben potenciar los liderazgos en el centro educativo, siempre que no sean únicos y que se utilicen con una finalidad ecológica para el conjunto del centro. Se tiene que trabajar con los aspectos positivos del liderazgo en diferentes personas y grupos (Lozano, 2009).

En tanto que los antecedentes del liderazgo que sigue vigente en el lenguaje popular consiste en considerarlo como un rasgo de la personalidad. Se piensa, desde esta perspectiva, que *el líder nace más que se hace* (Pascual, Villa, Auzmendi, 2006). Este rasgo



está compuesto por una serie de aspectos, características intelectuales o cualidades físicas, que únicamente poseerían unas personas determinadas, que las convierte en líderes. Se trata por tanto, de una perspectiva puramente personalista que no tiene en cuenta ninguna condición del ambiente para la comprensión del fenómeno del liderazgo.

A principios del siglo XX, todos los escritos sobre liderazgo giraban en torno a la idea de lo que podríamos llamar la “Teoría del Gran Hombre”, que se basaba en estudiar los grandes hombres que habían pasado a la historia, e identificar aquellas cualidades que les diferenciaban de la gente corriente. Los resultados fueron una larga lista de características, como energía, inteligencia, determinación, asertividad, etc., La asunción era que los grandes líderes nacían, no se hacían (Álvarez-Arregui, 2002).

Hoy en día sabemos que, tanto el liderazgo, como el comportamiento, se aprenden, aunque, todavía hay personas que consideran que existen características específicas del líder. Sin embargo, una determinante investigación llevada a cabo por (Stogdill, 1948), y ampliada y revisada 25 años más tarde, demuestra que no existe un grupo de características que definan universalmente el liderazgo. Stodgill (1948) concluyó que las características y habilidades que requiere el liderazgo vienen determinadas por una situación específica. Hoy, es importante tener en cuenta el concepto situación ya que será un común denominador a lo largo del desarrollo de los modelos de dirección y liderazgo.

Después de la segunda Guerra Mundial se llevaron a cabo, en los Estados Unidos, varios estudios sobre liderazgo, demostrando que ciertos roles de comportamiento resultaban ser más eficaces que otros. Se trataba de determinar qué es lo que hacía que ciertos mandos militares fueran capaces de realizar correctamente sus misiones volviendo a la base, mientras que otros, se perdían en las líneas enemigas o bien, eran derribados, habiendo pasado por el mismo proceso de selección y entrenamiento. El Departamento de Defensa Americano invirtió, a principios de los años 50, más de 500.000 dólares para investigar este fenómeno. Como resultado nació lo que hoy se conoce como el grupo de Ohio, (Ohio State University). La conclusión final a la que se llegó, después de estudiar cerca de los dos tercios de la información que se pudo procesar, fue que, esencialmente, dos variables eran las determinantes: la tendencia a la tarea, que tendría que ver con la toma de



iniciativa y otra que estaría relacionada con la organización de las cosas, la tendencia a la relación (Mosley, 2005).

A continuación presentamos algunos modelos de interés porque clarifican distintas posiciones que deben ser tenidas en cuenta.

### ***El modelo: Managerial Grid***

Este trabajo dio lugar a uno de los primeros modelos de liderazgo, el modelo de red de gestión es un estilo de liderazgo, modelo desarrollado por Robert Blake y Jane Mouton. Blake utilizó una matriz numérica para relacionar los diferentes estilos de liderazgo. El comportamiento de una persona se medía a través de dos escalas, una, donde se mostraba su grado de interés por las personas y otra donde se mostraba su interés por la producción. Las dos escalas eran independientes entre sí, de forma que la puntuación sobre un eje no se veía afectada por la puntuación en el otro (Blake & Mouton, 1964).

Este modelo generó 4 estilos básicos de liderazgo:

- 9,1 Task Management – Centrado en organizar y dirigir la realización de la tarea.
- 1,9 Country Club Management – Centrado en las necesidades de las personas, con poco por la consecución de objetivos.
- 1,1 Impoverished Management – Pretender estar muy ocupado; bajo interés, por tanto, por el cumplimiento de objetivos como por las personas.
- 9,9 Team Management – Centrado en ambas direcciones: la consecución de objetivos y la atención a las necesidades de las personas.

Entre los años sesenta y setenta se llevaron a cabo miles de talleres, de una semana de duración, en todo el mundo. Los participantes eran sometidos a una gran presión, pues se consideraba que si obtenían la puntuación 9,9 tendrían una mayor capacidad de liderazgo. La aportación del “Managerial Grid” fue conseguir que el liderazgo se percibiera como un concepto estructurado y fácil de comprender y que además se pueda aprender.



La debilidad del modelo “Managerial Grid” radica en el hecho de que no existe un modelo ideal de liderazgo, ya que en algunos casos la puntuación 9,9 es la mejor, aunque, en otros, puede ocurrir justamente todo lo contrario. Más adelante el Modelo de contingencia de Fiedler cambió el enfoque del problema: lo importante es determinar que las diferentes situaciones son las que afectan el estilo de liderazgo. Además, Fiedler aportó el concepto de “situación” factor esencial en el desarrollo conceptual del liderazgo (Stoner, 1998).

### ***El modelo: 3D de Reddin***

Bill Reddin desarrolló el primer método que permitía medir lo que llamó *demandas situacionales*, por ejemplo, las actividades que los directivos deberían realizar para ser lo más eficaz posible. Esto supuso un gran avance en el desarrollo de un modelo práctico de liderazgo (Reddin, 1990).

El modelo tiene su fundamento en las dos dimensiones descritas por el grupo de Ohio, *Orientación a la Tarea* y *Orientación a la Relación*. Además aportó una tercera dimensión que llama *efectividad* que es el resultado de utilizar el estilo correcto de liderazgo ante una situación determinada.

Reddin (1990), al igual que Blake (Blake & Mouton, 1964), identificó 4 estilos principales de liderazgo que colocó en una matriz sobre un plano que calificó de alta efectividad, mientras que otros 4 los colocó en el plano opuesto correspondiente con el de más baja efectividad.

La acción era eficaz cuando el liderazgo cumplía con las demandas de la situación. De forma que un directivo que mostrara una fuerte tendencia hacia la tarea y baja hacia la relación, puntuación 9,1 en el modelo de Blake (Blake & Mouton, 1964), correspondería en este modelo a un autócrata benévolo, por el contrario, el directivo que utilizara ese estilo de liderazgo en una situación que no correspondiera con esa demanda, sería un autócrata. El modelo 3D aporta dos contribuciones relevantes a la teoría del liderazgo; deja claro que la



situación puede ser evaluada y además demuestra que los comportamientos más apropiados se pueden identificar.

### ***La Teoría del Liderazgo Situacional: Hersey & Blanchard***

Paul Hersey y Ken Blanchard (Stoner, 1998), siendo jóvenes profesores de la Universidad de Michigan, llegaron a Toronto a comienzos de los años 70 para participar en uno de los seminarios 3D de Bill Reddin (1990) dado su interés por el liderazgo. Los resultados del modelo Reddin (1990) les animó a trabajar en lo que denominaron *Curva de Madurez*, que consistía más que en analizar las demandas de la situación, en determinar el grado en que los subordinados estaban dispuestos a hacer lo que se esperaba de ellos. Si éstos no querían o no podían llevar a cabo su trabajo, el directivo debía darles instrucciones sobre lo que debían hacer. Si por el contrario, eran incapaces de realizar el trabajo, pero tenían la voluntad de hacerlo, el directivo debería motivarles en la dirección de realización del trabajo.

El modelo de Hersey y Blanchard se utiliza todavía en la actualidad, debido a su simplicidad y facilidad de comprensión. Pese a que no supuso un avance importante en el desarrollo del concepto de liderazgo, sí contribuyó a que profesionales y consultores de todo el mundo prestaran una mayor atención al concepto *situación*.

Rick Roskin y Stuart Kotze (1983), estudiaron juntos su MBA, realizando, posteriormente, su doctorado en el Reino Unido. Ambos fueron alumnos de Reddin con el que llegaron a entablar una gran amistad. Rick, a mediados de los años setenta, veinticinco años después del trabajo realizado por el grupo de Ohio, volvió a estudiar aquella otra tercera parte de la información que no pudo ser procesada. Ayudado por los avances de la tecnología en el análisis estadístico, llegó a la conclusión de que ésta tenía que ver con lo que llamó *centramiento* en la situación.

De esta forma el modelo relacionaba el grado en que los directivos mostraban su tendencia a la tarea, relación y situación. La investigación llevada a cabo por se basó, por primera vez, en el estudio de los comportamientos que se relacionan con el liderazgo,





dando lugar a un modelo que llamó *M.Ach One* (Managerial Achievement – M.Ach – a lo que le sumó el concepto de velocidad del sonido One Mach) (Roskin & Kotze, 1983).

La gran aportación del modelo *M.Ach One*, fue descubrir que el liderazgo no solo estaba relacionado con la tarea y la relación sino con una tercera actividad relacionada con la integración, la coordinación y la mirada a largo plazo de las acciones estratégicas. Además, desarrolló una metodología sencilla para determinar los comportamientos que una situación específica demandaba. El modelo *M.Ach One* establecía comportamientos que calificaba de positivos, negativos o neutros aunque nunca explicó como éstos se producían.

Posteriormente, tras la investigación llevada a cabo por se descubrió la existencia de una tercera vía en la que también se concentraba la actividad directiva (Roskin & Kotze, 1983). De esta forma eran tres las vías en las que los directivos desarrollaban su actividad:

- *Una orientación a la Acción* tomar la iniciativa, centrarse en los resultados personales y de la organización.
- *Una orientación hacia las personas* – invertir en las personas, delegando responsabilidad, dando apoyo y soporte.
- *Una orientación al sistema* implementar y mejorar los sistemas y procesos, integrando y coordinando actividades, bajo un punto de vista estratégico. Esta última supone una nueva aportación al desarrollo de la teoría del Liderazgo.

Además, Kotze (2000), apoyado en la obra de John Kotter (1990) (Universidad de Harvard), señaló que, aunque los términos *Liderazgo* y *Dirección* se usaban indistintamente, había una diferencia entre ambos, identificando los comportamientos relativos propiamente al liderazgo y aquellos comportamientos relativos a lo que llamó *stewardship* (administración del negocio) y que se muestran en la matriz que viene a continuación.

LIDERAZGO	DIRECCIÓN/ADMINISTRACIÓN
Es realizado por líderes y colaboradores.	Es adelantado por <b>gestores</b> y <b>subordinados</b> .
Es influir, orientar en una dirección, curso, acción u opinión.	Significa <b>producir, cumplir, asumir</b> responsabilidades, <b>dirigir</b> .
Las actividades están orientadas a la eficacia	Las actividades están orientadas a la <b>eficiencia</b> .
Opera sobre recursos emocionales y espirituales de la organización, sobre sus valores, compromisos y aspiraciones.	La acción está recae sobre los <b>recursos físicos</b> de la organización: capital, habilidades humanas, materias primas y tecnología
La relación es de influencia.	La relación es de <b>autoridad</b> .
Implica un propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización.	Implica la <b>coordinación</b> de la gente y los recursos para <b>desarrollar</b> las <b>actividades</b> de la organización.
Opera desde cualquier posición.	Requiere <b>una posición</b> desde la que operar.
Es episódico.	Es <b>permanente</b> .
Confronta los dilemas y convierte los dilemas imposibles en nuevas oportunidades.	<b>Resuelve</b> problemas.
Es más una orientación futura	La orientación es <b>presente</b>
Contribuye a crear nuevas realidades.	Tiende a <b>garantizar</b> el <b>funcionamiento</b> en una <b>realidad dada</b> .

**Tabla 3.1 Diferencias entre Liderazgo y Dirección/Administración. Fuente: Elaboración propia a partir de: Bennis y Nanus, 2001; Stogdill, 1974; Hersey Blanchard, 1982; Sergiovanny, 2001; Day et al, 2001; Coronel, 2000; Kotter, 1990; Landserb; 2000.**

Por otro lado, debido a su gran experiencia y capacidad de observación, adquiridas en el desarrollo de sus trabajos de campo, descubrió que había un tercer grupo de comportamientos de los que nadie había hablado anteriormente. Eran comportamientos que consumían mucha energía y tiempo, con resultados negativos para la organización y que incorporó en su modelo TLSI (Inventario de Estilos de Liderazgo Transformacional), llamándolos comportamientos de *pérdida de energía*. No hay duda de la existencia de tales comportamientos. La razón por la que nadie habla de ellos es porque son considerados algo malo, que no debe hacerse, y que a la mayoría de la gente no le gusta reconocer.

Kotze (2000) observó, que una gran parte de las personas que se comportaban de tal modo, no lo hacían una vez estaban fuera del trabajo. Esto evidenciaba que estos comportamientos no eran propios de la personalidad. Trabajando sobre el origen del estrés y sus consecuencias, Kotze descubrió que esos comportamientos se producían como



consecuencia de factores externos que a su vez, producían sentimientos de frustración, ansiedad, incertidumbre, amenaza e indefensión.

### ***El modelo TLSI***

Ramos (2010) propone que el reconocimiento de una tercera orientación que es el sistema. La diferenciación entre liderazgo y dirección. La identificación de comportamientos que suponen una pérdida de energía. El reconocimiento de que esos comportamientos no se corresponden con una estructura de personalidad, sino que están causados por factores externos. El inconveniente del TLSI era que, si bien funcionaba correctamente a la hora de realizar un diagnóstico individual, no era posible abordar un mapa de estilos de la organización, precisamente porque los estilos son el resultado agregado de los comportamientos y las medias aritméticas con los estilos de liderazgo producen resultados engañosos.

Para resolver este problema, Kotze (2000) desarrolló un nuevo diagnóstico que permitiera identificar y medir *comportamientos específicos*, en lugar de *estilos de liderazgo*. Este desarrollo duró bastante tiempo, debido a su complejidad si bien presentamos de manera sintética algunos de sus aspectos fundamentales ya que los consideramos de alto interés para entender que hay un cambio de orientación bajo los planteamientos de este autor y por ello deben ser considerados los diferentes momentos en que se desarrolla su propuesta.

#### ***a) Momentum Radar***

*El primer paso era identificar y medir los comportamientos.* Esto permitiría mostrar de forma precisa lo que las personas hacen en sus puestos de trabajo. Debido a que Momentum Radar permite trabajar a nivel de comportamientos específicos, podemos agregar información de forma que se puede proporcionar un mapa de lo que la organización hace, a nivel de equipo, departamento, división, unidades de negocio y de la compañía en su totalidad.



El segundo paso fue identificar cuáles eran esos comportamientos. Kotze descubrió que todos los miembros de una organización pasan su tiempo, generando negocio, manteniéndolo y bloqueándolo, dando lugar a las siguientes situaciones: *Momentum Acelerador*, *Momentum Sostenedor* y *Momentum Bloqueador*. El proceso fue muy laborioso por la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que tuvo que dedicarse. Básicamente el trabajo consistía en analizar la opinión de un gran número de directivos procedentes de diversos sectores industriales y culturales, sobre los comportamientos aceleradores, sostenedores y bloqueadores. Mientras que los comportamientos bloqueadores fueron fáciles de identificar, los sostenedores y aceleradores resultaron ser mucho más difíciles. Kotze, además, relacionó estos *Momentum* con su anterior categorización de estilos, *Liderazgo*, *Dirección* y *Pérdida de Energía*, dando lugar a los que se muestran en la siguiente matriz. (La palabra *Momentum* refleja la característica de que los comportamientos cambian con el tiempo).

Comportamiento / Orientación	Orientación a la acción	Orientación a las personas	Orientación al sistema
Comportamientos Momentum <b>Sostenedores</b>	Planificación a corto, aplicación de procedimientos, atención al detalle (Finisher)	Formación, desarrollo, apoyo (Umpire)	Planificación, análisis, implementación de procedimientos y procesos (pillar)
Comportamientos Momentum <b>Aceleradores</b>	Tomar la iniciativa, estimular y dar ejemplo (Lead Dog)	Delegar, Construir equipos, crear conocimiento (Coach)	Coordinar, integrar, actuar acorde con la estrategia (Conductor)
Comportamientos Momentum <b>Bloqueadores</b>	Mostrar frustración, arrogancia, estrés (Flare)	Eludir conflictos y compromisos (Pacifier)	Eludir la responsabilidad, falta de involucración (Chameleon)

**Tabla 3.2. Comportamiento – Orientación. Elaboración propia**

El tercer paso fue identificar lo que la gente debería hacer para ser más eficaz. Esto supondría un gran paso adelante. La razón de realizar esta investigación era que una propuesta de cambio es siempre más aceptable cuando proviene de uno mismo, que cuando proviene de los demás. La resistencia al cambio es evidente. Siempre se requiere cierto grado de compromiso y desafortunadamente estamos más comprometidos con nuestras propias ideas que con las de los demás. La idea era, no solo identificar comportamientos, sino proponer una dirección de cambio para que la organización fuera más eficaz. Ahora, por primera vez, era posible que los directivos tuvieran información, sobre lo que hacían y



lo que, en base a su propia experiencia, deberían hacer para ser más eficaces en la realización de su trabajo. Las implicaciones que este descubrimiento tiene en la Gestión del Cambio, es enorme.

La ventaja, que *Momentum Radar* proporciona, es la posibilidad de trazar un mapa de comportamientos que ofrece una sugerencia de cambio. Es muy distinto realizar un cambio y adaptarse de la mejor manera a una nueva realidad, que cambiar ciertos comportamientos específicos. Marcar el camino proporciona seguridad y certeza a la hora de acometer un cambio de paradigma.

El hecho de que *Momentum Radar* se centre solo en comportamientos resulta muy importante. Mientras que los comportamientos pueden modificarse, la personalidad permanece invariable desde el principio de nuestra vida. *Momentum Radar* facilita la elección de los comportamientos que permiten acelerar, mantener o bloquear los procesos. Además, los componentes de la organización, pueden identificar y decidir los comportamientos que se ajusten mejor a su manera de ser. Centrarse en el comportamiento, más que en la personalidad, supone una gran liberación. Las competencias, conocimiento, experiencia y actitudes no son útiles si no se traducen en comportamientos que generen un beneficio para la empresa.

#### ***b) Momentum Grama***

La última aportación, en la línea comenzada a mediados del siglo pasado por el Grupo de Ohio, en la conceptualización y desarrollo de un modelo de liderazgo, tiene que ver con lo que se denominó *Momentum Grama*.

Basado su modelo en *Momentum Radar*, *Momentum Grama* entiende que si la eficacia depende de cómo son satisfechas las demandas de una situación concreta, es decir, la eficacia es hacer, lo que se tiene que hacer, Ética y Eficacia tienen que ser de la misma naturaleza, ya que la Ética no puede significar hacer lo que no hay que hacer.

Este modelo nos lleva a un cambio de paradigma donde la Ética, debe ser producción moral propia de cada ser humano, lo que salvaguardaría su libertad. Como



consecuencia, deviene la imposibilidad de ser cien por cien eficaz, ético o un perfecto líder. Es, a través del cambio, de nuestra evolución en el desarrollo de la integración de la *Tendencia a la Tarea y a la Relación*, como mejoramos nuestra capacidad de liderar, de ser más eficaces y de que nuestros comportamientos sean, a la vez, más éticos. De esta forma se confirma que el comportamiento ético resulta ser más beneficioso para la empresa, porque la hace más eficaz. Este modelo difiere, desde la raíz, de las acciones emprendidas por muchas compañías con el propósito de hacer de la ética un producto más de marketing corporativo, lo que deviene en una manipulación del mercado. Además, redactar un código ontológico tiene que ver con la eficiencia, no con la eficacia, porque la idea nunca puede preceder a la acción ética.

El modelo *Momentum Grama* identifica y mide comportamientos, establece una política de cambio en la búsqueda de los comportamientos más eficaces para la organización, y disminuye sus comportamientos bloqueadores. Como resultado la organización se vuelve más eficaz, más ética y más productiva. Además, mejorando el liderazgo, se mejora el clima organizacional y por tanto en la Responsabilidad Social Corporativa.

### ***Teorías del comportamiento asociadas al liderazgo***

Las teorías representan una forma fundamental de pensar, percibir, estudiar, investigar y entender el liderazgo. Entender los paradigmas de las teorías de liderazgo nos permite ver diferentes perspectivas en el análisis de los estilos del líder. Las teorías de rasgos del liderazgo intentan determinar características distintivas que expliquen la eficacia del liderazgo (Lussier, 2002).

*Las teorías del comportamiento del liderazgo* tratan de explicar ya sea los estilos distintivos de los líderes eficaces, o bien, de definir la naturaleza de su labor. *Las 10 funciones administrativas de Mintzberg* (Mintzberg & Brian, 1993) buscan formas de clasificar el comportamiento para facilitar nuestra comprensión del liderazgo. En cientos de estudios, se examinó la relación entre el comportamiento del líder y las medidas de efectividad en el liderazgo para cualquier situación.



*Las teorías del liderazgo por contingencia* tratan de explicar la efectividad de un estilo de liderazgo en función del líder, los seguidores y la situación. En otras palabras, ¿Qué rasgos y/o conductas aseguran el éxito del liderazgo con base en las variables situacionales? El paradigma de la teoría de contingencia destaca la importancia de factores situacionales, como la índole del trabajo realizado, el ambiente externo y las características de los seguidores.

*Las teorías integrales del liderazgo* tratan de combinar las teorías de rasgos, del comportamiento y de contingencias para explicar porque son fructíferas ciertas relaciones de influencia entre líder y seguidores. Los investigadores buscan explicar por qué los seguidores de algunos líderes se muestran dispuestos a trabajar arduamente e incluso a hacer sacrificios para lograr los objetivos del grupo y la organización; o bien de qué forma los buenos líderes influyen en el comportamiento de sus seguidores.

*La teoría X y la teoría Y* tratan de explicar y predecir el comportamiento y el desempeño en el liderazgo con base en la actitud del líder hacia los seguidores. Antes de leer sobre estas teorías, me familiaricé con el ejercicio de autoevaluación (McGregor, 1994) que clasificó las actitudes de creencias, a las que denomino supuestos, en Teoría X y Teoría Y. Los que tienen actitudes correspondientes a la teoría X sostienen que a los empleados les disgusta el trabajo y que hay que supervisarlos en forma estrecha para que hagan su labor. La teoría Y sostienen que los empleados les gusta trabajar y que no hay que supervisarlos muy de cerca para que lleven a cabo su labor.

*La "teoría Z" también llamada "método japonés"*, es una teoría administrativa desarrollada por William Ouchi (1981). Estos investigadores al igual que McGregor al contrastar su teoría Y a una teoría X, la contrastaron con una "teoría Z". Esta teoría participativa y se basa en las relaciones humanas, pretende entender al trabajador como un ser integral que no puede separar su vida laboral de su vida personal, por ello invoca ciertas condiciones especiales como la confianza, el trabajo en equipo, el empleo de por vida, las relaciones personales estrechas y la toma de decisiones colectiva. Todas ellas son aplicadas en orden de obtener un mayor rendimiento del recurso humano y así conseguir mayor



productividad empresarial, se trata de crear una nueva filosofía empresarial humanista en la cual la compañía se encuentre comprometida con su gente (Ouchi, 1981).

### *Definiciones*

El concepto de liderazgo lo podemos encontrar en múltiples definiciones y bajo diferentes autores de ahí que hayamos seleccionado algunas a manera de ejemplificación y de explicación.

Liderazgo es la capacidad de establecer la dirección e influenciar y alinear a los demás hacia un mismo fin, motivándolos y comprometiéndolos hacia la acción y haciéndolos responsables por su desempeño (Technologies, 2009).

Liderazgo no debe entenderse como una metodología para conducir a otras personas ciegamente en función de la supuesta visión de un líder sino, al contrario, en ayudar a cada una de las personas que lideramos a conducirse en el camino hacia su propia visión y objetivos (Landolfi, 2009).

Liderazgo es un proceso de influir sobre sí mismo, el grupo o la organización a través de los procesos de comunicación, toma de decisiones y despliegue del potencial para obtener un resultado útil. Así como, es el desarrollo completo de expectativas, capacidades y habilidades que permite identificar, descubrir, utilizar, potenciar y estimular al máximo la fortaleza y la energía de todos los recursos humanos de la organización, elevando al punto de mira de las personas hacia los objetivos y metas planificadas más exigentes. Con ello se incrementa la productividad, la creatividad y la innovación del trabajo para lograr el éxito organizacional y la satisfacción de las necesidades de los individuos (Alvarado, 2008).

Liderazgo para Peters y Waterman (1982) es muchas cosas. Esto es así porque es la formación paciente de coaliciones; es la deliberada siembra de camarillas dónde se confía en que produzcan el fermento apropiado en las entrañas de la organización; es el meticuloso desplazamiento de la atención de la institución mediante el prosaico lenguaje de los sistemas de gestión; es la alteración del orden del día para que las nuevas prioridades obtengan atención; es hacerse visible cuando las cosas se tuercen e invisible cuando





funcionan bien; es formar un equipo leal en la cumbre que hable más o menos con una sola voz; es escuchar cuidadosamente gran parte del tiempo, es hablar a menudo de modo alentador y reforzar las palabras con hechos creíbles; es ser duro cuando es necesario y en ocasiones es el puro uso del poder, o la 'sutil acumulación de matices', un centenar de cosas hechas un poco mejor que repercutirán en la mejora de la organización y en un cambio cultural .

El liderazgo es el proceso en el cual influyen líderes sobre seguidores, y viceversa, para lograr los objetivos de una organización a través del cambio. Por otro lado influir es el proceso en el que el líder comunica sus ideas, los seguidores las aceptan y se sienten motivados para respaldarlas y efectuar el cambio (Lussier, 2002).

En nuestro caso no incluimos una nueva definición sobre liderazgo pero si destacamos su capacidad de influencia y que esta va a ser mayor o menor en función de aspectos personales, situacionales y coyunturales de ahí que cualquier persona que aspire a liderar una institución educativa debe ser consciente de su liderazgo potencial para aprovecharlo en beneficio de la institución y debe de intentar mejorar en aquellas otras cuestiones en las que su capacidad de influencia está más mermada. Nadie puede tener todas las características asociadas al liderazgo descritas en la investigación pero si puede educar muchas de ellas.

### 3.3. Perspectivas de Leithwood, Begley & Cousins

Se ha dedicado un apartado específico a los autores Leithwood, Begley & Cousins (1990) porque han definido cuatro estilos de liderazgo, A, B, C y D que recogen las principales aportaciones realizadas por otros autores donde integran sus principales aportaciones. Sus aportaciones se recogen a continuación:

a. **Estilo de liderazgo A.** Este estilo se caracteriza por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación en la organización para ello promueven relaciones eficaces dentro de la organización además de colaborar con los diferentes grupos de la comunidad y con las autoridades centrales. Los directivos que



emplean este estilo consideran que dichas relaciones son cruciales para una dirección exitosa y le proporcionan los fundamentos necesarios para orientar las actividades en el centro, se proyectan en la comunidad local y tienen en cuenta la normativa central (Murillo 1999).

b. **Estilo de Liderazgo B.** Los directores que evidencian este tipo de liderazgo se caracterizan por centrar su interés, primordialmente, en el rendimiento de los alumnos y la procura de su bienestar. Para lo cual emplean una comunicación abierta con todos los estamentos, una gestión de los recursos académicos (planificación de horarios, asignación académica entre otros) y la gestión de lo administrativo.

c. **Estilo de Liderazgo C.** El director se centra en el diseño y eficacia de los programas, la mejora de la competencia docente y el desarrollo de los procedimientos que aseguren el éxito de los programas académicos. Además, está orientado hacia la tarea y el desarrollo de las buenas relaciones interpersonales como medios para mejorar los resultados de la actividad escolar. Otro aspecto a destacar en estilo de liderazgo es la tendencia que muestra el director a adoptar y desarrollar como meta procedimientos aparentemente eficaces para mejorar los resultados de los alumnos, pero la meta no son los resultados en sí (Murillo, et al 1999).

d. **Estilo de Liderazgo D.** Las acciones del director están orientadas a tareas administrativas se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o una demanda concreta.

Si analizamos las características de cada uno de los estilos antes detallados, podemos observar que el estilo denominado D se corresponde más con la gestión propia de la dirección que del ejercicio del liderazgo. El estilo B refleja la doble dualidad a la que se enfrenta un director, las tareas de gestión y las de liderazgo. En cambio los estilos A y C hacen referencia a procesos de liderazgo centrados en la gestión de los recursos humanos y lo orientan desde una vertiente pedagógica, respectivamente.



Sea como fuere lo que parece evidente es que la dirección y el liderazgo irán siempre de la mano, es difícil separar los estilos y lo lógico es que se actúa situacionalmente en función del contexto y de las posibilidades de intervención, esos factores serán los que determinen la dominancia de uno u otro, el un buen líder es saber cuándo hacer uso de uno o de otro.

### 3.4. Perspectivas de Sergiovanni y Bernard Bass

Al igual que en el apartado anterior hay otros autores que han dado un fuerte impulso a los estudios sobre el liderazgo en las organizaciones educativas planteando otras perspectivas y ámbitos de análisis de ahí que los comentemos independientemente.

Nos referiremos en primer lugar a los estudios realizados Sergiovanni (2001) ya que este autor plantea la posibilidad de establecer una tipología de liderazgo en función del aspecto predominante en los directores. Esto lo hace operativo a través de unos aspectos que él denomina fuerzas que influyen en la vida de los centros y que tienen capacidad de transformarse en una energía capaz de conducir al cambio. Los estilos que identificó son los siguientes:

- a. **Liderazgo Técnico.** El director está orientado a la planificación, organización administrativa, coordinación y la distribución del tiempo para las actividades curriculares de forma que se asegure una eficacia óptima.
- b. **Liderazgo Humano.** El director se centra en las relaciones humanas, la competencia interpersonal y en las técnicas de motivación. Enfatiza en el acompañamiento, estímulo y proporciona oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del centro. Asimismo, promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para promover la participación en la toma de decisiones.
- c. **Liderazgo Educativo.** Las acciones del director están orientadas a desarrollar la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. En este estilo de liderazgo se pone de manifiesto la influencia mediante el poder experto lo cual posibilita la aceptación de sus propuestas por parte del profesorado y, por ende, su

colaboración para adelantar programas orientados al desarrollo curricular. Otras de las actividades que caracterizan este estilo de liderazgo son: el diagnóstico de problemas, la orientación a profesores, la promoción de la supervisión y la evaluación.

- d. **Liderazgo Simbólico.** El director asume el papel de jefe y enfatiza en la selección de metas y comportamientos. Determina lo que es importante, además, hace presencia visible en el centro mediante visita a las aulas, el contacto permanente con los alumnos. En este tipo de liderazgo los intereses educativos están por encima de la gestión administrativa. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de condición futura que requiere del compromiso de todos para su realización.
- e. **Liderazgo Cultural.** El director que ejerce este tipo de liderazgo se caracteriza por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son:
- Articular una misión de centro
  - Socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela
  - Mantener mitos, tradiciones y creencias
  - Explicar cómo funciona el centro
  - Desarrollar y manifestar un sistema de símbolos
  - Recompensar a quienes reflejan esa cultura

El efecto que produce este liderazgo es su vinculación con las creencias de los estudiantes, de los docentes, de los padres y madres, y de otros miembros de la comunidad educativa que tienen repercusión en el centro de trabajo. Desde esta perspectiva las tradiciones del contexto juegan un papel determinante ya que influyen en la operatividad de los procesos educativos que se desarrollan.

Otro avance importante desarrollado en la década de los ochenta nos lo presenta Bernard Bass. Este autor inicia sus investigaciones en los ámbitos militares, salud,



empresarial y luego en los educativos. Mediante la aplicación de un Cuestionario Multifactorial, Bass ha identificado los estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y no-liderazgo. (Bass, 1995; Álvarez, 1998). Cabe aclarar que el concepto de liderazgo transformacional se debe a McGregor Burns (1978) si bien años más tarde será Bernard Bass el que operativizó este enfoque.

Según Bass y Avolio (1995) el conocimiento de los factores contextuales que típicamente afectan a los equipos, puede ser útil a los líderes para ayudarles a entender y vencer los obstáculos organizacionales que impiden el desarrollo eficaz del grupo. Entre los aspectos del contexto que afectan al funcionamiento de los equipos, los autores señalan a la cultura como un factor fundamental. Por tanto, el liderazgo debe orientar sus acciones a su construcción y el estilo de liderazgo transformacional contribuye a ello mediante:

***a. Comportamientos orientados a fortalecer la cultura de la institución educativa:***

- Clarificar la visión de la escuela con relación al trabajo colaborativo y el cuidado y el respeto con el que los estudiantes han de ser tratados.
- Reforzar, con el profesorado, las normas de excelencia para su propio trabajo y el trabajo de los estudiantes.
- Usar cualquier oportunidad para centrar la atención y comunicar públicamente la visión y metas de la escuela.
- Usar símbolos y rituales para expresar valores culturales en el contexto de las situaciones sociales en las que participa la mayoría del profesorado.
- Confrontar el conflicto abiertamente y actuar para resolverlo a través del uso de valores compartidos.
- Usar eslóganes y frases motivacionales de modo redundante.
- Usar mecanismos burocráticos para apoyar los valores culturales y una forma colaborativa de cultura.
- Actuar de una manera consistente con las creencias y valores compartidos dentro de la escuela.



**b. Comportamientos orientados a conformar la cultura de la institución educativa:**

- Compartir el poder y la responsabilidad con los demás.
- Trabajar para eliminar las “fronteras” entre directores, profesores y otros grupos de la escuela.
- Proporcionar oportunidades y recursos para el trabajo colaborativo del profesorado.

Para el promover el cambio cultural se requiere que el líder estimule intelectualmente a los profesores a fin de que puedan redefinir sus valores y clarificar la misión. Para lo cual también se requiere del carácter inspiracional del líder transformacional mediante la visión y articulación de un estado futuro deseado o mediante el desarrollo de una visión de futuro con su equipo.

Otro de los aspectos en que enfatiza el liderazgo transformacional es la consideración individual. En una organización los niveles de interés, las formas de participar, las capacidades, las formas de percibir difieren de un miembro a otro. Las habilidades cognitivas, es decir, las características particulares de los individuos que incluyen el conocimiento, estrategias y habilidades que adquiere mediante la educación o la experiencia, son tenidas en cuenta por el líder a la hora de asignar las tareas. De modo que los miembros más capaces apoyen a los menos capaces y de esta manera, alcanzar un alto desempeño. De igual modo, el líder considera los rasgos no cognitivos como la personalidad, intereses, actitudes y valores toda vez que estos rasgos afectan la motivación, el desempeño, el compromiso y la lealtad. El rol más importante del líder transformacional es el de inspirar al equipo y los individuos mediante la realización de tareas desafiantemente significativas y de suma importancia para la organización (Álvarez-Arregui, 2002).

No obstante, esa forma individual que tiene cada uno de percibir los problemas y de contribuir a la solución de los mismos puede ser modificada por el líder mediante la estimulación intelectual, es decir, enfrentar los problemas de manera creativa, y la motivación inspiracional. Por lo tanto, el líder debe tener una idea de las fortalezas y debilidades de los miembros del equipo para comprender cómo dichas características



pueden afectar al funcionamiento del equipo y reconocer que cada contribución individual de los miembros puede estar influenciada por las características del líder, el estilo de liderazgo, así como también por las características de la tarea. El líder transformacional busca, asimismo construir entre los miembros una conciencia de organización desde la que se pueda hacer una valoración de los resultados de manera colectiva y con ello trascender la cultura individualista (Bycio et al, 1995).

En suma, el líder transformacional tiene capacidad para entusiasmar, transmitir confianza e identificarse con la institución, al tiempo que comunica una visión que le permite trascender las tareas organizativas y conseguir una mayor identificación de los objetivos y metas por parte de todos los colaboradores (Carisma). Asimismo, el líder transformacional tiene capacidad para considerar las necesidades individuales relacionadas con el crecimiento y desarrollo de cada uno de sus colaboradores (Consideración individual). En el contexto educativo, estos rasgos se evidencian en la medida en que la dirección de la escuela está cerca del profesorado, respetando sus opiniones y apoyándoles cuando surgen los problemas (Geijsel, 2000), como también estimular, en todos los niveles, la preocupación por los objetivos de la organización y los métodos para conseguirlos, como también el apoyo profesional mediante la provisión de ayudas económicas, tiempo, espacio y apoyo social (Estimulación Intelectual) (Álvarez-Arregui, 2002). Otros rasgos destacados en este tipo de líder son su actitud motivadora, la importancia dada a la retroalimentación, la comunicación abierta, y la confianza mutua (Coronel, 1996; Álvarez-Arregui, 2002).

Según Bass (2000) el liderazgo transformacional puede ser directivo o participativo. Si lo que se pretende es generar creatividad y compromiso en los seguidores se debe favorecer la emancipación y la toma de decisiones participativas. Por el contrario, para llevar a cabo tareas rutinarias, especialmente en el caso de los principiantes, puede ser necesario un liderazgo directivo particularmente si el líder tiene experiencia, conocimientos y es apreciado por sus seguidores. El desarrollo de este tipo de liderazgo en la escuela se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado, el desarrollo de metas explícitas, y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal (Leithwood y Steinback, 1993).



Por su parte, Villa y Villardón (1988) consideran que el liderazgo transformacional es benéfico para las escuelas porque permite conseguir un mayor compromiso y esfuerzo extra del personal. La investigación realizada por (Pascual, Villa, & Auzmendi, 2006) corroboran estas cuestiones dado que todas las dimensiones del liderazgo transformacional se asocian de forma importante y significativa con el esfuerzo extra. Las cuatro dimensiones que configuran el liderazgo transformacional correlacionan de modo más alto con el esfuerzo extra que las dimensiones del liderazgo transaccional. Por consiguiente, la hipótesis de la que partíamos queda confirmada: el liderazgo transformacional obtiene una mayor relación con el esfuerzo extra que el resto de los tipos de liderazgo. Las cuatro dimensiones transformacionales mencionadas están estadísticamente relacionadas con la satisfacción de los profesores.

Este liderazgo es más sensible al desarrollo de las organizaciones y se centra en aspectos tales como la visión compartida, la creación de culturas de trabajo productivas o la delegación de funciones entre otras (Villa y Villardón, 1998). Estas cuestiones pueden ser de gran ayuda a los directivos de secundaria cuando eligen a sus jefes de seminarios, articulan los departamentos, la capacidad de planificación a corto y mediano plazo y poder centrarse en ellos en una visión a largo plazo. Este estilo también tiene efectos directos significativos sobre la formación del profesorado, relaciones entre la escuela y la comunidad y los currículos de base. Genera en los alumnos y profesorado un compromiso, satisfacción y rendimiento significativamente mayores (Bass, 2000)

Los resultados de algunos estudios sobre liderazgo transformacional (Geijsel et al, 2000) subrayan las apreciaciones arriba señaladas, sugieren que las prácticas de liderazgo transformacional armonizan de manera especial con la estrategia de compromiso. Además, los resultados de nuestros estudios cualitativos sobre la capacidad innovadora de las escuelas demostraron que el liderazgo transformacional, las condiciones de trabajo participativas y el sentimiento de incertidumbre, el desarrollo profesional y la colaboración son características importantes de la misma e influyen sobre el compromiso adoptado por los profesores para la implementación de innovaciones en la escuela.





Algunos autores consideran que esta concepción de liderazgo transformacional ha ido evolucionando, es así como se habla de liderazgo facilitador (Murillo et al, 1999), el cual consiste en la tendencia a ejercer el liderazgo de manera colegiada, es decir, el poder se ejerce a través de las personas, no sobre ellas, para ello se emplean estrategias como: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar retroalimentación, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela. A nuestro parecer, esta distinción de liderazgo no dista mucho de los componentes del liderazgo transformacional; como anotábamos líneas atrás, en el estilo transformacional la relación de poder es horizontal y entre otras de sus características se destaca la comunicación amplia y permanente con los seguidores, la construcción de una visión y propósitos educativos mediante procesos democráticos, participativos y consensuados.

En suma, este estilo de liderazgo resulta ser un proceso recíproco en el que los miembros de una comunidad construyen significados que guían propósitos comunes. Esto entraña el establecimiento de acuerdos consensuados, estímulos, orientación abierta y permanente, como también, la participación activa y democrática en la que esté implicado un compromiso de todos para ejecutar responsablemente las acciones orientadas a la transformación y eficacia del centro educativo. No obstante, el liderazgo transformacional ha sido objeto de críticas cuando se plantea que puede ser un medio para ejercer el control sobre los docentes y se le atribuye un fuerte potencial para llegar a ser despótico cuando el carisma y su fortaleza se orientan en esa dirección.

El otro estilo de liderazgo identificado por Bass es el transaccional. Según él, el líder actúa de dos maneras, *promete y da recompensas* (reconocimiento pecuniario y refuerzo) *en función del esfuerzo realizado y del nivel de rendimiento conseguido en los subalternos* (recompensas contingenciales), *e interviene corrigiendo ante la omisión de un deber o cuando no se han alcanzado los niveles deseados* (dirección por excepción). El líder transaccional se rige por valores como honestidad, responsabilidad, imparcialidad y la rectitud en los compromisos (Beare, 1993). A diferencia del liderazgo transformacional que se centra en el autoconcepto y la autoestima que permite al líder alcanzar niveles más altos de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción en sus colaboradores, el liderazgo transaccional, al



orientarse a las necesidades materiales de los colaboradores, obtiene niveles mucho más bajos (Bass, 2000).

Según Silins (1992,) este constructo transaccional podría ser más útil si se redefiniese en función de tareas de gestión e instruccionales, junto con la delegación docente. Los resultados obtenidos por Pascual (1993), en esta dimensión, parecen apoyar esta posición, ya que en los centros educativos españoles la dirección por contingencia (caracterizada por las recompensas de carácter económico, laboral y profesional) no tiene cabida puesto que este tipo de recompensas no depende del Director. Dar el refuerzo oportuno y aplicar donde sea necesario una acción correctiva no es nada fácil dada la capacidad tan escasa de control tanto de los directores como de los profesores en la mayoría de los centros (Bass, 1988).

No obstante, en otra investigación llevada a cabo en el Estado Paraná–Brasilen donde también se aplicó el cuestionario de Bass (Borrel y Severo, 2000) se encontró una correlación más elevada en la dirección por contingencia en relación con el esfuerzo extra, la eficacia y la satisfacción, lo cual pone de relieve expectativas diferentes del profesorado en ambos países o quizás tácticas o posibilidades diversas para los directores (Borrel y Severo, 2000).

Los estudios realizados en el ámbito educativo por Silins (1992) sugieren que ambos estilos de liderazgo se entremezclan, es posible encontrar en un mismo Director rasgos transformacionales y transaccionales:

Sus acciones de liderazgo estaban más fuertemente centradas en las personas. ***Eran transaccionales*** – asegurándose de que el sistema se mantiene y desarrolla, las metas se formulaban y alcanzaban y las escuelas marchaban apaciblemente – ***y transformacionales*** – cimentado la consideración, competencia, autonomía y logros que promueve; el nivel de las conductas humanas y aspiraciones éticas tanto del líder como de los seguidores.

En suma, los líderes transaccionales suelen ser buenos negociadores, autoritarios y, en ocasiones hasta, agresivos. Necesitan ser competentes en aquellos aspectos que se refieren a la organización de las personas y los recursos para conseguir los objetivos de una



manera eficiente. Este líder desarrolla competencias como la gestión de recursos, dirección de personas, gestión del tiempo y toma de decisiones.

Otro de los estilos de liderazgo propuesto por Bass es el No Liderazgo (*laissez faire*). Este estilo hace referencia al líder que evita tomar decisiones, no se implica, no se define, toma distancia de las situaciones que requieren necesariamente de su presencia y que son cruciales para el centro. Los resultados del estudio, adelantado por Pascual y colaboradores (1993) indican que la ausencia de liderazgo, sobre todo en los momentos difíciles, lleva al profesorado a percibir un mayor abandono, y, por consiguiente, una mayor ineficacia del Director: la conducta directiva de “Dejar Hacer” provoca altos niveles de insatisfacción en los profesores, lo que se traduce en un desaliento laboral (Pascual et al, 1993).

En el campo educativo español, se ha adelantado un estudio desde la perspectiva definida por Bass. La investigación realizada por Pascual, Villa y Auzmendi en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla y León (Pascual et al, 1993) en la cual emplearon el Cuestionario Multifactorial diseñado por Bass, indican que:

- Los profesores perciben a los directores que ejercen un liderazgo transformacional, como más eficaces a los que evidencian un estilo de liderazgo transaccional o de No Liderazgo.
- Los directores que ejercen un liderazgo transformacional obtienen un mayor esfuerzo extra del profesorado que los que realizan un liderazgo transaccional o No Liderazgo.
- Los directores transformacionales consiguen una mayor satisfacción laboral en su profesorado que los directores que poseen un estilo transaccional o No Liderazgo.
- Los directores con un liderazgo transformacional consiguen una mayor satisfacción con su dirección que los líderes transaccionales y los líderes que ejercen un estilo de No Liderazgo.

El estilo de liderazgo transformacional, tal como ha sido operativizado por Bass, presenta ventajas sobre los otros estilos: obtiene una mayor relación con variables como la eficacia, el esfuerzo extra, la satisfacción del profesorado y la satisfacción propia con la



dirección. Quizá la pregunta más importante en nuestra investigación sea ¿Cuál debe ser el estilo más adecuado para los Directores de los Institutos Tecnológicos?, la respuesta pueda ser muy variada según el contexto y el enfoque. Si bien el liderazgo transformacional tiene un enfoque muy eficaz, no hay una forma "correcta" para adaptarse a todas las situaciones de ahí que deban conjugarse diferentes estilos de liderazgo según el momento, las estrategias de futura y las informaciones que aporten los diagnósticos situacionales.

### 3.5. Reconceptualización del Liderazgo

Al final de la década de los setenta, a partir de la integración de la investigación sobre escuelas eficaces, se identifica un estilo de liderazgo al que denominan instruccional (escritores e investigadores en el Reino Unido prefieren llamarlo liderazgo educacional o liderazgo pedagógico) el cual está estrechamente relacionado con la enseñanza eficaz.

Los directores de estas escuelas compartían unas características comunes: visión de lo que pueden llegar a ser las escuelas, elevadas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, retroalimentación positiva y constructiva, uso eficaz del tiempo, recursos humanos y materiales, el seguimiento y evaluación continua del rendimiento colectivo de los alumnos.

Las escuelas eficaces enfatizan que este tipo de liderazgo favorece la innovación y el éxito en la escuela y en manera alguna entra en conflicto con la autonomía que cada día adquiere el profesor en cuanto al currículo, la instrucción y la planificación. El director es quien sienta las bases, ofrece los medios, da la autoridad a los profesores para poner en marcha los proyectos/planes /propuestas educativas. Asimismo, propicia el clima para establecer los objetivos generales de la escuela y facilita las actividades de formación permanente en técnicas de enseñanza.

El liderazgo instructivo se comprende como las acciones llevadas a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y unas condiciones para el aprendizaje y unos resultados en los alumnos, acordes con lo deseado y es efectivo en la medida que se alcanzan los objetivos generales.



Esta compleja concepción del liderazgo instruccional implica dos perspectivas (Southworth, 2002) desde las cuales abordarlo. La primera, con una perspectiva más amplia, comprende el liderazgo orientado hacia el aspecto organizacional y cultural de los profesores; mientras que la segunda, desde una perspectiva más restringida, se refiere al liderazgo que se centra sólo en las conductas del profesor relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. La distinción entre ambas también implica que es posible diferenciar entre:

- a) Efectos directos: las acciones del director influyen en los resultados de la escuela.
- b) Efectos indirectos: las acciones de los directores afectan los resultados de manera indirecta a través de otras variables.
- c) Efectos recíprocos: las acciones del director afectan a los profesores y éstos a su vez al director, y estos procesos a los resultados de la escuela. (Southworth, 2002)

Los efectos directos e indirectos crean una cultura del profesorado caracterizada por una colaboración profesional y un aprendizaje profesional. Una cultura que es luego asociada con el desarrollo de la escuela. Desde esta perspectiva, el liderazgo es un proceso adaptativo más que una fuerza unitaria independiente y admite la posibilidad de que las relaciones causales puedan ser multidireccionales, cambiando con el tiempo y no ser de manera lineal (Southworth, 2002).

Leithwood (2000) considera que el modelo de liderazgo instruccional más completo es el propuesto por Hellinger (1997) el cual está constituido por 3 dimensiones:

- a. Definición de la meta de la escuela: el director construye una visión colectiva de la escuela para lo cual clarifica y establece las metas educativas a partir de un proceso consensuado.
- b. Desarrollo de los programas instruccionales: presta especial atención a la organización de los horarios, equipos docentes, coordinación curricular, las cuales pueden potenciar o dificultar el trabajo de aula.
- c. Promoción del clima escolar: propicia una cultura fundamentada en la participación y el trabajo colaborativo.



Por otra parte, las investigaciones realizadas por Blasé y Blasé (1998) les permitieron establecer cinco estrategias empleadas por los directores: *Sugerencias, Retroalimentación, Formación, Cuestionamiento, Solicitud de Consejo y Opiniones*. Veamos en qué consisten cada una de ellas.

*Las sugerencias es uno de los elementos centrales más fuertes de la interacción verbal entre directores y profesores.* Las sugerencias del director son hechas en procesos formales e informales, en la interacción diaria con la intención de ampliar el desarrollo instruccional del profesor y el aprendizaje del estudiante. Las sugerencias tienen un propósito y responden a unas necesidades percibidas:

- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje
- Prevenir la complacencia y excesiva confianza en los métodos instruccionales tradicionales, e incentivar la creatividad e innovación en la instrucción.
- Ayudar a la solución de problemas.

Los datos sugieren que esta estrategia tiene en los profesores los siguientes efectos: implementan nuevas ideas, emplean variedad de estrategias para la enseñanza, responden a la diversidad de estudiantes, preparan y planean más cuidadosamente, toman menos riesgos, emplean la discreción profesional para hacer los cambios. También tiene efectos positivos en la motivación, la satisfacción, la buena opinión de sí mismo (autoestima), confianza, y sentido de seguridad al sentirse respaldado.

*Otra de las estrategias es la retroalimentación.* El director puede llevarla a cabo mediante evaluaciones u observaciones orales y/o escritas, el director busca que los profesores piensen y evalúen sus estrategias de enseñanza. Los autores anotan que los profesores identificaron en sus directores una retroalimentación eficaz que se caracteriza por:

- Incluir comentarios explicativos y centrarse específicamente, en la conducta observada en el aula.
- Intentar asumir actitudes positivas y hacer pensar en maneras para mejorar, empleando un constructivismo crítico.

- Emplear palabras de elogio en los diálogos formativos que mantiene con los profesores.
- Valorar las apreciaciones (tomadas en los diálogos post observaciones) de los profesores, las cuales son retomadas en su discurso y puestas en práctica.
- Orientar la retroalimentación tanto al desempeño del docente como al efecto que las acciones (académicas y relaciones personales) de éste tienen en los estudiantes.

*La formación es vista como un notable ejemplo de liderazgo instruccional que tiene efectos positivos en la reflexión del profesor sobre la enseñanza y su desempeño profesional, para lo cual el director da clases modelos a los profesores (entra al aula y da la clase a los alumnos y el profesor observa). Cabe destacar que esta estrategia formativa solamente fue identificada en las escuelas primarias. Esto puede deberse a la estructura organizativa de las escuelas que no cuentan con jefes de estudios, como es el caso de los bachilleratos.*

*El cuestionamiento y la solicitud de consejo son otros de los aspectos que caracteriza el diálogo que se desarrolla ente el director – líder instruccional y los docentes. El primero tiene como propósito conocer lo que los profesores piensan, saben o sienten, en tanto que con la puesta en práctica de la segunda, el director pretende mejorar su liderazgo instruccional a partir de la percepción que tienen sus colaboradores de su desempeño (Bolman & Deal, 1991).*

*El desarrollo del personal es otro de los aspectos relevantes del liderazgo instruccional. Para lograr un mejor desarrollo de su personal los directores:*

- Enfatizan en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje
- Apoyan la colaboración entre los profesores
- Desarrollan las relaciones entre los profesores
- Emplean la investigación acción para informar de la toma de decisiones instruccionales.
- Proveen los recursos para el diseño de programas.



- Aplican los principios del crecimiento adulto, aprendizaje y desarrollo en todas las fases del programa de desarrollo del personal.

Esta orientación del liderazgo instruccional hacia el desarrollo personal, busca motivar a los profesores y mejorar su autoestima; asimismo, aumenta la reflexión del profesor sobre la preparación, planeación, toma de riesgos, diversidad en la clase y la colaboración entre los profesores.

Blasé & Blasé (1998) anotan que *otro aspecto que caracteriza a los directores líderes instruccionales es la visibilidad*. Esta se manifiesta en las visitas informales que hace el director al aula, observa la interacción, maestros – alumnos y provee una retroalimentación positiva. Algunas veces, interactúa con el profesor y los estudiantes, escribe notas de críticas constructivas al profesor, charla con ellos después de las clases para discutir sobre la clase observada. Según los profesores, este tipo de actividad tiene la intención de motivar la instrucción, ser accesible, proveer apoyo, y mantenerse informado de cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en la escuela.

Los resultados de las investigaciones señalan (Blasé y Blasé, 1998) que este tipo de liderazgo es complejo y exigente. Requiere de altos niveles de conocimiento profesional, estrategias y comprensión. Se aplica en situaciones de control y fortalecimiento del profesorado, evaluación de profesores, gestión y apoyo de la docencia y los recursos, control de la calidad y coordinación con el fin de emprender acciones para una enseñanza eficaz (Murillo, 1999). En suma, en este estilo de liderazgo instruccional se destacan tres aspectos interrelacionados que hacen eficaz la conducta del líder instruccional:

- El diálogo con los profesores.
- La promoción del crecimiento profesional
- El fomento de la reflexión.

En este estilo, la capacidad de convencimiento es otro elemento importante, mediante ella el director – líder logra que los profesores de la institución se involucren en las actividades que son de su competencia (Álvarez, 1998). Para ello, crea un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades: propone y se involucra en la realización de





una serie de proyectos que son del conocimiento de todos, que llegan a constituirse en el eje orientador las actividades del centro. Asimismo, mantiene una relación estrecha con todo el personal de tal manera que puede conocer los problemas, mediar en los conflictos, conocer de cerca las situaciones educativas de los docentes en sus aulas. Todo lo cual permite al director- líder dar a los profesores una retroalimentación adecuada al tiempo que les provee de los apoyos que requieran para la optimización de su tarea.

No obstante, Leithwood (1994) considera que el liderazgo instruccional no es adecuado porque está centrado sólo en las actividades del aula y no se orienta a generar cambios en la estructura de la organización. A pesar de esto, el liderazgo instruccional es importante porque se centra en las actividades que son cruciales para la escuela: la enseñanza y el aprendizaje (Bush, 2003). Sin embargo, en la práctica existen barreras (Villa, 1988) que impiden el desarrollo de este tipo de liderazgo en las escuelas:

**Entrenamiento - Formación:** la mayoría de los directivos no están preparados para asumir el rol de líder instruccional. El modo en que acceden a estos cargos, en la mayoría de los casos, no es por su conocimiento del currículum, la enseñanza, el saber pedagógico, sino por razones de índole administrativa.

**La naturaleza del currículum y la enseñanza:** los directores tratan el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo secundario, esto se debe en primer lugar, a que las directrices macropolíticas están orientadas a la técnica, las finanzas, la distribución del personal y una menor atención al qué y cómo debería enseñarse. En segundo lugar, hay poco interés por los procesos mediante los cuales aprenden los alumnos y sobre el efecto que tiene en ellos la conducta del profesorado. En tercer lugar, la defensa de la autonomía del profesor y la ausencia de coordinación entre los departamentos.

**Normas de profesionalismo:** la profesionalidad del docente se constituye en una barrera toda vez que el director lo deja en absoluta libertad, porque parte del supuesto que como profesional sabe lo que tiene que hacer. Además, no es fácil que los docentes acepten de buen agrado la intervención del director en su labor, más si se trata de profesores de secundaria. A este respecto se indica que los directores saben lo que se espera de ellos; el personal a quien compete la supervisión de los directores da mayor



importancia a la gestión del personal y el centro en general; la concepción tradicional del rol de director tiene una fuerte influencia; y el trabajo del director está orientado a la satisfacción de tareas en su gran mayoría de carácter administrativo, de hecho en ello se enfatiza en su formación.

### 3.6. Reflexiones de Síntesis

Conforme a lo anterior y en congruencia con esta investigación llegamos al atrevimiento de entender al liderazgo como *la capacidad de influencia del directivo para lograr la efectiva interacción de los elementos de un sistema, en un ambiente armónico que se refleje en resultados óptimos permitiéndole la fácil competencia en un contexto de cambio. El liderazgo es saber facultar y saber controlar, es un juego entre autoridad y responsabilidad que da como resultado “poder”, lo que finalmente en nuestra sociedad es la miel que puede acabar descontextualizando el concepto de liderazgo cuando no se proyectó en los demás con intención de mejora o de crecimiento institucional.*

La frontera entre liderazgo y dirección debe ser eliminada para alcanzar el “poder”, mientras esta aduana exista, los resultados estarán centrados, más en la tarea, que en las personas, al fin y al cabo mientras el director cumpla con los objetivos estratégicos de la organización mantendrá su posición en el organigrama, después de esta revisión debe quedar claro que el conocimiento sobre el liderazgo es de gran utilidad para los Directivos de hoy, para reconocer los retos que deben afrontar, pero sobre todo para posicionarse como los mejores en un mundo competitivo.

Tomar conciencia de lo que requieren los líderes no es suficiente, llevar a la práctica el ejercicio del liderazgo es el desafío, no cualquiera se atreve a confrontar los obstáculos que un mundo globalizado presenta tales como:

- El temor a implementar lo desconocido o nuevas formas de trabajar, pasando por encima de los lineamientos estratégicos.
- Desafiar y convencer a los sindicatos de los compromisos que requiere el cambio.



- Facultar a los trabajadores en vez de controlarlos.
- Generar una nueva cultura organizacional

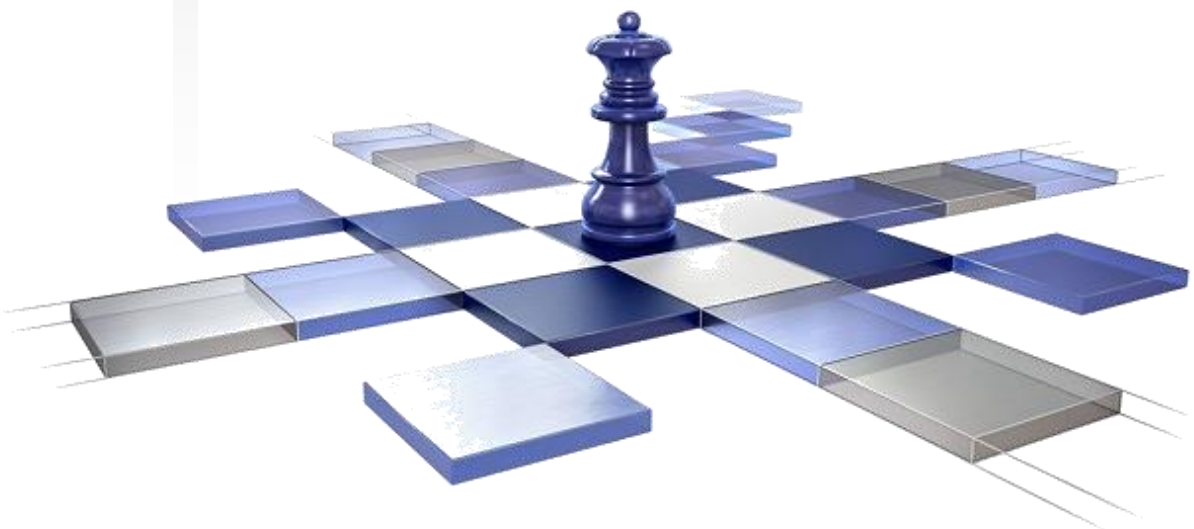
En la educación se requieren líderes, no “bomberos” que se pasan los días apagando fuegos, es decir los mandan a calmar o suavizar la problemática en la que se encuentran las instituciones educativas. En Michoacán no hay que olvidarse que los centros educativos, en la mayoría de los casos son rehenes de los sindicatos y de los partidos políticos. Las propias oficinas centrales de la Secretaría de Educación en el Estado están secuestradas el 80% del año. Por todo ello se hace necesario promover un liderazgo educativo con capacidad de influencia sobre los diferentes agentes educativos implicados, el dialogo, la negociación de los conflictos y la delegación de responsabilidades deben ser habilidades directivas que deben rescatarse en momentos de crisis, es en esos momentos y en esos procesos dónde emergen los diferentes estilos de liderazgo.

**MARCO TEÓRICO**

MARCO TEÓRICO

# CAPÍTULO 4

**DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN  
LA NORMA Y EN LA PRÁCTICA**





## CAPÍTULO 4.

### LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA NORMA Y EN LA PRÁCTICA

---

<b>4.1. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>155</b>
<b>4.2. MARCO REFORMISTA Y LEGISLATIVO</b>	<b>158</b>
<b>4.3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS EFICACES</b>	<b>164</b>
<b>4.4. INSTITUCIONES EDUCATIVAS ORIENTADAS A LA MEJORA</b>	<b>168</b>
<b>4.5. INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN REESTRUCTURACIÓN</b>	<b>169</b>
<b>4.6. REFLEXIONES DE SÍNTESIS</b>	<b>172</b>

## CAPÍTULO IV. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LA NORMA Y EN LA PRÁCTICA

### 4.1. Contextualización

La práctica del liderazgo directivo debe ser revisada, en nuestra opinión, desde los tres grandes movimientos de cambio que se han desarrollado en las últimas décadas en nuestro entorno culturas y que se asociaron con la Eficacia, la Mejora y la Reestructuración. Consideramos importante considerar estos enfoques porque los indicadores que han proporcionado estos proyectos han sido objeto de investigación desde distintas perspectivas y han sido muchas los marcos normativos que se han regulados desde las políticas educativas e institucionales a partir de ellos. Entre otros aspectos por los que son relevantes destacamos su importancia para:

- Enfrentar los cambios
- Conocer las competencias que requieren los alumnos y docentes



Imagen 4.1. Acceso principal al Instituto Tecnológico de Morelia

- Optimizar recursos
- Indagar sobre el impacto del liderazgo
- Reestructurar los centros educativos atendiendo a su carácter singular y al entorno.
- Adaptarse a distintas instituciones educativas, en nuestro caso, a los Institutos Tecnológicos.

La búsqueda de respuestas para conocer el funcionamiento de los centros y de los resultados diferenciales que se obtenían fue lo que dio lugar a que se abrieran distintas vías de investigación. Así, desde la Eficacia Escolar se estudiará la calidad y la equidad del funcionamiento de los centros educativos para determinar por qué unas organizaciones son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos si su trabajo es consistente en el tiempo, qué áreas se van más afectadas, qué resultados se obtienen y cómo se organizan los elementos estructurales y sistémicos en estos centros educativos.

El movimiento de Mejora de la Escuela centrará su foco de interés en los procesos que desarrollan aquellas instituciones educativas que consiguen poner en marcha procesos de cambio desde la comunidad para mejorar su calidad. En uno y otro caso parten de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, prestan atención a distintas variables y prácticas escolares, generan un cuerpo diferente de conocimientos y se asocian con perspectivas diferentes para abordar el cambio, de arriba-abajo y de abajo-arriba.

Hasta hace poco tiempo, los proyectos de Mejora Escolar se centraban básicamente en procesos de cambio específicos que, en primer lugar, implicaban al profesorado y a los directivos y, en segundo lugar, a los estudiantes y a sus padres, pero dejaban en un segundo plano los resultados educativos (Fullan, 2002).

En cambio, los proyectos de Eficacia Escolar se orientaban principalmente hacia la mejora de los resultados educativos, sobre todo el rendimiento de los estudiantes, intentando resaltar algunos cambios deseados en los factores cruciales de eficacia, mientras que se despreocupaban más de los procesos por los cuales las organizaciones podían dejar de ser ineficaces y se centraban más en el logro de los resultados.



En cualquier caso en ambos movimientos se aporta información relevante. Los estudios de Eficacia Escolar han generado conocimiento sobre qué cambiar para educar mejor, mientras que los de Mejora Escolar proporcionan orientaciones sobre cómo llevar a cabo el cambio. Por tanto, ambos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas fundamentadas. Los agentes educativos necesitan más conocimiento teórico sobre los factores que hay que cambiar dentro de los centros y las aulas para ofrecer una educación de más calidad; además, para evaluar sus éxitos necesitan estar más orientados hacia los resultados.

La laguna que se ha ido detectando en los estudios de eficacia escolar es que producen muy poco conocimiento sobre los procesos vinculados al cambio; y tienen, asimismo, poco en cuenta las variaciones contextuales que pueden influir en los distintos efectos de las escuelas (Scheeren, 1992). Por contra, las críticas hacia el movimiento de Mejora están en su frecuente falta de elaboración teórica y de bases sólidas sobre las que fundamentar el cambio. De esta forma, desde principios de los años 90 se viene hablando de la necesidad de la unión de ambos movimientos en un nuevo paradigma teórico práctico, la *Mejora de la Eficacia Escolar* (Effective School Improvement – ESI), y en estos momentos se está trabajando para dotarlo de un cuerpo teórico y aplicarlo a la práctica docente (Reynolds, 1996). La eficacia escolar, la mejora en la escuela y la reestructuración escolar están estrechamente ligadas a la normatividad y las políticas educativas, debido a que es el marco jurídico quien establece el camino que debemos seguir con la finalidad de no atentar contra los padres de familia y mucho menos contra el patrimonio escolar.



**Imagen 4.2. Aulas del Instituto Tecnológico de Morelia**



Muchas disfunciones que se producen en los centros educativos se dan con el pretexto de mejorar la institución por ello se hace necesario conocer los reglamentos y normas que regulan los procesos escolares de ahí que nos haya parecido interesante hacer una breve revisión del marco jurídico en nuestros institutos tecnológicos ya que de las decisiones que se adoptan externamente tienen mucho que ver con los resultados que se obtienen.

## 4.2. Marco reformista y legislativo

La creación de organismos públicos descentralizados, desconcentrados o centralizados, con fines educativos; la incorporación de escuelas; la planeación, programación y presupuestación de la función educativa pública; las relaciones jurídico-laborales de los trabajadores de la educación; la descentralización de ciertos servicios federales educativos al ámbito de competencia de las entidades federativas, etc., son otros tantos ejemplos de la necesidad urgente que tienen los directores de los Institutos Tecnológicos de conocer el marco normativo dentro del cual se desarrollan sus funciones y tareas.

En virtud de que el mayor número de profesores, alumnos e instituciones corresponde a la educación pública y no a la privada, es por ello que dedicaremos este capítulo a tratar de definir el marco normativo de la educación pública en México, y de clasificar y enunciar los ordenamientos contenidos en el mismo que resulten de interés.

No olvidamos que en un país con el nivel de desarrollo propio del nuestro, la acción orientadora y correctora del Estado en determinadas áreas de la vida social y económica es fundamental, este principio adquiere una importancia particular en el caso de la educación. Es por ello que la necesidad de optimizar la eficiencia en la prestación de servicios educativos, por parte del sector público, no sólo es una etapa indispensable para obtener un mayor nivel de desarrollo económico, sino un supuesto de la legitimación del Estado por la vía de una gestión pública eficaz.



Touriñán (1999) señala que la gestión universitaria se enfrenta ahora de manera muy particular, no a la corrección de abusos, sino a la creación de nuevos usos en un ámbito de responsabilidad compartida, que además es un ámbito con exigencias diferenciadas. Hay que conseguir una universidad de calidad, identificada, definida y consolidada con autonomía dentro de un marco legal adecuado.

La mejor forma de comprender la normatividad que rige la educación en México es a raíz de la Revolución Francesa (1787-1799) se estableció en las leyes el respeto a los individuos (Huerta, 2005). El derecho, como norma, es imprescindible en la organización política moderna, llamada Estado de Derecho. Dentro de éste, todo acto de poder público debe fundamentarse en una disposición general previa, para evitar la arbitrariedad y garantizar que las acciones de los funcionarios sean racionales; las reglas que norman esas acciones, obligatorias tanto para la autoridad como para los particulares, definen fines y procedimientos.

En los países de habla hispana, en los dos últimos siglos, las normas jurídicas relativas a lo educativo han cambiado, evolución que va desde la formulación de las primeras leyes de educación en el siglo XIX, hasta la legislación educativa contemporánea, actualmente constituida por una compleja red de disposiciones jurídicas que, en sus diversas modalidades y niveles, regulan hasta el detalle lo educativo. Este conjunto de disposiciones jurídicas se denomina “normatividad educativa”.

Para entender como surgen las normas educativas Castellanos (2009) señala que en su sentido más amplio la palabra norma se refiere a toda regla de comportamiento, sea obligatoria o no. En su sentido restringido se caracteriza por imponer deberes o conferir derechos. En ambos casos, el fin de las normas es provocar un comportamiento. La norma jurídica tendrá en su contenido que imponer deberes y facultades; regular los actos externos del hombre; coaccionar para obtener la observancia de sus prescripciones dado que el derecho puede incluso emplear la fuerza, y ser heterónoma, puesto que el origen de la norma no está en el libre albedrío del individuo, sino en la voluntad de un sujeto diferente.

El acto legislativo realizado tanto por el Poder Legislativo como por el Ejecutivo tiene como consecuencia la creación de una norma abstracta e impersonal, general y



permanente, y obligatoria. Por tanto el concepto de normatividad educativa se asociará a la regulación de lo educativo en las instituciones creadas por el Estado y serán de obligado cumplimiento por estas organizaciones y por los profesionales que trabajan en ellas.

### ***Reformas***

El primer paso para mejorar la Educación Superior estará en función de sus políticas educativas, y estas a su vez deben estar en armonía con el contexto internacional. Las reformas deben generar cambios graduales de tal manera que dicho movimiento político pueda aportar mejoras en el sistema educativo. El proceso no es fácil ya que desde hace casi 70 años los Rectores y Directores de las principales universidades del país comenzaron a reunirse de manera informal para intercambiar información y analizar problemas comunes en especial sobre el ejercicio directivo.

Hacia 1944, según Brunner (2006) estas reuniones informales se convirtieron en la Asamblea Nacional de Rectores y, hacia 1948, se acordó convertirla en un cuerpo permanente que incluyera no sólo a las instituciones de educación superior, sino también a las que impartían bachillerato o niveles equivalentes. Esta formalización se realizó en 1950, en lo que habría de convertirse en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Aquí se determinó que las reformas deben estar orientadas en varios rubros:

- La masificación de la educación superior
- La gestión escolar
- La didáctica universitaria
- El financiamiento
- Marco jurídico laboral
- Calidad educativa

En la actualidad, la Educación Superior se concibe como una de las principales maneras mediante las cuales se podrá modernizar a México, una empresa nacional para generar capital humano y mayor integración social a fin de estimular y garantizar el



crecimiento económico de largo plazo y una mayor participación de los jóvenes en la educación. En efecto, durante los últimos 50 años, la asistencia en la educación superior ha aumentado de 1 a 26.2 por ciento del grupo de población entre 19 y 23 años de edad.

### ***Normativa***

En México el marco normativo que regula la educación superior lo establece la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° (Union, 2009). A partir de ella la Ley General de Educación, el Plan Sectorial (SEP, 2007) a través de seis objetivos plantea las metas que el ejecutivo federal establece, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978 y las respectivas Leyes Estatales de Educación la van conformando.

Asimismo, la observación y cumplimiento del marco normativo es llevado a cabo por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a través de La Unión Nacional de Delegaciones Sindicales de los Institutos Tecnológicos, y quienes también cuentan con estatutos que rigen su organización para ser la contraparte de la Secretaría de Educación Pública. El marco normativo establece las siguientes prioridades:

- Normas constitucionales: La constitución consigna la organización política de un país, tanto en su forma administrativa, como en la división de poderes y forma de gobierno adoptada. Contiene el catálogo de derechos fundamentales que se reconocen para los gobernados, así como las principales decisiones políticas que la nación ha definido.
- Leyes que regulan la función educativa: Se denomina ley a los cuerpos normativos de derecho escrito que el poder legislativo expide.
- Reglamentos en materia educativa: un reglamento es un conjunto de normas jurídicas expedidas por una autoridad administrativa, que puede ser el presidente de la república, el gobernador de un estado o inclusive un ayuntamiento, con el fin de desarrollar los principios contenidos en una ley. En materia educativa, los reglamentos se elaboran para complementar una ley educativa.
- Normatividad administrativa: La autoridad administrativa en este caso el director del instituto, se encarga de aplicar las leyes a los casos concretos; en la mayoría de los



casos, la autoridad administrativa toma decisiones de carácter general en cuanto a los asuntos que le conciernen, ya sea mediante:

- **Decretos:** Ordenes o decisiones que norman un asunto perteneciente a una materia concreta. Pueden ser expedidos por el Presidente de la República, por un Secretario de Estado, o por el Gobernador de una entidad federativa.
- **Acuerdos:** decisiones que se toman, dentro del aparato administrativo del estado, entre un funcionario superior y sus colaboradores; es un documento generado por el superior jerárquico, considerando la opinión de su subordinado. Los acuerdos son generados por el titular del poder ejecutivo o por algún colaborador cercano; y pueden constituir en una decisión individual o una que afecte a una generalidad.
- **Lineamientos:** Regulaciones de ciertas materias, sin carácter formal de reglamento. El carácter obligatorio de estas disposiciones deriva del deber de obediencia hacia el superior jerárquico, de igual forma que la circular.
- **Circulares:** Avisos que los superiores jerárquicos hacen llegar a subordinados o a particulares; contienen instrucciones, órdenes, avisos o la interpretación que debe darse a determinada norma legal o reglamentaria, con el fin de lograr el mejor desempeño de las atribuciones y obligaciones respectivas. Y otras disposiciones administrativas con base en la norma reglamentaria.

### ***Posibilidades y límites***

A día de hoy la falta de recursos es el principal límite para darle cabal cumplimiento al marco normativo. Los 12 fines de la educación que marca el artículo 7º de la Ley General de Educación, establece que se debe:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.
- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos; capacidad de observación, análisis y reflexión crítica.

- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales,...
- Promover... el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación... Los habitantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia.
- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta,...
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.
- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión... de la cultura...
- Estimular la educación física y la práctica del deporte.
- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, planeación familiar y paternidad responsable,...
- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la conciencia ambiental, el desarrollo sustentable...
- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

Las palabras utilizadas caso de promover, fortalecer, fomentar, impulsar, estimular, inculcar y desarrollar bien pudieran apoyar el ejercicio de un liderazgo transformacional en los Institutos Tecnológicos, sin embargo las posibilidades se reducen y se pierden en el escaso presupuesto con el que operan y en la baja intencionalidad de muchos políticos para intentar cambiar la situación existente en la práctica real.

### 4.3. Instituciones Educativas Eficaces

De manera sintética podemos decir que el movimiento de Eficacia Escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz. En nuestro caso entendemos como escuela eficaz aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa estableciendo múltiples relaciones con instituciones, grupos sociales y agentes educativos que le son propios.

Biggs (2005) señalaba que en las circunstancias actuales, con clases muy numerosas y poblaciones estudiantiles diversas, los profesores universitarios tienen que tomar decisiones sobre los mejores métodos de enseñanza y evaluación, y adaptarlos a sus circunstancias. Para ello, necesitan la participación y apoyo del Director para que el docente haga de su clase una experiencia de aprendizaje más interesante y productiva, que busquen métodos de evaluación que revelen la complejidad y relevancia del aprendizaje del estudiante y que sean posibles en clases numerosas, además el Director debe ayudar a los profesores para que reflexionen sobre su práctica, y a la vez puedan mejorarla.

Las investigaciones llevadas a cabo en los más de treinta años de desarrollo de este movimiento han aportado un mayor y mejor conocimiento de los factores de la escuela relacionados con el desarrollo de los alumnos. Estos hallazgos nos han hecho prestar atención a algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros tales como el clima de la escuela, la cultura escolar, el liderazgo o la participación (Murillo, 2005).

Pero seríamos injustos si limitáramos las aportaciones de las miles de investigaciones realizadas en todo el mundo a una simple lista de factores escolares. Durante la década de los noventa se han propuesto diversos modelos comprensivos de Eficacia Escolar que reúnen en un marco globalizador los elementos que inciden en el desarrollo de los alumnos y, en ocasiones, criterios para su análisis. Allí se contemplan también los resultados de una importante sublínea de investigación sobre eficacia docente preocupada por estudiar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que inciden en el desarrollo del alumnado, en la que se encuentran elementos tales como altas



expectativas del profesorado, evaluaciones y feedback frecuentes o clima de aula. Así, el movimiento de Eficacia Escolar ha aportado información acerca de los factores de escuela, aula y sistema educativo que contribuyen al desarrollo global de los alumnos. Con ello, tenemos evidencias empíricas y científicamente validadas que pueden ser muy útiles para tomar decisiones en estos tres niveles.



**Imagen 4.3. Auditorio deportivo y usos múltiples del Instituto Tecnológico de Morelia**

Por otro lado existía una línea de estudio sobre los beneficios económicos y sociales que proporciona la educación al individuo, y otra sobre la incidencia de la autonomía escolar en los resultados académicos de los alumnos. El revulsivo inicial que impulsó la aparición de este movimiento fue la publicación del Informe Coleman (1966), que abordó el asunto de la igualdad de oportunidades en la educación y cuyos resultados generaron un fuerte debate en el mundo académico y científico. En este informe se concluía que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico del alumno una vez controladas las variables familiares, de forma que los diferentes modos de organización y funcionamiento de las escuelas y de actuación docente tienen escasa incidencia en los resultados académicos. Obviamente, este estudio generó una fuerte reacción en contra por parte de la comunidad de investigadores que, a partir de entonces, impulsaron el movimiento que posteriormente recibió el nombre de Eficacia Escolar o Escuelas Eficaces.



En un primer momento surgieron dos líneas de trabajo: por un lado, se volvieron a analizar los datos del Informe Coleman, intentando descubrir posibles incorrecciones que hubieran provocado tan escandaloso resultado; y, por otro lado, se realizaron más estudios con nuevos modelos. El modelo utilizado en el Informe Coleman era el denominado de “caja negra”, en el que se tiene en cuenta un conjunto de factores de entrada (tipo de centro, características personales y sociales de los alumnos, etc.) considerados como un todo unitario, y un criterio de salida que son los resultados escolares. Las nuevas propuestas comenzaron a incluir variables de proceso atribuibles fundamentalmente a la institución escolar, lo que permitió empezar a identificar los factores clave de eficacia y calidad de la educación (Álvarez-Arregui, 2002).

De esta manera se inicia la línea de trabajo de escuelas ejemplares, que utiliza como principal metodología el estudio de casos y los estudios correlacionales (Muñoz-Repiso & Murillo, 2001). El resultado de estas primeras investigaciones fue el hallazgo de cinco factores que parecían estar relacionados con la eficacia escolar: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno. En esos momentos ya se empieza a conocer qué es relevante para incrementar la calidad de la escuela.

Un nuevo capítulo de la investigación sobre Eficacia Escolar se abre a finales de los años 80. Este período se caracteriza, básicamente, por utilizar nuevas técnicas estadísticas, como los modelos jerárquicos lineales. Aunque muchos trabajos todavía se centraban en un reducido número de escuelas “atípicas”, utilizaban técnicas más adecuadas, como la observación en el aula. Destaca, por ejemplo, la investigación de Mortimore (1988) y sus colaboradores, en la que se estudió el progreso académico y social de 2.000 alumnos durante cuatro años. Así aumentó la lista de características que definen una escuela eficaz. Sin embargo, muchos resultados que parecían mantenerse estables en determinados trabajos fueron refutados en otros, y esto, unido a la rigidez de las propuestas, hizo que se diera un paso más. Y así, en la actualidad se ha llegado a la elaboración de modelos comprensivos de eficacia escolar, que tienen dos características básicas en común: en primer lugar, todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles



de análisis -alumno, aula, escuela y contexto-; en segundo lugar, recogen no sólo lo que se sabe como resultado de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia. De esta forma, estos modelos tienen una triple utilidad: sirven para explicar la investigación previa, abren nuevos caminos para las investigaciones futuras y proporcionan un abanico de posibles vías de intervención (Álvarez-Arregui, 2002).

El modelo de Scheerens (1992) aporta a la investigación su propuesta de clasificar las variables en cuatro categorías en función de su mayor o menor susceptibilidad de ser manipuladas. Así, propuso organizarlas en variables de contexto, entrada, proceso y producto (modelo CIPP). Este modelo opta por clasificarlas en cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y contexto) e incluye en cada nivel tanto los componentes de calidad, tiempo y oportunidad como los criterios formales de eficacia (Creemers, 1994).

En cualquier caso, todos ellos tienen en común el hecho de conceder relevancia a una serie de factores:

- En el nivel del alumno, cinco elementos han demostrado incidir directamente en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se le enseña, perseverancia, oportunidad de aprender y calidad de la docencia.
- En el nivel del aula son cuatro los factores relacionados: calidad y adecuación de la docencia, uso de incentivos y tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza.
- En el nivel de la escuela destacan como factores relevantes el establecimiento de metas significativas y compartidas por todos, la atención al funcionamiento académico diario, la coordinación entre equipos y entre la escuela y los padres, el desarrollo profesional del profesorado y la organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos.
- Por último se encuentran los niveles externos a la escuela referentes al sistema educativo y al contexto social: la comunidad local, las administraciones regionales y la estatal. En este ámbito, los modelos están poco desarrollados.



#### 4.4. Instituciones Educativas orientadas a la Mejora

El interés de este movimiento se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela, aunque al mismo tiempo ha ido dejando un poso de conocimientos que está conformando una sólida base de saberes para el cambio educativo. El movimiento de Mejora de la Escuela tiene un enfoque diferente al anterior. De entrada destaca su orientación práctica y el hecho de que está liderado por docentes y directivos con la intención de cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo (Murillo, 2005).

Al hablar de Mejora se hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto. Desde esa perspectiva, se complementa con los términos reforma e innovación, más centrados en los cambios del sistema educativo y por las modificaciones en el aula, respectivamente. Los tres se engloban en una perspectiva más general que se preocupa del cambio educativo, independientemente del nivel donde se produce (Hargreaves, 1994).

Al igual que la línea de investigación sobre Eficacia Escolar, el movimiento de Mejora tiene unos 30 años de existencia. En un primer momento, en la década de los 60, las escuelas centraron su interés en la utilización de nuevos materiales didácticos. Se buscaba la innovación en el currículo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que habían elaborado equipos de profesores universitarios y psicólogos y que los docentes debían aplicar. Ése fue el motivo de su fracaso, es decir, el papel secundario asignado a los profesores y la falta de formación específica (Álvarez-Arregui, 2002).

En un segundo momento, que coincide con la década de los 70, se desarrolló la fase de documentación del fracaso del movimiento de reforma para incidir en la práctica. Esa situación de pesimismo hacia los enfoques dirigidos desde arriba tuvo su contrapunto en la tercera fase de este movimiento práctico, denominada periodo de éxito. Durante estos años se publicaron los primeros estudios de Eficacia Escolar y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces, lo que contribuyó a que se aprendiera mucho sobre la dinámica del proceso de cambio. Es en este momento cuando se inicia el movimiento de Mejora de la Escuela propiamente dicho.



La última fase, iniciada a mediados de los 80 y todavía en marcha, se puede denominar la gestión del cambio. En ella se observa una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa.

Compartimos con Benito (2005) la idea de que los directores deben conocer los elementos fundamentales de este ya que además de abordar la descripción práctica de los métodos activos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento del alumnado por parte del profesor y a la utilización de las Tics en la Educación Superior, contemplando, finalmente, algunas recomendaciones para el desarrollo integrado de la actividad docente e investigadora del profesorado universitario.

Desde finales de los años sesenta, cuando se confirmó que los cambios educativos impuestos por las administraciones fracasaban si no eran asumidos por el centro y los docentes se ha visto la necesidad de tener en cuenta los factores vinculados a la Mejora de la Escuela a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo, el centro y el aula (Fullan, 1991; Murillo, 2005; Álvarez-Arregui, 2002).

Gracias a este movimiento hoy conocemos cuáles son las fases que ha de tener un proceso de cambio, o qué estrategias han resultado más y menos exitosas en estos procesos y por qué. Igualmente, hemos aprendido a diferenciar algunos de los elementos que favorecen el cambio de otros que lo dificultan, destacando entre aquellos la autonomía escolar, la existencia de presiones para el cambio (tanto internas como externas), la cultura para el cambio, las experiencias previas, el compromiso e implicación de la comunidad o el liderazgo educativo.

#### **4.5. Instituciones Educativas en Reestructuración**

“Reestructurar” (restructuring) o rediseñar se relaciona con otros términos como reconstruir, reinventar, reformular, transformar o alterar. El profesor Escudero (Bolívar, 2000) sugirió que, más castellano o familiar, sería traducirlo por “reconvertir”, pues – aunque pareciera un tanto fuerte, como le mostré–, en último extremo, comentaba –con razón– lo que está en juego es un drástico trastocamiento del sistema, alterando el modelo



de escuela y escolarización vigentes. De ahí, señala, que suponga una remodelación de todos los elementos nucleares de los sistemas educativos; transformando o reinventando la educación en la nueva centuria.

En los noventa el término impreciso, ambiguo o vago de “reestructuración” escolar llega a convertirse en uno de los más en boga. Comienza una ola en que gran cantidad de trabajos educativos emplean el término, permitiendo acomodar “reestructuración escolar” a una variedad de propuestas sobre las soluciones a la educación americana.

El tema es importante porque la reestructuración escolar puede dar cabida a una diversidad de concepciones acerca de lo que es discutible en la educación estadounidense, así como a una diversidad de soluciones favorecidas por ciertos grupos de intereses en busca de problemas. Además, como el tema de la reestructuración escolar es flexible e inespecífico, funciona bien como punto de reunión y reanimación para reformadores. Pero una vez definido el tema, puede empezar a dividir más bien que a unir a diversos intereses políticos. Es decir, ¿hay suficiente miga detrás de las propuestas de reestructuración como para constituir un programa de reformas, y si la hay, qué problemas políticos y prácticos ocasiona el programa?

De este modo, en la pasada década, ha llegado a aglutinar todos los planteamientos sobre qué aspectos fundamentales de la educación deben ser “reestructurados”(o “reconvertidos”) para responder a los retos del siglo XXI. Como eslogan y lema educativo, se convierte en un paraguas bajo el que se acogen una plétora de prácticas, con significados muy diversos y plurales. Las razones de esta ambigüedad provienen, básicamente, entre otras razones, como hemos apuntado antes, de que se mezclan una orientación política (reformulación de la gestión del servicio público) con otra propiamente pedagógica (mejora de la acción educativa). No diferenciarlas podría inducir a pensar que la segunda se pueda lograr con la primera, cuando –aparte de que las motivaciones y lógicas de acción son distintas– lo más fácil, como ha sucedido, es que la orientación pedagógica quede atrapada instrumentalmente por la lógica política.

Frente a medidas intensificadoras del período anterior, la reestructuración propone una autonomía de gestión de los centros escolares, junto a una redefinición de roles y

funciones de todos los actores del sistema. El compromiso y la apropiación del cambio (ownership) y una mayor capacitación y poder (empoverment), quieren ser la antítesis de una burocracia y visión jerárquica de las organizaciones. Se incluyen, así, dentro de la ola de reestructuración, mecanismos mercantiles de elección, profesionalización y capacitación del profesorado, descentralización y gestión basada en el centro, desregulación y autonomía, implicar a los padres en la educación de sus hijos, estándares y test nacionales de currículum, nuevas formas de rendimiento de cuentas, cambios básicos en el currículum y la enseñanza, etc.

Con todo, el núcleo de la reestructuración estaría tanto asociados a un perspectiva estructural (descentralización) donde se plantean rediseñar los centros y el trabajo escolar, responsabilidad de los resultados, relaciones con la comunidad o bien se puede vincular con nuevos modos de dirigir los centros; como en dar a los profesores un papel activo en el desarrollo curricular para incrementar su profesionalidad y en hacer del centro una comunidad para los profesores y alumnos. Estos cambios afectan la manera como están dirigidas las escuelas, alteran el papel de la dirección ampliando el papel del liderazgo (Álvarez-Arregui, 2002, 2007).



**Imagen 2.4. Pasillos del Instituto Tecnológico de Morelia**



Las nuevas expectativas y demandas sociales se trasladan políticamente a las propuestas de reformas educativas. Los expertos educativos, por su parte, en una ciencia siempre plegada (y pagada) al poder político, avalarán tales reformas. Cuando aparezcan déficits o promesas incumplidas será momento para iniciar una nueva reforma que continúe demorando los anhelos de utopía.

Estamos de acuerdo en que a reestructuración escolar debe considerar la función docente universitaria la cual según Zabalza (2004) gira en torno a cuatro ejes básicos la docencia, la investigación, la gestión y últimamente la función del *bussines* (conseguir dinero a través de convenios, cursos, proyectos, consultorías, etc.), ya que, las cuatro son compatibles en la teoría aunque en la práctica las interacciones resultan más problemáticas por todos los juegos de intereses existentes, que como hemos visto derivan en conflictos micropolíticos, mesopolíticos o macropolíticos.

#### 4.6. Reflexiones de Síntesis

Podemos resumir que el movimiento de Eficacia Escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Entendemos como escuela eficaz aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa.

Las investigaciones llevadas a cabo en los más de treinta años de desarrollo de este movimiento han aportado un mayor y mejor conocimiento de los factores de la escuela relacionados con el desarrollo de los alumnos. Estos hallazgos nos han hecho prestar atención a algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros tales como el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa), la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), el liderazgo y la participación dentro de la institución educativa y en relación con las instituciones y grupos sociales con los que interactúa en el entorno próximo y lejano.





Así, el movimiento de Eficacia Escolar ha aportado información acerca de los factores de escuela, aula y sistema educativo que contribuyen al desarrollo global de los alumnos. Con ello, tenemos evidencias empíricas y científicamente validadas que pueden ser muy útiles para tomar decisiones en estos tres niveles.

El movimiento de Mejora de la Escuela ha tenido un enfoque diferente ya que su orientación es práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo para mejorarlo. El interés se dirige a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o deber ser tal transformación), aunque al mismo tiempo ha ido dejando un poso de conocimientos que está conformando una sólida base de saberes para el cambio educativo. La Mejora hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto por lo que se complementa con los términos reforma e innovación, más centrados en los cambios del sistema educativo y por las modificaciones en el aula, respectivamente. En cualquier caso, los tres se engloban una perspectiva general preocupada por del cambio educativo, independientemente del nivel donde se produce.

Desde finales de los años sesenta, cuando se confirmó que los cambios educativos impuestos por las administraciones fracasaban si no eran asumidos por el centro y los docentes de ahí la importancia de este movimiento ya que nos ha enseñado la necesidad de tener en cuenta a los protagonistas a la hora de poner en marcha procesos de cambio al tener que conjugar el sistema educativo, el centro y el aula.

Ahora conocemos más sobre las fases del cambio y sobre las estrategias que han resultado más y menos exitosas. Igualmente, hemos aprendido a diferenciar los elementos que favorecen el cambio de los que dificultan, destacando entre aquellos la autonomía escolar, la existencia de presiones para el cambio (tanto internas como externas), la cultura para el cambio, las experiencias previas, el compromiso e implicación de la comunidad educativa o el liderazgo educativo de las direcciones. Para cerrar indicar que ambos movimientos nos han mostrado los elementos sobre los que hay que trabajar para conseguir optimizar los niveles de calidad destacando que cada institución educativa requerirá unas medidas u otras en base a la orientación que se quiera promover y a la profundidad del

mismo. Es por ello que dedicaremos el último capítulo a conocer cuál es la situación de los Institutos Tecnológicos en el que contexto en que realizaremos nuestro trabajo de campo.

**MARCO TEÓRICO**

MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO 5**

**LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS  
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS**



## CAPÍTULO 5.

### LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS INSTITUTOS TECNOLOGICOS

---

<b>5.1. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>179</b>
<b>5.2. INFRAESTRUCTURAS Y ORGANIZACIÓN</b>	<b>184</b>
<b>5.3. ANÁLISIS DE NECESIDADES</b>	<b>192</b>
<b>5.4. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS</b>	<b>197</b>
<b>5.5. DIRECCIÓN Y PLANES DE MEJORA</b>	<b>202</b>
<b>5.6. REFLEXIONES DE SÍNTESIS</b>	<b>206</b>

## CAPÍTULO V. LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS INSTITUTOS TECNOLÓGICOS

### 5.1. Contextualización

Antes de adentrarnos en el trabajo empírico queremos hacer en este capítulo un breve recorrido por algunas de las peculiaridades de los Institutos Tecnológicos en nuestro entorno cultural ya que es en ellos donde centraremos nuestro objeto de estudio.

Atendiendo a este planteamiento indicaremos que los primeros Institutos Tecnológicos surgieron en México en 1948, cuando se crearon los de Durango y Chihuahua. Poco tiempo después se fundaron los de Saltillo (1951) y Ciudad Madero (1954). Hacia 1955, estos primeros cuatro Tecnológicos atendían una población escolar de 1,795 alumnos, de los cuales 1,688 eran hombres y sólo 107 mujeres. En 1957 inició operaciones el IT de Orizaba. En 1959, los Institutos Tecnológicos son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional, para depender, por medio de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, directamente de la Secretaría de Educación Pública.



**Imagen 31. Aulas y pasillos del Instituto Tecnológico de Morelia. 50 años de antigüedad.**



En el libro *La Educación Técnica en México. Institutos Tecnológicos Regionales*, editado por la Secretaría de Educación Pública, en 1958, se marcó la desincorporación plena de los IT y el inicio de una nueva etapa caracterizada por la respuesta que dan estas instituciones a las necesidades propias del medio geográfico y social, y al desarrollo industrial de la zona en que se ubican.

Al cumplirse los primeros veinte años, los diecisiete IT existentes estaban presentes en catorce estados de la República. En la década siguiente (1968-1978), se fundaron otros 31 Tecnológicos, para llegar a un total de 48 planteles distribuidos en veintiocho entidades del país. Durante esta década se crearon también los primeros centros de investigación y apoyo a la educación tecnológica, es decir, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Tecnológica (CIIDET, 1976) en Querétaro y el Centro Regional de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), en Celaya.

En 1979 se constituyó el Consejo Nacional del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET), el cual representó un nuevo panorama de organización, surgiendo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, del cual los Institutos Tecnológicos fueron parte importante al integrar el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT).

De 1978 a 1988 se fundaron doce nuevos Tecnológicos y tres Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo. La investigación y los posgrados se impulsaron con gran intensidad gracias a la creación progresiva de los Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica (CREGIT) en cada uno de los planteles. Para 1988 los IT atendían una población escolar de 98,310 alumnos, misma que en los cinco años siguientes creciera hasta 145,299, con una planta docente de 11,229 profesionales y 7,497 empleados como personal de apoyo y asistencia a la educación.

En 1990 iniciaron actividades los Institutos Tecnológicos Descentralizados, con esquemas distintos a los que operaban en los IT federales ya que se crearon como organismos descentralizados de los gobiernos estatales.

En 2005 se reestructuró el Sistema Educativo Nacional por niveles, lo que trajo como resultado la integración de los Institutos Tecnológicos a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), transformando a la Dirección General de Institutos



Tecnológicos (DGIT) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST). Como consecuencia de esta reestructuración, se desincorpora el nivel superior de la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar y de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y se incorpora a la recién creada DGEST.

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) está constituido por 263 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos federales, 131 Institutos Tecnológicos Descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET).

En las instituciones anteriores, el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos atiende a una población escolar de 521,105 estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluido el Distrito Federal. En este sistema deben destacarse las siguientes cuestiones que lo definen:

- **Visión SNIT.** Ser uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenido, sustentable y equitativo de la nación.
- **Misión SNIT.** Ofrecer servicios de educación superior tecnológica de calidad, con cobertura nacional, pertinente y equitativa, que coadyuve a la conformación de una sociedad justa y humana.
- **Valores.** Para guiar y orientar las acciones cotidianas de todo su personal, el SNIT define los siguientes valores institucionales:
  - **El ser humano.** Es el factor fundamental del quehacer institucional, constituyéndose en el valor central, para incidir en su calidad de vida.
  - **El espíritu de servicio.** Es la actitud proactiva que distingue a la persona por su profesionalismo en su desempeño, proporcionando lo mejor de sí mismo.
  - **El liderazgo.** Es la capacidad para la conducción innovadora, participativa y visionaria de la operación y desarrollo institucional.



- **El trabajo en equipo.** Es el proceso humano realizado de manera armónica con actitud proactiva, multiplicando los logros del objetivo común.
- **La calidad.** Es la cultura que motiva a mejorar la forma de ser y hacer, fundamentada en las convicciones del ser humano.
- **El alto desempeño.** Cumplir y elevar estándares de calidad, sustentado en el desarrollo humano.

En cuanto a la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) hay que destacar los siguientes aspectos para conocer su orientación:

- **Visión DGEST.** Ser una entidad moderna, reconocida por su calidad en el servicio y que garantice el alto desempeño del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos
- **Misión DGEST.** Con el propósito de hacer realidad su visión, la DGEST establece como su misión la de potenciar y asegurar, con liderazgo y servicios de calidad, el desarrollo de un Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos de alto desempeño. A este respecto establece los siguientes objetivos
  - Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
  - Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
  - Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
  - Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente



y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
- Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

La transición reciente como organismo desconcentrado del Tecnológico Nacional de México, solo fue cambio de nombre, en esencia sigue siendo lo mismo, los planes y programas no sufrieron alteraciones y la forma de administrar siguió igual, a estas alturas no han autorizado la nueva infraestructura, por lo tanto no podemos asegurar que los perfiles directivos deban ser de tal o cual forma, la esperanza de ver cambios en la forma de dirigir se ve opacada por el propio manual organizativo.



**Imagen 5.2. Áreas administrativas del Instituto Tecnológico de Morelia**

## 5.2. Infraestructuras y Organización

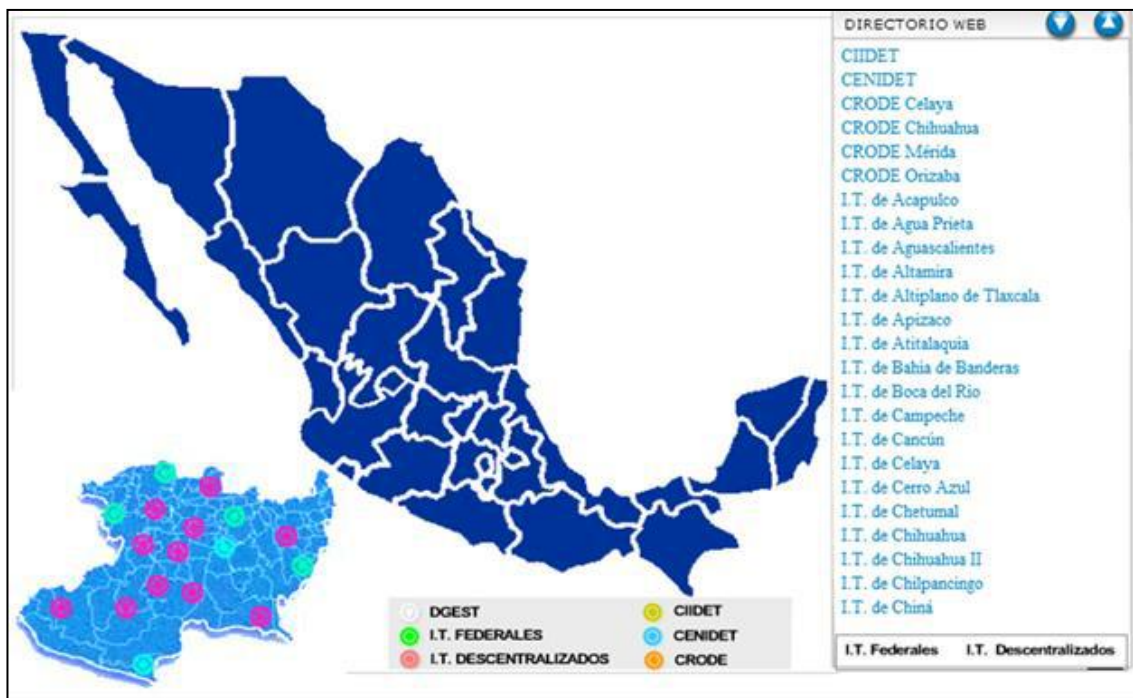
El prestigio de los Institutos Tecnológicos del país en los últimos 50 años han generado un incremento considerable en la demanda donde sólo el 60% de las plazas se cubren a pesar de que se ha incrementado la oferta, 263 instituciones en total, lo cual nos lleva a pensar en dos problemáticas, la falta de plazas docentes y la admisión de alumnos con altas deficiencias académicas. Así pues la infraestructura en aulas y equipamiento tiene una capacidad sobrada.

En cuanto al equipamiento está limitado considerando en promedio un 40% de cobertura en los distintos talleres y laboratorios, la masificación limita la asignación de recursos, por ello en estas instalaciones los equipos son obsoletos e inservibles, y en los tecnológicos con menos de 20 años no hay talleres y laboratorios suficientes. Esto es un problema de difícil solución ya que los nuevos esquemas en los planes y programas de estudio se centran en la educación por competencias.



**Imagen 5.3. Instalaciones deportivas del Instituto Tecnológico de Morelia**

En el siguiente mapa se aprecia como el Tecnológico Nacional de México tiene cobertura en toda la república mexicana, y es importante señalar que los federales operan con recursos de la federación y los descentralizados con recursos estatales, por ello existe un abismo en las prestaciones de los Tecnológicos federales y los descentralizados.



**Figura 5.1. Distribución de Institutos Tecnológicos en México**

Debido a la amplitud del manual de organización sólo se establece el contenido general, el organigrama Nacional y el organigrama de un Instituto Tecnológico, así como las atribuciones propias del Director General.

## ÍNDICE

- I. Introducción
- II. Antecedentes
- III. Fundamento jurídico
- IV. Atribuciones
- V. Atribuciones del Director General
- VI. Objetivo
- VII. Estructura orgánica
- VIII. Funciones



#### IX. Diagrama de organización

#### X. De la suplencia de los servidores públicos

#### XI. Disposiciones transitorias

El nuevo manual de organización fue autorizado este año 2015, en él se establecen las reglas de juego buscando que este nuevo esquema organizacional sea más funcional y cumpla con las metas que establece el plan nacional de desarrollo 2012-2018, el cual es muy ambicioso con tantas limitaciones directivas.

Así, el Director General tiene más funciones gerenciales que de líder, y esto lo podemos ver en las atribuciones que le marca el manual ya que en él se indica que está más sujeto a las disposiciones del ejecutivo federal y de las autoridades de la Secretaría de Educación, que al servicio de la ciencia y tecnología, si buscamos transformar la educación se debe facultar al líder desde el manual. Como se puede apreciar a continuación las atribuciones se centran en administrar:

- Planear, programar, organizar, dirigir, coordinar, ejecutar, controlar y evaluar sistemáticamente, las actividades académicas y administrativas de "EL TECNOLÓGICO";
- Celebrar convenios, bases de coordinación, acuerdos institucionales y toda clase de instrumentos jurídicos relacionados con el objeto y atribuciones de "EL TECNOLÓGICO", así como delegar dicha facultad a servidores públicos subalternos, de conformidad con las disposiciones aplicables;
- Intervenir en toda clase de procedimientos ante las autoridades jurisdiccionales y administrativas relacionados con actos objeto de las atribuciones de "EL TECNOLÓGICO", así como delegar dicha facultad a servidores públicos subalternos conforme al manual de organización;
- Elaborar e integrar el anteproyecto de presupuesto anual de "EL TECNOLÓGICO", de conformidad con las disposiciones aplicables, y presentarlo oportunamente a la unidad administrativa encargada de someterlo a la consideración y, en su caso, aprobación del Secretario de Educación Pública;

- Ejercer los recursos presupuestarios asignados a "EL TECNOLÓGICO" y vigilar su correcta aplicación;
- Proponer al Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, los nombramientos de los directores de "LOS INSTITUTOS, UNIDADES Y CENTROS";
- Proponer al Consejo Académico los programas mediante los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación y desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación que coordina "EL TECNOLÓGICO", incluyendo la evaluación del aprendizaje, de los planes y programas de estudio, de la infraestructura educativa y de la investigación científica y tecnológica que se realizan conforme a lo previsto en el Decreto de Creación de "EL TECNOLÓGICO";
- Proponer al Secretario de Educación Pública, a través del Subsecretario de Educación Superior, la creación de institutos tecnológicos, unidades y centros que impartan educación con competencia de "EL TECNOLÓGICO", previo dictamen del Consejo Académico y de conformidad con la disponibilidad presupuestaria de dicha Secretaría;
- Emitir, previa opinión del Consejo Académico, la normatividad para regular los procedimientos de selección, ingreso, trayectoria y egreso de estudiantes;
- Autorizar comisiones de docentes y estudiantes al extranjero, conforme a las disposiciones aplicables;
- Diseñar un sistema de seguimiento de egresados que brinde información sobre las áreas de oportunidad laboral en los ámbitos nacional y regional;
- Proponer al Consejo Académico las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos y materiales didácticos de la educación superior tecnológica coordinada por "EL TECNOLÓGICO";
- Proponer al Consejo Académico los perfiles de los directores de "LOS INSTITUTOS, UNIDADES Y CENTROS";



- Elaborar y proponer al Consejo Académico los proyectos de índole académica, tecnológica, de investigación científica, de vinculación, así como de extensión y difusión de la cultura de "EL TECNOLÓGICO";
- Formular y proponer al Consejo Académico el calendario de actividades académicas de "EL TECNOLÓGICO", así como sus modificaciones;
- Presentar al Secretario de Educación Pública el informe anual de sus actividades y el programa de trabajo a desarrollar durante el siguiente año, y
- Las demás que establezcan las disposiciones aplicables y las que le encomiende el Secretario de Educación Pública.



**Imagen 5.4. Estadio olímpico del Instituto Tecnológico de Morelia**

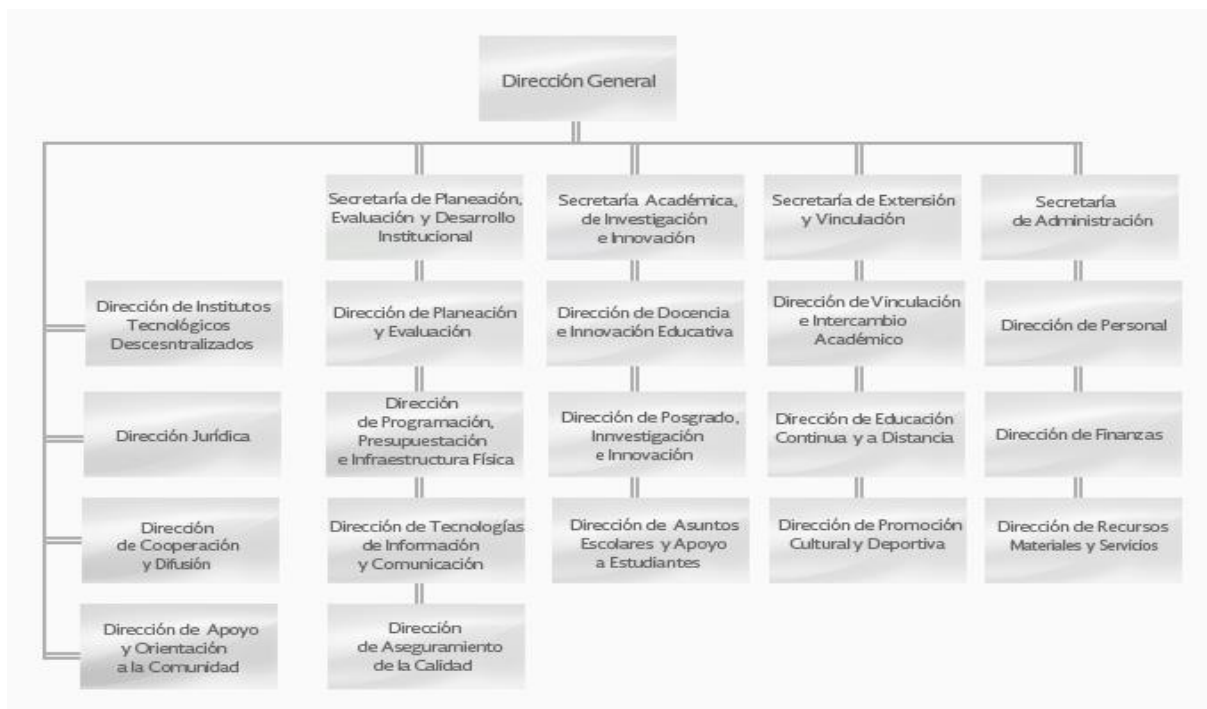
### *Organigrama General*

En este caso la estructura del organigrama es demasiado piramidal, contrario a lo que proponen las nuevas tendencias administrativas como organizaciones centradas en procesos o las nuevas organizaciones inteligentes mientras más plana la pirámide, más funcional es la organización, sin embargo debemos esperar un par de años su funcionamiento para evaluar el desempeño. Debe quedar claro que las desventajas de este

tipo de organigramas obstruyen y alientan los procesos esenciales y las propuestas de mejora se pierden con tanto protocolo y burocracia, así mismo es inevitable observar como las áreas trabajan bajo un régimen republicano, propiciando el vetetismo y la poca efectividad en las metas.

Por otro lado la ventaja principal, es el alto control de la Dirección General sobre los Institutos Tecnológico, y quizá, como están los tiempos en el país, sea lo mejor. Sin embargo los esquemas de alto-rendimiento alto-compromiso proponen llevar a las organizaciones de controlado a facultado, en este caso darle más autonomía a los Institutos Tecnológicos en la toma de decisiones.

### *Organigrama Nacional*



**Figura 5.2. Organigrama del Tecnológico Nacional de México**



### *Organigrama de un Instituto Tecnológico*

El organigrama de los Institutos Tecnológicos varía según el tamaño de la matrícula, además también influye si es federal o desconcentrado, en este caso utilizaremos el organigrama de un Instituto Tecnológico Federal, ya que fue en estos donde se desarrolló la investigación.

Las ventajas de este organigrama son varias, en primera presenta una estructura plana y funcional lo que permite interactuar entre los diversos departamentos facilitando la comunicación, en segundo término los procesos se aceleran y la toma de decisiones se facilita, además puede adaptarse según las necesidades de cada institución.

La desventaja de este tipo de organigrama es la carga de trabajo, así es, unas áreas realizan más actividades que otras, por tanto es necesario dosificar y equilibrar las cargas. Por otro lado existe un organigrama oculto compuesto por las academias, ya que no aparecen en la estructura legal y sin embargo en varios procesos se requiere de la aprobación de la academia, pero es más de carácter moral que de carácter normativo.

Las academias se vuelven impositivas y demeritan el trabajo de las jefaturas académicas, obstaculizando en muchas ocasiones el proceso educativo, en el afán de fomentar el trabajo colegiado limitan la autoridad y debilitan las responsabilidades de todas las partes.

A continuación observamos el organigrama del Instituto Tecnológico de Morelia por contar con la totalidad de los departamentos cubiertos y en operación, ver figura.



Organigrama de un Instituto Tecnológico

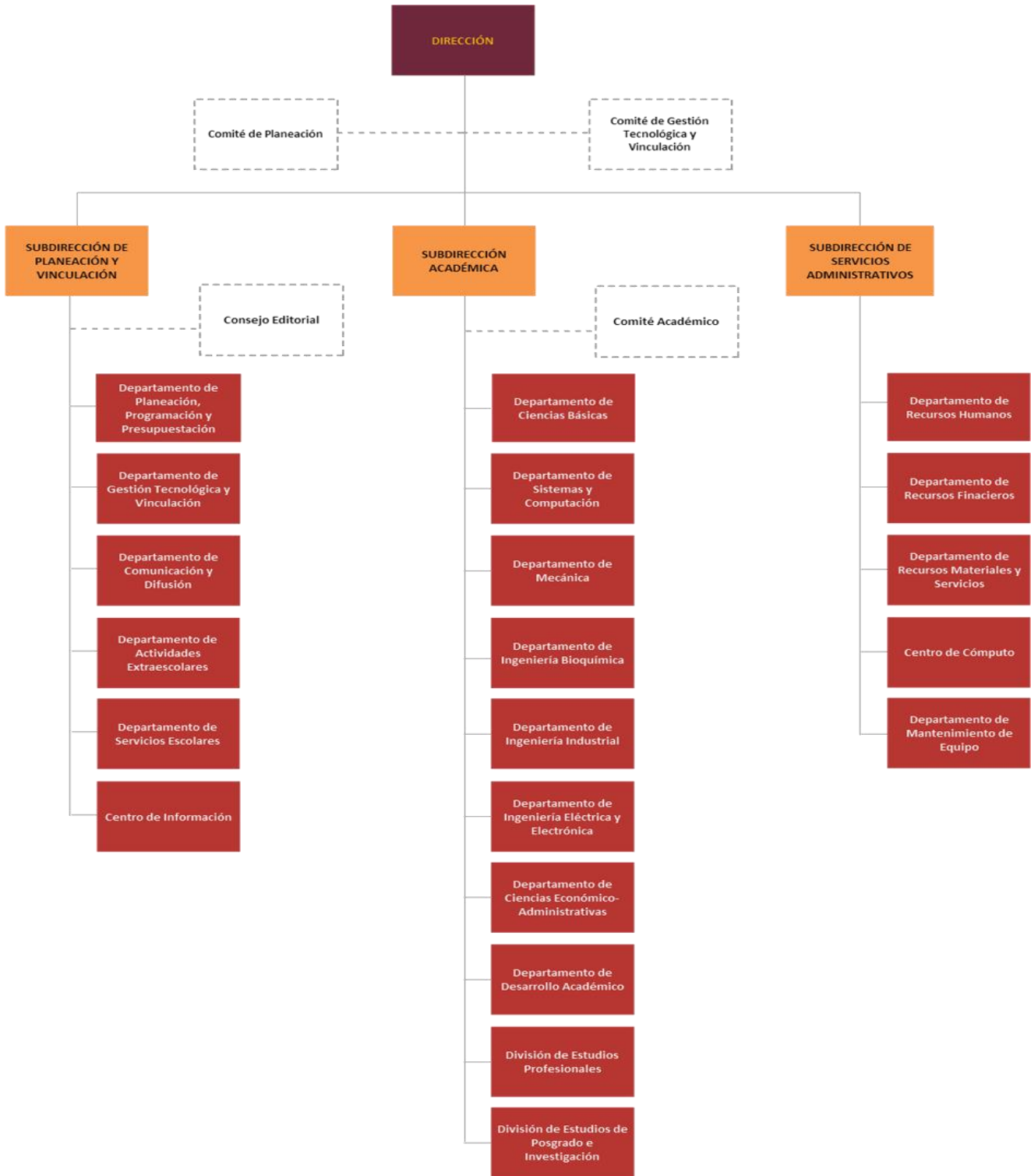


Figura 5.3. Organigrama de Instituto Tecnológico

### 5.3. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Las necesidades del Tecnológico Nacional de México se han multiplicado por la masificación de la educación superior tecnológica descontrolada y no planeada, el surgimiento de nuevos tecnológicos dados por decreto y no por una verdadera necesidad de las regiones, provocando con ello falta de plazas, surgimiento de nuevos sindicatos, falta de aulas, talleres y laboratorios, y con ello la falta de equipo, accesorios y consumibles. En la siguiente tabla se muestra la cobertura estudiantil del ciclo escolar 2014-2015 lo que nos convierte en el sistema más grande de educación superior de México y América latina:

MATRÍCULA CICLO ESCOLAR 2014 - 2015			
Nivel de estudio	Institutos Tecnológicos Federales	Institutos Tecnológicos Descentralizados	Total
Técnico Superior Universitario	102	179	281
Licenciatura	305,318	211,191	516,509
Posgrado	3,690	625	4,315
<b>Total</b>	<b>309,110</b>	<b>211,995</b>	<b>521,105</b>

**Tabla 5.1. Matricula ciclo escolar 2015**

Para dar cobertura a más de medio millón de estudiantes presentamos a continuación la tabla con la cantidad total de tecnológicos.

INSTITUCIONES QUE CONFORMAN EL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO			
Institutos Tecnológicos Federales y Centros		Institutos Tecnológicos Descentralizados	Total
Institutos Tecnológicos	Centros		
126	6	134	266

**Tabla 5.2. Instituciones que conforman el Tecnológico Nacional de México**

La oferta educativa que se ofrece a nivel nacional es muy variada y depende de la región, así mismo una carrera de licenciatura ofrece varias especialidades como es el caso de la licenciatura en administración que cuenta con hasta 5 especialidades o Ingeniería industrial con tres especialidades. En la mayoría de las carreras cuentan con las acreditaciones del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), esta



es una organización que presta un servicio de evaluación externa a la educación superior de la ingeniería. El proceso es de carácter voluntario, con la participación de los agentes del proceso educativo y productivo, con un claro objetivo de elevar la calidad.

Este servicio está integrado con los criterios de la evaluación, sus procedimientos y los recursos de la operación, para cumplir el objetivo con una eventual cobertura total del universo y en forma periódica. Por la naturaleza del servicio y su organización la financiación corre a cargo de las propias instituciones educativas en cuanto a transportación y para las visitas de evaluación y el procesamiento de la información; el personal evaluador desarrolla un trabajo voluntario y es personal seleccionado entre académicos, profesionistas de los colegios y las cámaras respectivamente vinculadas al ejercicio profesional.

Las decisiones son colegiadas y emitidas por una organización no gubernamental, por lo que su constitución y su órgano de gobierno son congruentes con este propósito. Finalmente, la acreditación de programas académicos de nivel superior debe ser periódica y constituirse un servicio de gran valor para los estudiantes, para las instituciones, para la sociedad en general (sector profesional, empleadores, organismos financieros) y para el gobierno. Por otra parte, la acreditación de los programas académicos a nivel superior que libremente lo soliciten repercutirá en la elevación de la calidad educativa.

En el caso de los posgrados deben estar dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el cual forma parte de la política pública de fomento a la calidad del posgrado nacional que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública desde 1991. El reconocimiento a la calidad de la formación de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior y los centros de investigación se lleva a cabo mediante rigurosos procesos de evaluación por pares académicos, y se otorga a los programas que muestran haber cumplido los más altos estándares de calidad y pertinencia. Es por ello que los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC para ofrecer a estudiantes, instituciones académicas, sector productivo y a la sociedad en general, información y garantía sobre la calidad y pertinencia de los posgrados reconocidos.

El PNPC fomenta la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país.

<i>Nivel</i>	<i>Carreras</i>
Licenciatura	41
Especialidad	6
Maestría	22
Doctorado	15

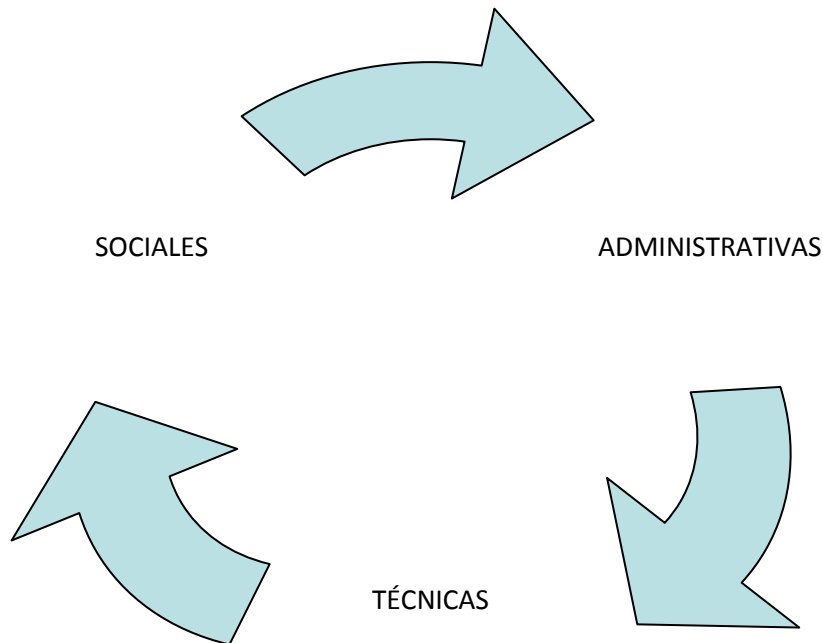
**Tabla 5.3. Oferta educativa por nivel**

Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
Ingeniería en Acuicultura Ingeniería Aeronáutica Ingeniería en Administración Ingeniería en Agronomía Ingeniería Ambiental Ingeniería Biomédica Ingeniería Bioquímica Ingeniería Civil Ingeniería en Desarrollo Comunitario Ingeniería Eléctrica Ingeniería Electromecánica Ingeniería Electrónica Ingeniería en Energías Renovables Ingeniería Forestal Ingeniería en Geociencias Ingeniería en Gestión Empresarial Ingeniería Hidrológica Ingeniería Industrial Ingeniería en Industrias Alimentarias Ingeniería Informática Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable Ingeniería en Logística Ingeniería en Materiales Ingeniería Mecánica Ingeniería Mecatrónica Ingeniería en Minería Ingeniería en Nanotecnología Ingeniería Naval Ingeniería en Pesquerías Ingeniería Petrolera Ingeniería Química Ingeniería en Sistemas Automotrices Ingeniería en Sistemas Computacionales Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones Ingeniería en Animación Digital y Efectos Visuales Arquitectura Contador Público Gastronomía Licenciatura en Administración...	Ingeniería Ambiental Ingeniería Administrativa Ingeniería Electrónica Ingeniería Mecatrónica Práctica Docente Sistemas Eléctricos de Potencia	Oferta Educativa Administración Administración Industrial Administración de Negocios Internacionales Administración y Gestión de Negocios Construcción Docencia Educación Superior Gestión Administrativa Ingeniería Ingeniería Administrativa Ingeniería Electrónica Ingeniería Eléctrica Ingeniería Industrial Ingeniería Mecánica Ingeniería Mecatrónica Planificación de Empresas Planificación de Empresas y Desarrollo Regional Planificación y Desarrollo Empresarial Sistemas Computacionales Sistemas Industriales Sistemas de Manufactura Tecnologías de la Información	Agrobiotecnología Alimentos Alimentos y Biotecnología Ciencias de la Computación Ciencias en Computación (Interinstitucional) Desarrollo Regional y Tecnológico Ingeniería Bioquímica Ingeniería Eléctrica Ingeniería Electrónica Ingeniería Mecánica Ingeniería Mecatrónica Ingeniería Química Materiales Polímeros

**Tabla 5.4. Oferta educativa por nivel y especialidad**

*Clasificación de necesidades*

Con la finalidad de alinear las necesidades con los objetivos, estrategias y planes de mejora se realizó una clasificación de necesidades la cual quedó de la siguiente manera:



**Figura 1.4. Clasificación de Necesidades en los Tecnológicos**

*Necesidades Técnicas*

En este caso observamos las carencias que tienen los docentes, talleres, laboratorios, aulas, bibliotecas, centros de cómputo, redes sociales, software y hardware, que se requiere para complementar los planes y programas de estudios, y poder ofrecer una verdadera educación por competencias.

Las necesidades técnicas en sí son las más costosas y es sabido que dos terceras partes del presupuesto de la educación en el país se va en cubrir la nómina de los trabajadores, en este caso la masificación de la educación superior tecnológica hace que las necesidades se incrementen de forma exponencial, las ingenierías requieren de más práctica, la teoría comprende a lo mucho el 20 % de las actividades académicas.



### *Necesidades administrativas*

¿Qué es un ejecutivo escolar sin recursos para operar?, y si te cuestionas ¿Qué es un ejecutivo escolar sin habilidades directivas?, quizá existan más interrogantes pero en este caso centraremos las necesidades administrativas en estos dos cuestionamientos. La urgente necesidad de definir los perfiles de los puestos directivos en los manuales y que los puestos directivos no se sigan dando por cooptación para reducir y eliminar el nepotismo y las confrontaciones sindicales.

Por otro lado las acreditaciones de carrera y las certificaciones con sistemas de gestión de calidad, están dejando mucho de qué hablar y se contraponen a la operatividad, ya que, mientras la acreditación exige que un maestro no debe tener más de 18 horas frente a grupo y que cada grupo debe contar con x cantidad de alumnos, el reglamento por un lado exige hasta 24 horas frente a grupo y los salones están retacados de hasta 50 alumnos, vaya que es necesario alinear nuestras políticas con las de los organismos acreditadores y certificadores.

### *Necesidades Sociales*

La necesidad de vincularnos con el entorno resulta trascendental para nuestros estudiantes, la equidad de género, las tradiciones de la región, la cultura y el arte, el deporte, la formación cívica y la religión, deben ser aprovechados como oportunidades para la innovación y el desarrollo tecnológico.

Una de las principales limitaciones de nuestros egresados es la formación humana, los ingenieros por formación se vuelven rígidos e inflexibles, apegados al manual y al procedimiento olvidan el trabajo colaborativo, por ello la necesidad urgente de elaborar estrategias que nos permitan hacer de nuestros egresados profesionales más humanos y comprometidos con la sociedad.

## 5.4. Objetivos y Estrategias

Como ya lo expresamos en el punto anterior son muchas las necesidades que actualmente se presentan en los institutos Tecnológicos del país y el primer paso para ir las eliminando es estableciendo las metas y los caminos por donde navegar, para ello clasificamos las necesidades en Técnicas, Administrativas y Sociales.



Imagen 5.5. Talleres y laboratorios del Instituto Tecnológico de Morelia

A continuación se establecen seis objetivos que nos permitirán cubrir dichas necesidades:

**Objetivo 1.** Fortalecer la calidad de los servicios educativos. Este objetivo tiene la ventaja de reducir los tres tipos de necesidades, sin embargo el costo es muy alto y eso sí que es una gran desventaja, este objetivo sirve de base para fortalecer la calidad de la educación superior tecnológica que se imparte en los institutos, unidades y centros del TecNM.

Este objetivo se enfoca a asegurar la pertinencia de la oferta educativa, mejorar la habilitación del profesorado, su formación y actualización permanente; impulsar su desarrollo profesional y el reconocimiento al desempeño de la función docente y de



investigación, así como a fortalecer los indicadores de capacidad y competitividad académica y su repercusión en la calidad de los programas educativos.

Asimismo, fomentar y consolidar el posicionamiento internacional del TecNM.

- Estrategia 1.1. Fortalecer el nivel de habilitación del profesorado
- Estrategia 1.2. Reconocer el desempeño académico del profesorado
- Estrategia 1.3. Fortalecer la calidad y la pertinencia de los programas educativos de licenciatura para promover su acreditación
- Estrategia 1.4. Fortalecer la calidad y pertinencia de los programas de posgrado.
- Estrategia 1.5. Consolidar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los servicios educativos.
- Estrategia 1.6. Fomentar la internacionalización de los institutos tecnológicos y centros.

**Objetivo 2.** Incrementar la cobertura, promover la inclusión y la equidad educativa.

Centrado más en reducir las necesidades sociales, estableciendo que el Estado mexicano tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación, esto sólo será posible mediante una educación incluyente que dé oportunidad a todos los grupos de la población, tanto para la construcción de una sociedad más justa, como para incidir significativamente en la democratización de la productividad.

Para contribuir a ello, es indispensable incrementar la cobertura de los institutos y centros del TecNM y atender, en especial, a los grupos de la población que más lo necesitan, con estrategias que involucren la diversidad cultural y lingüística, valoren los requerimientos de la población con discapacidad y tomen en cuenta todas las barreras que impiden a mujeres y grupos vulnerables el acceso, permanencia y egreso en la educación superior tecnológica.

- Estrategia 2.1. Incrementar la cobertura de la educación superior y ampliar la oferta educativa en sus diferentes modalidades.





- Estrategia 2.2. Asegurar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes.
- Estrategia 2.3. Garantizar la igualdad de oportunidades e inclusión de los grupos vulnerables

**Objetivo 3.** Promover la formación integral de los estudiantes.

También centrado en las necesidades sociales su principal ventaja es el bajo costo y la formación integral en la educación se orienta al desarrollo pleno de todas las potencialidades del ser humano; es decir, aunado al cultivo académico, se promueve el crecimiento armónico de la persona desde su riqueza interior, la salud de su cuerpo y su convivencia con los demás, sin embargo no es una prioridad para los Directivos en turno.

En este propósito, las actividades culturales, artísticas y cívicas son un componente formativo esencial para el desarrollo humano, pues constituyen un eje fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia, al tiempo que promueven la articulación y la paz social. Asimismo, las actividades deportivas y recreativas favorecen, además de la salud, la disciplina y los valores humanos que contribuyen a la sana convivencia social. En este contexto, se establecen estrategias para adoptar y fortalecer las culturas de la prevención, la seguridad, la solidaridad y la sustentabilidad.

- Estrategia 3.1. Fomentar la práctica de las actividades deportivas y recreativas.
- Estrategia 3.2. Impulsar la práctica de las actividades culturales, artísticas y cívicas.
- Estrategia 3.3. Fortalecer la cultura de la prevención, la seguridad, la solidaridad y la sustentabilidad
- Estrategia 3.4. Fortalecer el desarrollo humano.

**Objetivo 4.** Impulsar la ciencia, la tecnología y la innovación.

Centrado en cubrir las necesidades técnicas, dándole a nuestros egresados una ventaja competitiva pues el capital humano formado para el alto desempeño es el principal activo de una sociedad basada en el conocimiento. La competitividad del país depende en



gran medida de las capacidades científicas y tecnológicas de sus regiones. Este objetivo busca contribuir a la transformación de México en una sociedad del conocimiento, que genere y aproveche los productos de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación. Su principal desventaja es el alto costo para su ejecución.

- Estrategia 4.1. Impulsar el desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas con enfoque en la vocación productiva de las regiones.
- Estrategia 4.2. Impulsar la formación de recursos humanos de alta especialización en investigación y desarrollo tecnológico.
- Estrategia 4.3. Fortalecer la infraestructura de la actividad científica, tecnológica y de innovación.
- Estrategia 4.4. Propiciar el incremento de los productos de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación

**Objetivo 5.** Consolidar la vinculación con los sectores público, social y Privado El TecNM desempeña una función estratégica en el proyecto de transformar a México en una verdadera sociedad del conocimiento. Así, para asegurar que los institutos, unidades y centros que lo integran consoliden una participación significativa en ese proyecto nacional, se asumen estrategias y líneas de acción enfocadas a fortalecer la vinculación del proceso educativo con las actividades de los sectores sociales y económicos de las diversas regiones del país. Este objetivo apoya en la satisfacción de las necesidades sociales y en menor medida las necesidades administrativas.

- Estrategia 5.1. Fortalecer los esquemas de vinculación institucionales.
- Estrategia 5.2. Fomentar la gestión y la comercialización de la propiedad intelectual
- Estrategia 5.3. Impulsar la transferencia de conocimiento y de desarrollo tecnológico al sector productivo.
- Estrategia 5.4. Desarrollar el talento emprendedor y la creación de empresas de base tecnológica

- Estrategia 5.5. Establecer mecanismos institucionales para facilitar la incorporación de estudiantes y egresados al mercado laboral.

**Objetivo 6.** Modernizar la gestión institucional con transparencia y rendición de cuentas. Para cubrir las necesidades administrativas es preciso realizar acciones contundentes como la creación del Tecnológico Nacional de México como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, dotado de autonomía técnica, académica y de gestión, que tiene adscritos a los institutos, unidades y centros de investigación, docencia y desarrollo de educación superior tecnológica -antes dependientes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica-, amplía y consolida las posibilidades de fortalecer a la educación superior tecnológica como instrumento para el desarrollo del país y el logro de una sociedad más justa y próspera.

Para ello, desde luego, es preciso optimizar la organización, desarrollo y dirección de los institutos, unidades y centros; adecuar su estructura y depurar sus funciones y atribuciones, así como actualizar las disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de la educación superior tecnológica, en un marco que fortalezca la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas.

- Estrategia 6.1. Adecuar la estructura orgánica a los nuevos requerimientos y fortalecer el marco normativo del TecNM.
- Estrategia 6.2. Abatir el rezago en infraestructura y equipamiento.
- Estrategia 6.3. Asegurar la calidad a través de la evaluación y certificación de procesos.
- Estrategia 6.4. Impulsar la modernización de procesos administrativos.
- Estrategia 6.5. Consolidar la cultura institucional de transparencia y rendición de cuentas.



## 5.5. Dirección y Planes de Mejora

Durante los últimos 15 años las autoridades han buscado cambios para mejorar la calidad educativa, sin embargo los resultados no son muy alentadores, ahora se buscan los cambios mediante las reformas educativas, mejorar la educación por decreto no es la solución, por ello se deben establecer objetivos claros que permitan direccionar el rumbo, ¿Qué es lo que buscamos? ¿Cuál es el propósito?, en el corto y mediano plazo.

En este caso los objetivos se establecen en base a las necesidades que se tienen y el plan nacional de desarrollo, en el cual se establecen las estrategias que se deben seguir y con ello darle seguimiento para bajar los recursos, los cuales sólo podrán ser bajados mediante el Programa Integral de Fortalecimiento de los Institutos Tecnológicos (PIFIT), cualquier acción que esté fuera de las estrategias no será autorizado.

El PIFIT debe estar orientado al plan de mejora que se encuentra plasmado en el Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales, el docente diseña, pone en práctica y evalúa las estrategias didácticas, pero debe asegurarse que con su aplicación:

- Se alcancen las competencias específicas y desarrollen las competencias genéricas señaladas en el perfil profesional, al tiempo que se vincula el proceso de aprendizaje con el entorno social y el desarrollo económico –métodos y sistemas de producción, servicios– y se pongan en práctica los contenidos actitudinales referentes a valores culturales, humanistas, éticos y de sustentabilidad en relación con el campo de la ciencia y la tecnología.
- Se establezcan relaciones significativas entre los contenidos de las distintas asignaturas del plan de estudios, para que el estudiante adquiriera una perspectiva sistémica e interdisciplinaria de su formación profesional.
- Se atiendan diferentes situaciones reales o derivadas de los ambientes y espacios académicos e institucionales, físicos y sociales, inmediatos y mediatos, multiculturales y globales, considerados en el diseño de las competencias que habrán de desarrollar los estudiantes.



- Se impulse al estudiante para que se asuma como un profesional en formación, por lo que las actividades que se incluyan en las estrategias serán extraídas, en gran medida, de las experiencias derivadas del entorno laboral, productivo y profesional del campo de estudio que esté cursando.
- Se aliente al estudiante para que se reconozca como parte de un todo. La formación no sólo se logra dentro del aula, sino que se enriquece con la participación en actividades deportivas, artísticas, culturales y cívicas.
- Se propicie la necesaria actividad intelectual del estudiante, alentándolo a que observe, analice, organice y sintetice información; formule preguntas, identifique problemas, busque soluciones y aplique conocimientos; comprenda y produzca textos académicos, con el fin de que asuma un papel activo en su proceso formativo.
- Se promuevan la formación y desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, el análisis de problemas y la formulación de diversas estrategias para su solución, privilegiando el pensamiento razonado, sustentado y lógico, sobre la respuesta impulsiva, las posiciones dogmáticas, la ejecución irreflexiva y el seguimiento de soluciones preestablecidas.
- Se fomenten la participación e interacción en equipos multidisciplinarios; la escucha empática (tolerante) y la discusión argumentada de ideas; el trabajo de colaboración y cooperativo, con el fin de favorecer la estructuración, desarrollo y aplicación de operaciones cognitivas y estrategias metacognitivas.
- Se favorezca el desarrollo y uso de estrategias de pensamiento que le permitan al estudiante afrontar de manera progresiva y autónoma riesgos –situaciones inesperadas, inciertas y caóticas– que se presenten en su actividad académica y profesional, e incorporar estas nuevas experiencias a su bagaje formativo-educativo, expandiendo su capacidad de acción y respuesta.
- Se estimule el desarrollo de habilidades para la investigación y la experimentación – identificación, manejo y control de variables–, así como el planteamiento de hipótesis y la construcción de inferencias.

- Se propicie el uso de diversos métodos, técnicas, medios y materiales, preferentemente dirigidos a solucionar problemas y dilemas, simular procesos, desarrollar proyectos, prácticas y experimentos, así como realizar estudios de casos relativos al campo del conocimiento en que incurse el estudiante.
- Se fomente la capacidad de interpretar y aplicar instrucciones didácticas expresadas de forma escrita –estructuradas de manera precisa, detallada y clara– para el desarrollo y ejecución de actividades de aprendizaje y evaluación.
- Se desarrollen la asimilación, interpretación y precisión en el uso de conceptos, de la nomenclatura y terminología científicas, con el fin de favorecer la comprensión y producción de textos académicos.
- Se hagan investigaciones y consultas accediendo a diversas fuentes de información, escenarios y ambientes de aprendizaje, y se incorpore el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, de acuerdo con la naturaleza de las competencias por desarrollar.



**Imagen 5.6. Jardines del Instituto Tecnológico de Morelia.**

Es también imprescindible que el estudiante desarrolle y exprese actitudes deseables, tanto en su proceso educativo-formativo como en otros ámbitos de su vida. En este sentido, las estrategias didácticas deben:

- Contribuir a desarrollar en el estudiante la autonomía en su actividad académica, la conciencia de su desempeño y de sus competencias profesionales, y la seguridad en sí mismo.
- Impulsar en su formación una actitud de emprendedor e innovador, de competencia y sentido de logro, así como la congruencia en la toma de decisiones y la ejecución de acciones; la veracidad y responsabilidad; la disposición e iniciativa para iniciar proyectos, y el compromiso social y ético.
- Considerar la diversidad de las capacidades y estrategias de aprendizaje de los estudiantes y promover su diferenciación e individualización, en un ambiente de respeto, cordialidad, colaboración y compromiso con el proceso educativo-formativo.
- Valorar el error como una oportunidad de aprendizaje y como base para la realimentación del desarrollo de las competencias profesionales.

### ***Liderazgo Transformacional***

El modelo educativo para el siglo XXI establece la necesidad de instrumentar el liderazgo transformacional como parte de sus planes de mejora, por ello en esta investigación se busca proponer estrategias para su implementación.

En el SNIT, el liderazgo transformacional es el elemento actitudinal cohesionante de los esfuerzos que realiza toda la comunidad tecnológica de cada institución del Sistema, toda vez que promueve el compromiso colectivo, incentiva las percepciones de valor de lo que piensa y hace cada uno –satisfacción, confianza y compromiso–, favorece las metas comunes y compartidas e impulsa formas más efectivas y eficientes de actuar para operar exitosamente los procesos.

Individualmente, el líder transformacional es carismático, visionario, flexible y democrático; ejerce su liderazgo mediante significados compartidos por los miembros de una institución –como la visión, la misión y los valores– y apoya su acción en el reconocimiento y estímulo de las capacidades humanas con actitudes participativas, visionarias y comprometidas con el quehacer institucional. Así, al reconocer y potenciar



esas capacidades, reorienta hábitos para transformar creencias, actitudes y conductas inerciales en beneficio de la institución y de realización personal de cada miembro de la comunidad. El ejercicio del liderazgo transformacional tal y como venimos comentando a lo largo de la revisión teórica se caracteriza por:

- Tener como fundamento la misión y la visión del Modelo Educativo del Sistema.
- Crear el sentido de identidad y pertenencia al Sistema.
- Promover la corresponsabilidad con la concreción del Modelo Educativo.
- Fomentar el sentimiento de logro, satisfacción y trascendencia.
- Reconocer y valorar las potencialidades y competencias del ser humano y propiciar su desarrollo.
- Manifestar una actitud proactiva y mutuamente influyente que propicia el trabajo colaborativo, la producción académica y el alto desempeño, en un ambiente de equidad, respeto y cordialidad.
- Motivar a las personas para lograr que propicien mejoras sustanciales en los grupos y equipos de trabajo.

Ejercer el liderazgo transformacional parece fácil desde la perspectiva que hemos expuesto, sin embargo quien se atreva a ejercerlo debe someterse a un cambio personal de tal manera que deje atrás los hábitos y decisiones reactivas generadas por una formación tradicional y empírica en materia de liderazgo, se requiere de asesora psicológica para vencer sus miedos, tradiciones, frustraciones, etc., todo aquello que se interponga en su cambio de estilo de liderazgo.

## 5. 6. Reflexiones de síntesis

La Universidad Nacional Autónoma de México en el ciclo escolar que inicia, los alumnos de las 108 disciplinas profesionales que se imparten en las 24 facultades, escuelas



y otras entidades académicas de la UNAM; 28,018 Posgrado, 201,206 Licenciatura, 112,576 Bachillerato, 742 Propedéutico de la Facultad de Música, dando un total de 342,542 alumnos en el ciclo escolar 2014-2015 (UNAM, 2015)

Por otro lado el presupuesto asignado a la UNAM para el ciclo 2014-2015 es de 35 mil 584 millones de pesos para el 2014 (Alonso, 2013), mientras que el presupuesto asignado al TNM (Ramos, 2014) es de 15 mil 381 millones de pesos, mil 500 millones más que el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En la siguiente tabla observamos cuánto cuesta la educación por alumno en:

Institución	Matricula	Presupuesto	Costo por alumno
<b>TNM</b>	309,110	\$15,381,000,000.00	\$49,759.00
<b>UNAM</b>	342,542	\$35,584,000,000.00	\$103,883.00
<b>IPN</b>	176,513	\$13,881,000,000.00	\$78,641.00

**Tabla 3 Costo educativo por alumno, por año**

Como se observa, la UNAM y el Politécnico son los referentes de la educación superior en México recibiendo un presupuesto mayor que les permite cubrir muchas de sus necesidades, y sólo por comparación los tecnológicos descentralizados reciben menos de \$30,000.00 por alumno al año, seguramente administrar la miseria en la educación se vuelve una aventura. Por tanto, el ejercicio del liderazgo en los Institutos Tecnológicos se torna complicado sin recursos, por ende es más meritorio si le aunamos que el salario de un director de facultad en la UNAM es hasta cinco veces mayor que la compensación a un Director de un Instituto Tecnológico.

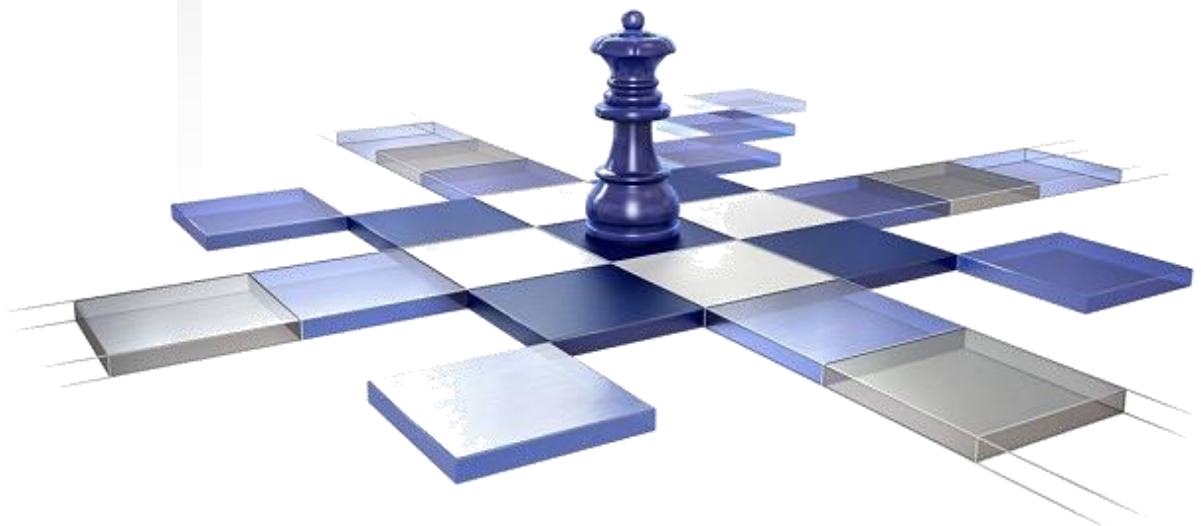
En conclusión se pudiera establecer que a pesar de las múltiples carencias que tienen los Directores de los Tecnológicos han tenido que desarrollar algunas habilidades que les permitan llevar una administración sana de los procesos, sin embargo deben desarrollar un liderazgo pedagógico transformacional para potenciar sus oportunidades y fortalezas.

# MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

## CAPÍTULO 6.

TRABAJO  
DE CAMPO





## CAPÍTULO 6.

### TRABAJO DE CAMPO

---

<b>Introducción</b>	<b>213</b>
<b>6.1. ESTUDIO DE CAMPO: ETAPA I</b>	<b>214</b>
<b>6.1.1. Consultoría Integral Colaborativa: Metodología</b>	<b>214</b>
<b>6.1.2. Consultoría Integral Colaborativa: Herramientas</b>	<b>215</b>
<b>6.1.3. Consultoría Integral Colaborativa:         Principios éticos y criterios de trabajo</b>	<b>221</b>
<b>6.1.4. Consultoría Integral Colaborativa:         Muestra y Desarrollo</b>	<b>222</b>
<b>6.2. ESTUDIO DE CAMPO: ETAPA II</b>	<b>223</b>
<b>6.2.1. Población y muestra</b>	<b>224</b>
<b>6.2.2. Objetivos</b>	<b>226</b>
<b>6.2.3. Dimensiones y variables</b>	<b>227</b>
<b>6.2.4. Instrumento</b>	<b>227</b>
<b>6.2.5. Procedimiento de trabajo</b>	<b>233</b>





## 6. TRABAJO DE CAMPO

### Introducción

La investigación social en su carácter empírico nos permite interpretar la información que recogemos en forma de datos gracias a la estadística, sin embargo, el diseño se vuelve complejo en la medida que crece el número de variables pero los resultados que se obtienen adquieren más valor.

Explorar el mundo del liderazgo es sin lugar a dudas una de las aventuras más interesantes y provechosa que se vive desde la perspectiva de la gestión escolar. La búsqueda de un análisis integral sobre la influencia del liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos para mejorar la calidad de la educación superior, como motivo principal de esta investigación nos ha llevado a hacer la revisión teórica y en esta segunda parte, la empírica, a indagar sobre este temática a través de un cuestionario para seguir profundizando sobre el tema desde la realidad práctica.

La investigación del estudio de campo se dividió en dos etapas, la primera consistió en analizar la problemática actual para verificar en qué medida la operatividad de los tecnológicos se ve afectada por el ejercicio directivo a través de una Consultoría Integral Colaborativa en el Instituto Tecnológico de Michoacán a manera de estudio exploratorio sobre la problemática que se detecta en los procesos de enseñanza – aprendizaje en esta institución; y la segunda consistió en analizar las percepciones de los docentes y directores sobre el liderazgo directivo en diferentes institutos tecnológicos en el Estado de Michoacán. En este caso se utilizó el cuestionario, aquí presentaremos las fases del estudio, la población, la muestra, los objetivos, las dimensiones del instrumento de recogida de datos y el tratamiento que le hemos dado a las informaciones recogidas.

Posteriormente presentamos los resultados obtenidos siguiendo un orden lógico donde presentamos los principales resultados obtenidos en el Estudio I a través de la Consultoría Integral Colaborativa y después los que nos aportó el Estudio II. En este caso se hace un análisis pormenorizado del perfil de la muestra, después las actitudes asociadas los proyectos, las personas, los proyectos. A partir de ahí comentamos los estilos de dirección y liderazgo teniendo en cuenta la forma en que han sido elegidos los



directores de los Institutos Tecnológicos y posteriormente se comentan aspectos asociados a las percepciones sobre la eficacia directiva y el esfuerzo que están dispuestos a desarrollar los directores y los docentes en este contexto. Dedicamos la última parte a presentar las conclusiones y hacemos algunas propuestas de mejora.

## **6.1. Estudio de campo: Etapa I**

En esta etapa haremos uso de la Consultoría Integral Colaborativa, para determinar cuál es la problemática más relevante que se percibe en los institutos tecnológicos, cabe señalar que con esta metodología encontraremos los cinco más importantes, sin embargo prioriza por cual empezar.

### **Objetivo**

Identificar mediante la experiencia de un grupo de expertos la problemática más importante que afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución de educación superior tecnológica. Cabe señalar que en esta fase lo que buscamos es identificar el problema principal, no estableceremos planes y estrategias para su resolución.

### **6.1.1. Consultoría Integral Colaborativa. Metodología**

El enfoque de la Consultoría Integral Colaborativa y los procesos, métodos y técnicas que se aplican, se corresponden con las características de la Consultoría “Integral”, expresa que abarca a toda la organización, sus procesos de trabajo, funciones, estructuras, a diferencia de otros tipos de consultorías que abordan subsistemas específicos de la organización o áreas determinadas Doyle (1985).

La expresión “Colaborativa” destaca que no se utiliza el esquema “tradicional”, en el cual el consultor acude a la empresa desde una posición de experto, de especialista en alguna esfera determinada, sino como un colaborador de la empresa. Además, concibe los procesos de la consultoría con una participación directa e interactiva con directivos y otros miembros de la organización.



En la CIC, el consultor es un facilitador, que aporta enfoques y tecnologías que posibiliten a los miembros de la organización el análisis de sus problemas, la realización de diagnósticos, la generación y evaluación de alternativas de solución y de estrategias y planes de acción para su implementación.

En el enfoque de la CIC, según Doyle (1989), las cuestiones relacionadas con el contenido, es decir con el “qué” de los problemas y soluciones, se separa de los procesos, es decir del “cómo” analizar las cosas y generar alternativas. Los miembros de la organización son los portadores del “contenido” (qué), desde el que se construye el conocimiento de los problemas y de las posibles soluciones que pueden generarse.

En la CIC, el consultor aporta métodos y técnicas para manejar los procesos, facilita dinámicas grupales y capacita a los miembros de la organización para que se pueda potenciar el conocimiento y la utilización de los “contenidos” (problemas) que estos manejan.

### **6.1.2. Consultoría Integral Colaborativa: Herramientas**

Entre las herramientas de la CIC que utilizaremos en este caso y que explicaremos posteriormente son las siguientes:

- Modelo de cambio y etapas principales.
- El método de interacción en la CIC.
- Proceso de análisis y solución de problemas.

#### ***a. Modelo de cambio y etapas principales de trabajo***

En la CIC, como en cualquier otro tipo de consultoría, es conveniente disponer de algún esquema que permita representar, en forma breve y comprensible la lógica del trabajo que se desarrollará y que, al mismo tiempo, sirva de orientación metodológica del proceso.

En este modelo se destacan los siguientes aspectos:



- Para un proceso de cambio, que constituye el objetivo principal de una consultoría, es necesario identificar el *Estado Actual* en que se encuentra la organización, lo que se logra con la realización de un diagnóstico.
- Además, contar con una representación del *Estado Deseado* al que aspira llegar la organización en el futuro, generalmente dentro de 3-5 años.
- Con la *Estrategia* se proponen los cursos de acción que deberá seguir la empresa para lograr transitar del *Estado Actual* al *Estado Deseado*, que se concreta en los *Planes de Acción*, donde se precisan; qué debe hacerse, cuándo, cómo, quién y con qué.
- Para la formulación de la *Estrategia*, que constituye el Programa de Cambio, es necesario identificar las *Barreras* con que se tendrá que enfrentar la empresa.
- Tanto en el *Estado Actual* como en el *Estado Deseado* y las *Barreras* es necesario tener en cuenta la influencia que tiene el *Entorno*, tanto en el momento presente como en el futuro.



**Figura 1.1.** Modelo de Cambio

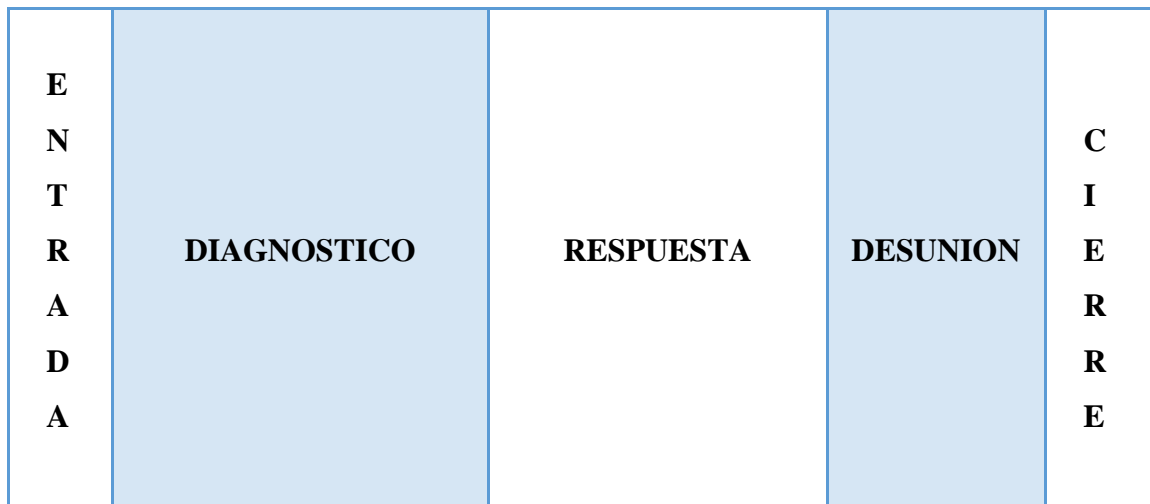
En lo que se refiere a las etapas de un proceso de consultoría existen diferentes criterios. El esquema inicial con el que trabajamos al iniciarnos en la CIC se puede ver





en la figura 6.2. El Diagnóstico debe proporcionar el conocimiento de la situación que presenta la empresa en los aspectos principales que deberán ser objeto de cambio para alcanzar el Estado Deseado (Doyle, 1985). La Respuesta, es el conjunto de estrategias y planes de acción que se generan en el proceso de consultoría.

El esquema no es algo rígido. En la práctica de la CIC, como en cualquier otro tipo de consultorías de procesos en los que se aplica el enfoque de la investigación-acción, estas etapas se superponen, en unos casos se preparan simultáneamente, diagnóstico y respuesta, para un grupo de problemas determinados o, después de aplicada una “respuesta” posible, se hace necesario volver a realizar otro diagnóstico. Los procesos en este tipo de consultorías son iterativos, no lineales, en cualquier momento se vuelve a retomar una etapa anterior.



**Figura 6.2.** El proceso de negociación de la CIC

### ***b. El método de Interacción en la Consultoría Integral Colaborativa***

El Método de Interacción (MI) es cuando el propio jefe del grupo es el que dirige la actividad. En estas circunstancias se identifican los siguientes problemas:

- Tendencias a manipular los criterios que se plantean, acercándolos a la opinión del jefe.
- Cuando el jefe anticipa sus criterios, muchos miembros del grupo se inhiben de expresar lo que realmente piensan.



- Al ocuparse el jefe, simultáneamente, del contenido de lo que se plantea y de la conducción del proceso, la reunión no se desarrolla con el orden y la fluidez más efectiva.
- El jefe se agota más, lo que limita su capacidad de razonamiento y las posibilidades de conducir el proceso con fluidez.
- Resulta muy difícil estar profundamente envuelto en el tema que se discute y, al mismo tiempo, poder conducirlo sin prejuicios.

Considerando esto, el Método de Interacción parte de que, en una reunión de trabajo, debe separarse el contenido de la discusión, de la conducción del proceso. Para esto, se definen los siguientes roles: el Facilitador, el Registrador, el Miembro del grupo y el Jefe. Además, se utiliza una herramienta de trabajo denominada la “Memoria del Grupo”.

Las características principales de estos componentes se resumen a continuación:

*El Facilitador.* Es un colaborador neutral del grupo, no aporta ideas ni evalúa las que se planteen, ayuda al grupo a enfocar sus energías en un propósito, sugiriéndole métodos y procedimientos, protege a todos los miembros del grupo de los ataques personales y posibilita que todos tengan igual oportunidad de participar, se ocupa de que se garantice toda la logística necesaria, antes y después de la reunión.

*El Registrador.* Es también un colaborador neutral del grupo, que no aporta ideas, ni evalúa las que se planteen, registra en la “Memoria del Grupo” (ver más adelante) las ideas que se planteen, su objetivo no es registrar todo lo que se dice, sino capturar las ideas fundamentales con el mayor ahorro posible de palabras, con el consenso del grupo.

*Miembros del grupo.* Aportan ideas y fertilizan y valoran las de los demás, respetan los criterios de los demás y mantienen la disciplina adecuada, verifican que el registrador recoge las ideas en el sentido que se expresaron.

*El Jefe de Grupo.* Bajo las reglas básicas del Método de Interacción: no conduce la reunión, se convierte en un participante activo. No obstante, mantiene todos sus

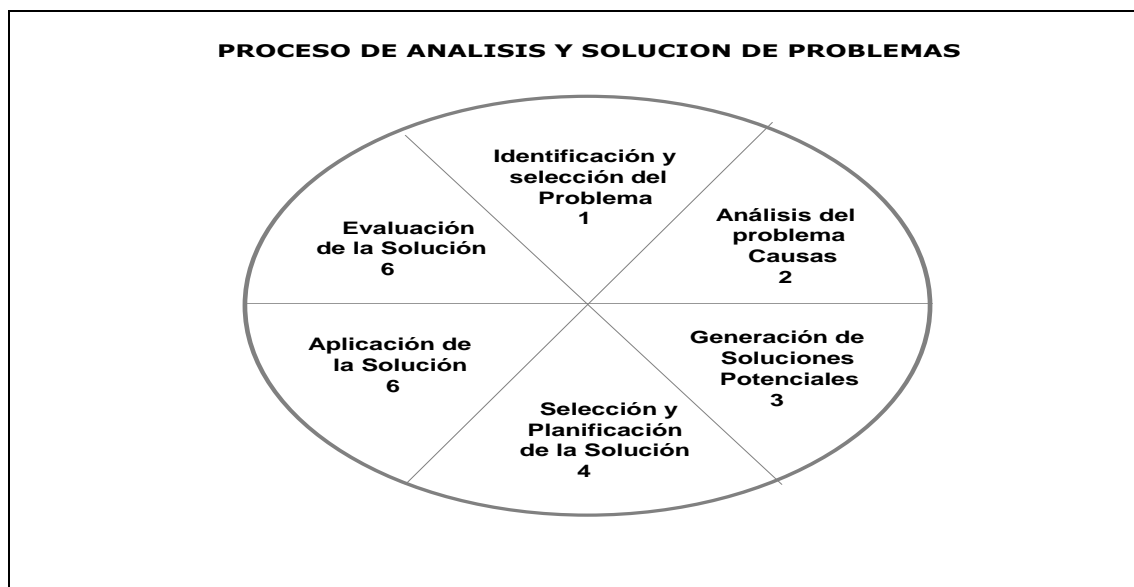


poderes y responsabilidades, toma las decisiones finales, fija limitaciones y define previamente la agenda.

La “*Memoria del grupo*”. Es un registro público y visible por todos los participantes de las ideas fundamentales que se generan en el grupo. Generalmente, se recoge en hojas grandes en un papelógrafo. Los participantes no tienen que preocuparse de que sus ideas se pierdan, quedan registradas y visibles para todos. Se evita la repetición de ideas, pudiéndose complementar o “fertilizar” las que se hayan generado. Cualquier participante que se ausente temporalmente, puede informarse rápidamente de lo que se ha discutido revisando la “*Memoria*”.

### c. *Proceso de análisis y solución de problemas*

Uno de los procesos más frecuentes en cualquier tipo de consultoría es el análisis y solución de problemas. La tecnología que hemos venido utilizando en el modelo de la CIC y que, en nuestra opinión, es la más efectiva y didáctica, en comparación con las propuestas que aparecen en textos de Administración o de otras disciplinas, fue la que tomamos del “*Manual de los Círculos de Calidad*” de una empresa transnacional en el que este proceso transita por 6 etapas que se representan de la siguiente forma:

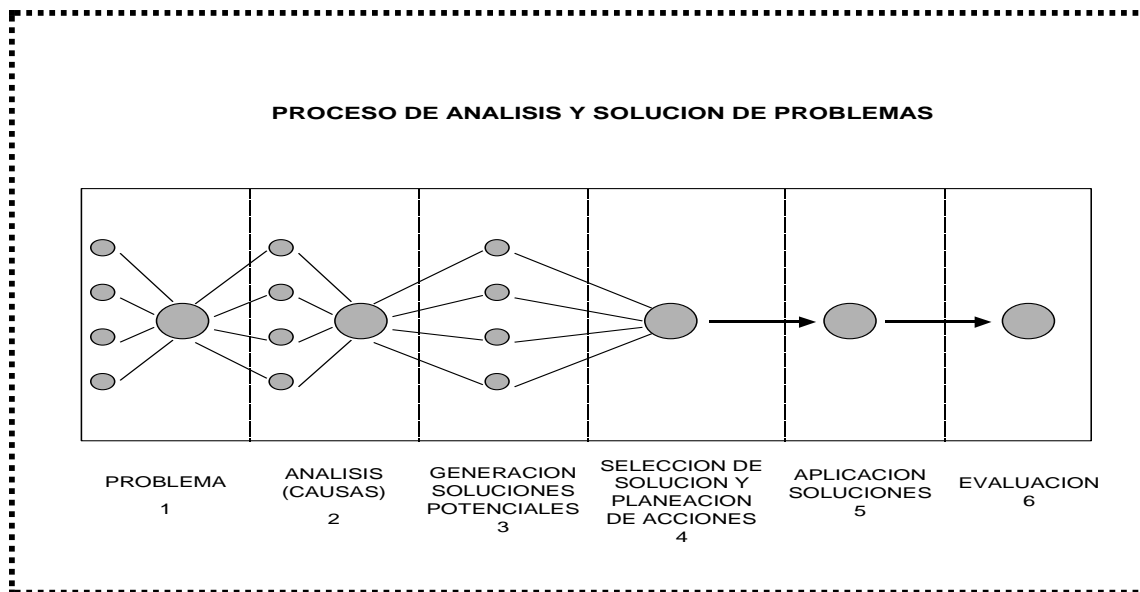


**Figura 6.3.** El proceso de solución de problemas

En cada una de las cuatro primeras etapas se producen dos momentos: uno de “*expansión*”, en la que se generan ideas y; otro de “*contracción*”, en la que se reducen y



seleccionan las que resulten de mayor utilidad, con el consenso del grupo. Por ello, el proceso se denomina de “análisis en acordeón” representado de la siguiente forma:



**Figura 6.4.** Diagrama de análisis del Proceso de Solución de Problemas

Durante el análisis y solución de problemas se utilizan cuatro grupos de técnicas que se aplican en los siguientes procesos:

➤ *Para generar ideas y recopilar información:* (en las fases de “expansión”). Tormenta de ideas (brainstorming), Escritura de ideas, Diagrama ¿Por qué? ¿Para qué?, Diagrama ¿Cómo? ¿Cómo?, Planillas de verificación, Entrevistas y encuestas.

➤ *Para seleccionar ideas y lograr consenso:* (en las fases de “contracción”). Reducción de listado, Hojas de Balance (Positivo–Negativo), Votación ponderada, Modelos de valoración de criterios, Comparaciones apareadas.

➤ *Para analizar y reflejar datos.* Diagrama Causa-Efecto (Espina de Pescado de Ishikawa), Análisis del campo de fuerza, Histograma, Análisis de Pareto (20 x 80), Gráfico de Sectores, Gráficas de Tiempo, Análisis Costo-Beneficio.

➤ *Para planear acciones.* Diagrama de flujo, Gráfico de Gantt, Diagrama de la Ruta Crítica (PERT-CPM).

Además de las comentadas en los puntos anteriores, se han venido aplicando otras herramientas como: Mapa de Colores, El enfoque de la Investigación-Acción,



Diferentes alternativas para abordar un problema, La técnica de los “Campeones”, Estudiar las “mejores experiencias” (Benchmarking), entre otras.

### **6.1.3. Consultoría Integral Colaborativa: Principios éticos y criterios de trabajo**

De las experiencias acumuladas, tanto en Cuba como las conocidas de otros contextos, se proponen los siguientes principios éticos y criterios de trabajo en la CIC.

- El consultor no es un auditor, ni alguien que vino a hacer un "control" a la entidad, es un colaborador. Su papel es el de ayudar a la dirección y a la organización, en general, a identificar sus problemas y a desarrollar sus capacidades para resolverlos.
- La información que obtenga el consultor, en un trabajo de consultoría, no podrá ser utilizada por éste, ni divulgada, ni comentada, sin la previa autorización del dirigente máximo de la organización.
- La información que obtenga el consultor en entrevistas personales, o en conversaciones, que sostenga con personal de la entidad no será transmitida a la dirección o a otros miembros de la entidad. Todo miembro de la organización en consultoría tiene que sentirse en absoluta confianza con el consultor, para decirle todo lo que piensa sobre algo, o sobre alguien, sin el temor de que esto vaya a ser conocido por alguna otra persona de la organización y que esto pueda perjudicar las relaciones interpersonales en el colectivo.
- La confidencialidad y la discreción absoluta, hacia adentro y hacia afuera de la organización, es un principio de alto valor ético en un proceso de consultoría.
- Con independencia de quién haya solicitado los servicios de consultoría,- el jefe máximo de la organización, o un nivel superior a éste-, la información que se obtenga de la consultoría y la presentación de los resultados de ésta, no las expone el consultor, sino el jefe máximo de la organización. La consultoría no es del "consultor" sino de la entidad que es objeto de la consultoría.

- Consecuentemente con esto, cualquier información sobre la consultoría que sea solicitada por un "nivel superior" de la organización en consultoría será previamente discutida con el jefe de la entidad y deberá ser éste el que la ofrezca.

#### 6.1.4. Consultoría Integral Colaborativa. Muestra y Desarrollo

Para la implementación de la Consultoría Integral Colaborativa se eligió al Instituto Tecnológico de Morelia por ser el tecnológico número uno en el ranking del sistema. En primera instancia se solicitó la autorización del Director de la institución explicándole el objetivo de dicho trabajo. Posteriormente se estableció quienes integran el grupo de implicados y dado que el interés se centra en lo académico, se invitó a los Jefes de departamento académico, presidentes de academia y subdirector académico, a continuación se muestra quienes participaron:

Área	Puesto	Antigüedad
Ingeniería Eléctrica	Jefe de Departamento	20
Ingeniería Electrónica	Jefe de Departamento	10
Ingeniería electrónica	Presidente de academia	12
Ingeniería en Gestión Empresarial	Jefe de Departamento	20
Ingeniería en Gestión Empresarial	Presidente de academia	09
Ingeniería Industrial	Jefe de Departamento	18
Ingeniería Industrial	Presidente de academia	34
Ingeniería Mecánica	Jefe de Departamento	35
Ingeniería Mecánica	Presidente de academia	26
Ingeniería Bioquímica	Jefe de Departamento	15
Ingeniería Bioquímica	Presidente de academia	05
Ingeniería Materiales	Jefe de Departamento	40
Ingeniería Materiales	Presidente de academia	21
Ingeniería en Sistemas Computacionales	Jefe de Departamento	16
Ingeniería en Sistemas Computacionales	Presidente de academia	12
Ciencias Básicas	Jefe de Departamento	35
Ciencias Básicas	Presidente de academia	33
Ciencias Económico Administrativas	Jefe de Departamento	08
Ciencias Económico Administrativas	Presidente de academia	05
Directivo	Subdirector Académico	28

**Tabla 6.1.** Grupo de expertos (grupo de implicados)

## 6.2. Estudio de campo: Etapa II

Atendiendo a los resultados obtenidos en la primera etapa pasamos ahora otra etapa que iniciamos con algunos comentarios complementarios que consideramos muy clarificadores para contextualizar el proceso de investigación.

Es importante destacar que en Michoacán el ejercicio directivo se ve afectado por los problemas magisteriales, ya que, existen ocho grupos sindicales que dividen al personal en los centros de trabajo dificultando las posibilidades de acceso al campo de estudio. Teniendo presentes estas limitaciones elaboramos un cuestionar con cinco dimensiones referentes a: perfil del encuestado, cultura institucional, dirección y liderazgo, eficacia y esfuerzo, y elección de directivos, por considerar que son factores que inciden en la dirección y el liderazgo. La información se ha obtenido en diversos contextos y con desigual predisposición, mientras que el Tecnológico del Valle de Morelia mostró entusiasmo, los tecnológicos de Morelia y Lázaro Cárdenas mostraron escepticismo, en los tecnológicos de La Piedad y Zitácuaro todo era caos e incertidumbre aunque cabe calificar como aceptable la participación de los encuestados. Para el análisis de la información se aprovecharon los avances de la estadística y la computación, dando la posibilidad de realizar análisis más complejos, que por consecuencia nos arroja mejores resultados y conclusiones. En este caso usamos el SPSS versión 15, con el cual se analizó la información en este proyecto.

La investigación empírica se dio en el orden siguiente: primero se estableció la población objeto de estudio y se obtuvo la muestra, determinando nuestras posibilidades de trabajar en ella, determinando los objetivos de nuestra investigación, a partir de ahí se establecieron las dimensiones y las variables para ver qué instrumentos de medición son los más adecuados. A partir de aquí se contactó con los Directores de los Institutos Tecnológicos para solicitar los permisos para la aplicación de los cuestionarios, posteriormente se recogieron los cuestionarios, procediendo a la elaboración de la base de datos y la captura y análisis de información. De ahí se obtuvieron resultados que nos permiten realizar conclusiones y propuestas de mejora de manera argumentada. De manera más detallada presentamos distintos datos que nos sirvieron de referencia para hacer el estudio empírico.



### 6.2.1. Población y Muestra

La población (Eyssautier, 2002), es el grupo personal o cosas similares en uno o varios aspectos, que forman parte del objeto de estudio. La población será por consiguiente la totalidad del fenómeno a estudiar. La población son todos los miembros de cualquier clase bien determinada de personas eventos u objetos.

La población total de trabajadores de los 5 Institutos Tecnológicos Federales del Estado de Michoacán donde se aplicó la encuesta es de 937 trabajadores (datos obtenidos de las nóminas de la 1ª parte del aguinaldo del 2009), los cuestionarios se aplicaron en los tecnológicos de Morelia, Valle de Morelia, La Piedad, Lázaro Cárdenas y Zitácuaro. El tamaño de la muestra quedó establecido en el cincuenta por ciento de la muestra por lo que se entregaron 800 cuestionarios, repartidos proporcionalmente, a los 5 tecnológicos, ver tabla, de los que se obtuvieron 408 respuestas válidas de los directores y de los docentes.

Tecnológico	Encuestas entregadas	Encuestas recogidas
Morelia	400	100
Valle de Morelia	160	120
Lázaro Cárdenas	120	084
La Piedad	120	052
Zitácuaro	120	080

**Tabla 1** Asignación de encuestas

De los 800 cuestionarios entregados recogimos 426, de los cuales 28 fueron cancelados debido a no estar contestados en su totalidad. La falta de respuesta se debe entre otras cuestiones al procedimiento que se siguió en cada tecnológico. En el caso del Tecnológico del Valle de Morelia la aplicación corrió a cargo del Subdirector Académico con una respuesta muy alta, mientras que en otros Tecnológicos se delegó a otras instancias de menor nivel o en su caso a docentes de alguna carrera obteniendo respuestas bajas. En base a lo anterior el tamaño de la muestra fue de 408 para una población de 937 trabajadores, con un nivel de confianza del 95% y un error estimado del 3.5%.





Población	Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán – México		
Muestra	5 Institutos Tecnológicos – 937 profesores y directores		
Participantes finales	408 profesores y directores		
Instrumentos	Cuestionario		
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado proporcional		
Errores muestrales	5,5 % al 95%		
Fiabilidad	Alfa		,981
	Alfa de Cronbach	Parte 1:	,975
		Parte 2:	,954
		Elementos:	114
	Correlación entre formas		,914
	Coeficiente Spearman -Brown	Longitud igual	,955
		Longitud desigual	,955
Dos mitades de Guttman		,955	
Validez	Valoración de 5 expertos en tres ocasiones		
Nivel de confianza	95%; $Z=1,96$ ; $p=q=0,5$		
Tratamiento de los datos	Base de datos de los cuestionarios con SPSS 15.0		
Trabajo de campo	Cursos 2009 – 2010 y 2010 - 2011		

**Tabla 6.3.** Ficha técnica de la investigación

El grado de fiabilidad es alto ya que es superior al 0,90 en todas las pruebas utilizadas. En cuanto a la validez el cuestionario fue revisado en tres ocasiones por expertos de la Escuela Superior de Morelia y de la Universidad de Oviedo.



### 6.2.2. Objetivos

En esta investigación se plantea un objetivo general que se operativiza en varios objetivos específicos que se relacionan con las distintas dimensiones del cuestionario.

***Objetivo general:***

*Conocer las percepciones de los docentes y los directores de los Institutos Tecnológicos de Michoacán sobre la gestión institucional y la influencia del liderazgo directivo en estas instituciones.*

***Objetivos específicos:***

- *Explorar las actitudes asociadas a la incorporación de innovaciones educativas o pequeños cambios en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán.*
- *Analizar las actitudes generadas para mejorar la calidad educativa en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán.*
- *Valorar las actitudes de los Directores en cuanto a colaboración, asesoramiento y supervisión, que vienen desarrollando en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán.*
- *Conocer el grado de implicación de las personas en las diferentes actividades que se dan en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, para mejorar la calidad educativa*
- *Determinar el estilo de Dirección que se desarrolla en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, según la perspectiva del personal.*
- *Valorar los estilos de liderazgo que se vienen percibiendo en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán.*
- *Ponderar las percepciones que tiene el personal sobre los factores que determinan la elección de Directivos.*
- *Determinar el grado de eficacia de la Dirección, en la gestión educativa que actualmente se da en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán*
- *Valorar el grado de esfuerzo que estarían dispuestos a comprometer los miembros de la comunidad tecnológica atendiendo a la gestión institucional y el liderazgo que se está desarrollando actualmente.*



### 6.2.3. Dimensiones y variables de estudio

El cuestionario tiene variables de identificación (sexo, edad, titulación, etc.), y unas dimensiones que hacen referencia a elementos condicionantes, valores referenciales de la cultura escolar, dimensiones directivas y de liderazgo, dimensiones de eficacia y esfuerzo y variable de elección directiva. En la siguiente tabla se muestran claramente.

DIMENSIONES	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala	Lugar /Zona
<b>PERFILES</b>	Personales profesionales	07	Cuestionario	Likert	<b>Institutos Tecnológicos de Michoacán</b>
	Estructurales	04			
<b>CULTURA ESCOLAR</b>	Proyectos y programas	09	Cuestionario	Likert	<b>Institutos Tecnológicos de Michoacán</b>
	Promotores de proyectos	10			
	Inspección Educativa	04			
	Personal	08			
<b>DIRECCIÓN Y LIDERAZGO</b>	Estilos de liderazgo Directivo	53	Cuestionario	Likert	<b>Institutos Tecnológicos de Michoacán</b>
<b>EFICACIA Y ESFUERZO</b>	Eficacia en la gestión	16	Cuestionario	Likert	<b>Institutos Tecnológicos de Michoacán</b>
	Esfuerzo	06			
<b>ELECCIÓN DE DIRECTORES</b>	Razones	01	Cuestionario	Ordinal	<b>Institutos Tecnológicos de Michoacán</b>

Tabla 6.4. Dimensiones y variables de la investigación

### 6.2.4. Instrumento de trabajo

Una de las características esenciales de la investigación social es su carácter empírico, por lo que la recogida de datos se convierte en un tema de capital importancia. La tarea de obtener información consiste en obtener las percepciones y experiencias, así como una serie de atributos en datos para luego traducir el comportamiento de esos



datos, y así, poder interpretar la realidad social que pretendemos estudiar y que nos resulte más fácil su análisis.

Para la obtención de este cuestionario se revisaron varios cuestionarios usados en la investigación: “*Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas*” (Pedraja y Rodríguez, 2004), quien enfoca su trabajo en tres estilos de liderazgo, denominándolos en el estilo de liderazgo participativo, el estilo de liderazgo colaborativo y el estilo de liderazgo instrumental.

El estilo de liderazgo participativo se caracteriza por cuanto el líder considera la opinión de los subordinados, y les consulta para decidir. De igual modo, cuando enfrenta un problema consulta a sus subordinados y pregunta por sugerencias.

El estilo de liderazgo colaborativo se caracteriza porque el líder ayuda a los suyos en los trabajos encomendados, está atento al bienestar del grupo, trata a todos por igual y se afana en los detalles para que todos se sientan bien.

El estilo de liderazgo instrumental se caracteriza porque el líder explica a sus subordinados como llevar a cabo el trabajo, decide el modo en el cual las cosas se deben hacer, define los estándares de desempeño y los esquemas de trabajo, sin consulta de ningún tipo.

Otro instrumento que también se ha tenido en cuenta se ha utilizado en el “*Estudio comparativo de la Influencia del estilo de liderazgo y la congruencia de valores en la eficacia de empresas privadas e Instituciones Públicas*” (Pedraja y Rodríguez, 2008). En esta investigación se pretende descubrir buenas prácticas tanto en la gestión pública como en la gestión privada, dilucidando de qué manera el liderazgo impacta sobre la eficacia en los diferentes tipos de organizaciones. Se estudia una muestra de 64 directivos de empresas públicas y 119 directivos de empresas privadas que operan en el norte de Chile.

También nos hemos apoyado en el instrumento utilizado por Bass y Avolio (1995) denominado *Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo*. En su investigación titulada “*El liderazgo transformacional en los centros docentes*” se realiza un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León. Esta investigación parte del modelo de liderazgo de Bernard Bass, en la que distingue tres tipos de Liderazgo: transformacional, transaccional y no liderazgo, la investigación



surge con el interés fundamental de establecer la importancia e incidencia del liderazgo de los directores escolares sobre la eficacia y satisfacción del profesorado. El objetivo es analizar las conductas de los líderes educativos y su influencia en el éxito de la institución docente. Asimismo, comprobar la relación existente entre las diversas dimensiones del liderazgo y la eficacia, la satisfacción y el esfuerzo de los profesores.

Por último, se trata de determinar si ciertas características personales de los profesores (edad, años de experiencia, duración en el puesto, etc.) y una serie de variables contextuales tienen incidencia en la percepción del estilo de liderazgo del director. Este último cuestionario aporta elementos en la adaptación de nuestro instrumento de medición, y se complementa con los instrumentos elaborados por Álvarez-Arregui (2002 y 2007) con lo que consideramos que cubrimos suficientemente las necesidades que se plantean en nuestro estudio sobre el liderazgo directivo (Anexo 3).

A través de esta herramienta pretendemos recoger información sobre cinco dimensiones que hemos asociado con elementos condicionantes, valores referenciales de la cultura escolar, estilos de liderazgo educacional, eficiencia y eficacia de la gestión institucional y se complementa con un apartado dedicado a conocer las razones de elección de los directivos en los Institutos Tecnológicos.

A continuación se comentan brevemente las dimensiones para clarificar su contenido y las intenciones asociadas a las variables que las integran.

### ***A) Elementos Condicionantes***

**Personales y profesionales:** Aportan información sobre características individuales, profesionales, extrínsecas e intrínsecas de los encuestados.

**Variables:** Edad (2), sexo (3), nivel educativo en el que trabaja (4), funciones (5), situación administrativa (6), experiencia (7) y titulación (8).

Referencia de las variables en la base de datos:

002, 003, 004, 005, 006, 007 y 008

**Estructurales:** Proporcionan información sobre la situación geográfica y las peculiaridades de los centros.



Variables: Zona (1), titularidad (9), tipo de centro (10) y tamaño (11).

Referencia de las variables en la base de datos:

001, 009, 010 y 011

### ***B) Valores Asociados a la Cultura Universitaria***

Son dimensiones y variables que analizan la percepción de los docentes sobre valores que van impregnando la cultura organizativa escolar a partir de las acciones y trayectorias de los agentes educativos vinculados directa o indirectamente con la vida en el centro y con las acciones directivas. Las subdimensiones aluden a varios aspectos diferenciados:

#### *Actitudes vinculadas a proyectos y programas:*

En este apartado se valora el grado de colaboración y los compromisos de la administraciones autonómica y local (12, 13 y 14); DGEST (15); los docentes (16); los centros de investigación (17); la Dirección (18); las organizaciones del entorno (19 y 20).

Referencia de las variables en las bases de datos:

012, 013, 014, 015, 016, 017, 018, 019, 020

#### *Actitudes generadas por los promotores de propuestas:*

Se asocia con el grado de credibilidad que se concede a las propuestas institucionales que se concede a las iniciativas orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa de los Institutos Tecnológicos con: Estímulos (22), Modelo Educativo (23), Certificaciones (24), Acreditaciones (25), Sindicatos (26), Directrices (27), los proyectos (28), las reformas (29), Marco jurídico (30) y reformas (29).

Referencia de las variables en las bases de datos:

022, 023, 024, 025, 026, 027, 028, 029 y 030

#### *Actitudes asociadas con la dirección de los Institutos Tecnológicos:*



Se vincula con la promoción, apoyo colaboración asesoramiento y supervisión de los Institutos Tecnológicos de iniciativas en distintos ámbitos: organización del centro (31), innovaciones (32), problemáticas (33) y mejora de la convivencia (34).

Referencia de las variables en las bases de datos:

031, 032, 033, 034

#### *Actitudes relacionadas con las personas:*

Se relacionan con el grado de colaboración e implicación de los docentes y administrativos: certificación del centro (35), actualización (36), investigación educativa (37), tutorías (38), sindicato (39), eventos académicos (40), docentes (41) y acreditación de carreras (42).

Referencia de las variables en las bases de datos:

035, 036, 037, 038, 039, 040, 041, 042

### ***C) Estilos de Liderazgo Educativo***

Son dimensiones y variables que analizan la percepción del personal sobre la influencia del liderazgo directivo que se van percibiendo en los agentes educativos vinculados directa o indirectamente con las acciones directivas.

Las variables aluden a varios aspectos diferenciados:

#### *Estilos de liderazgo directivo:*

En este apartado se valoran los estilos de dirección que se desarrollan en los tecnológicos se hace una primera aproximación a los estilos de dirección que se desarrollan en los Institutos Tecnológicos: Formal–Burocrática (43), Personalista–Coercitiva (44), Colegiada–Democrática (45), Humanista –Afiliativa (46), Institucional–Comunitaria (47), Corporativa–Dependiente (48), Político–Excluyente (49), Pedagógica–Educativa (50), Transformacional–Proyectiva (51), Evitativa–Reactiva (52), Transaccional–Multidependiente (53) y Eficiente–Proactiva (54)



Después se tienen en cuenta aspectos relacionados con el no liderazgo, el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional a través de diferentes ítems: Apoya el desarrollo (55), Asesora y supervisa (56), Asesora y supervisa la planificación didáctica (57), Hace sugerencias (58), Gestiona los sistemas de calidad (59), Respaldar la calidad de la docencia (60), Favorece los intercambios (61), Promueve un modelo (62), Fomenta la investigación educativa (63), Tiene en cuenta la situación (64), Asesora a los docentes (65), Resalta públicamente las tareas (66), Mantiene relaciones (67), Es accesible (68), Tiene habilidad (69), Promueve consensos (70), Potencia vías de participación (71), Explica las razones (72), Transmite confianza (73), Reconoce otros liderazgos (74), Distribuye información (75), Toma decisiones (76), Se reúne con los docentes (77), Dedicar tiempo a hablar con los alumnos (78), Hace referencia a las buenas prácticas (79), Respaldar públicamente (80), Distingue a los alumnos (81), Da facilidades (82), Favorece la aplicación (83), Mantiene y potencia relaciones (84), Respaldar las decisiones (85), Conoce las programaciones (86), Apoya a los responsables (87), Sólo está visible (88), Media en los conflictos (89), Atiende las demandas (90), Evita los problemas (91), Apoya más a los profesores (92), Permite amplios márgenes (93), Se muestra satisfecho (94), Realiza transacciones (95).

Referencia de las variables en las bases de datos:

043, 044, 045, 046, 047, 048, 049, 050, 051, 052, 053, 054, 055, 056, 057, 058, 059, 060, 061, 062, 063, 064, 065, 066, 067, 068, 069, 070, 071, 072, 073, 074, 075, 076, 077, 078, 079, 080, 081, 082, 083, 084, 085, 086, 087, 088, 089, 090, 091, 092, 093, 094, 095

#### ***D) Valores de Eficacia y Esfuerzo***

Son dimensiones y variables que analizan el grado de eficacia en la gestión educativa, así como el esfuerzo que están dispuestos a realizar ante los retos del contexto. Las variables aluden a varios aspectos diferenciados:

*Eficacia en la gestión educativa.* Mide el grado de eficacia que el personal le asigna a la dirección en la gestión educativa: Los recursos (097), Los documentos (098), La implementación (099), La Biblioteca (100), Los planes de Mejora (101), La distribución (102), El clima (103), Las relaciones (104), Las relaciones estudiantes





(105), Las necesidades (106), El modelo (107), Las plataformas (108), El desarrollo (109), La representación (110), La representación estudiantes (111), Los procesos (112).

Referencia de las variables en las bases de datos:

097, 098, 099, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

*Esfuerzo.* Se asocia con el grado de esfuerzo que el personal estaría dispuesto a comprometer con el liderazgo ejercido por la Dirección del centro de trabajo: Personal (113), Profesorado (114), Estudiantil (115), Sindical (116), Directivo (117), Autoridades estatales (118).

Referencia de las variables en las bases de datos:

113, 114, 115, 116, 117, 118

### ***E) Elección Directiva***

Esta dimensión o variable analiza la percepción que el personal tiene sobre la prioridad que la DGEST asigna en la elección de los Directores. Elementos en la elección de Directores: Se valoran los aspectos en orden de importancia en la elección directiva: Prestigio (96.1), la relación (96.2), la capacidad (96.3), la trayectoria (96.4), ausencia de candidatos (96.5), proyecto (96.6) y recomendados (96.7).

Referencia de las variables en las bases de datos:

096.1, 96.2, 96.3, 96.4, 96.5, 96.6, 96.7

## **6.2.5. Procedimiento de trabajo**

### ***Enlaces con los responsables de las instituciones, permisos y aplicación.***

Se determinó que el primer enlace en los diferentes Institutos Tecnológicos fuera a través del Director y por atención a los Delegados Sindicales y sólo, en algunos casos, y, a petición de las autoridades, se hizo la solicitud por escrito, a través de un oficio



hecho por el Coordinador del Posgrado en México solicitando el Apoyo y colaboración al Director del Instituto Tecnológico.

Se entregaron los cuestionarios correspondientes a cada Tecnológico y para esta fase se estableció un mes para su contestación. Durante los días de la aplicación se realizaron varios contactos vía telefónica para ofrecerles asesoría y asistencia vía internet en caso de dudas, así como para motivarlos y ejercer un poco de presión para la adecuada contestación de la encuesta.

### ***Recogida de cuestionarios***

La recolección de los cuestionarios se planeó con fechas y horarios, sin embargo en ningún caso obtuvimos efectividad en las fechas, prácticamente se tuvo que ejercer un poco de presión para que entregarán, en algunos casos como el Tecnológico de Morelia y La Piedad, se recogieron en más de dos partes, el motivo de esto se debió a lo largo que se les hizo el instrumento de medición, quienes sugirieron que lo limitáramos a la mitad de los 118 ítems del que estaba constituido. El orden en su capacidad de respuesta fue Valle de Morelia, Lázaro Cárdenas, Morelia, Zitácuaro y La Piedad el margen de tiempo entre el primero y el último fue de 26 días.

### ***Elaboración de Base de datos***

La base de datos se diseñó con el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. En la actualidad, la sigla se usa tanto para designar el programa estadístico como la empresa que lo produce. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* ya que se está popularizando la idea de traducir el acrónimo como "Statistical Product and Service Solutions" (IBM, 2009).

La captura de datos se fue dando conforme fueron entregando las encuestas los tecnológicos, el primero en entregar fue el Tecnológico del Valle de Morelia, pasando casi un mes cuando entregó el último tecnológico que en este caso fue el de La Piedad.

### *Tratamiento de los datos*

Las informaciones recogidas en los cuestionarios se han tratado con el paquete informático SPSS 15.0 y entre otros estadísticos se han realizado análisis descriptivos básicos asociados a las medias, las medianas, las desviaciones típicas, los porcentajes...

Se han analizado las diferencias significativas en términos de chi-cuadrado para lo que se han cruzado las variables de clasificación con el resto de los ítems de las distintas dimensiones incluidas en el cuestionario.

La fiabilidad se ha determinado con el alfa de Cronbach, la prueba de las dos mitades, la correlación entre formas y el coeficiente de Spearman-Brown.

Las informaciones recogidas en las preguntas abiertas se han agrupado para ver las tendencias y se han utilizado para matizar o contrastar las argumentaciones aportadas por la información cuantitativa aunque tienen poca relevancia en el contexto de la investigación.

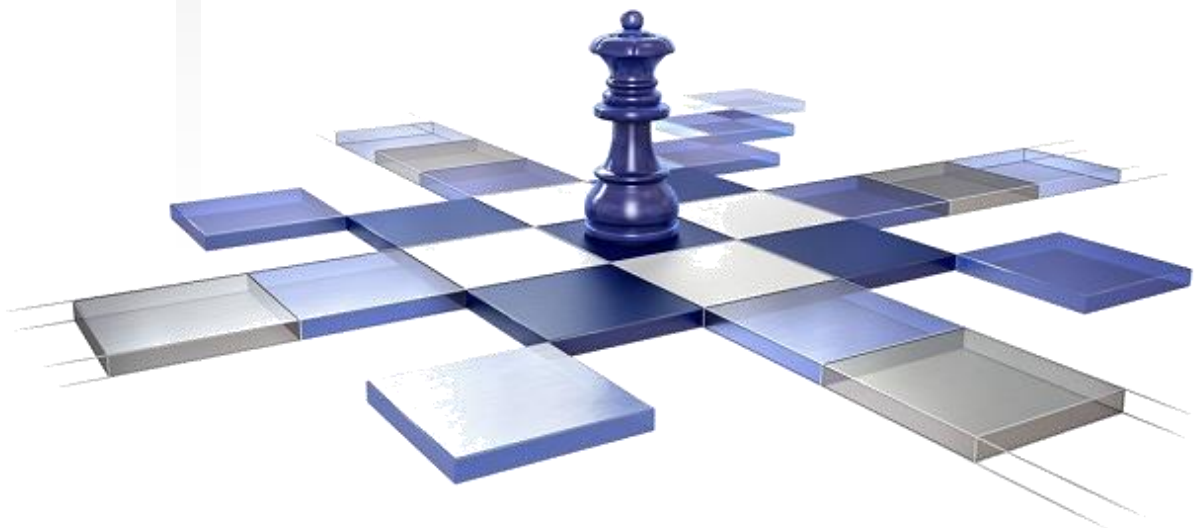


# MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

## CAPÍTULO 7.

### ANÁLISIS DE RESULTADOS





## CAPÍTULO 7

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

---

<b>Introducción</b>	<b>241</b>
<b>7.1. Etapa I: Aportaciones de la Consultoría Integral Colaborativa</b>	<b>241</b>
<b>7.2. Etapa II: Resultados de los Cuestionarios</b>	<b>249</b>
<b>7.2.1. Perfil de la muestra</b>	<b>249</b>
<b>7.2.2. Actitudes vinculadas con proyectos y programas</b>	<b>250</b>
<b>7.2.3. Actitudes generadas por los promotores de propuestas</b>	<b>252</b>
<b>7.2.4. Actitudes hacia la dirección</b>	<b>255</b>
<b>7.2.5. Actitudes relacionadas con las personas</b>	<b>257</b>
<b>7.2.6. Liderazgo Educativo</b>	<b>259</b>
<b>7.2.7. Elección de Directivos</b>	<b>273</b>
<b>7.2.8. Eficacia en la Gestión Educativa</b>	<b>275</b>
<b>7.2.9. Esfuerzo y Satisfacción</b>	<b>279</b>







## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS


### Introducción

La interpretación de los resultados permite establecer si los objetivos planteados se cumplieron y en qué medida se presentan los principales factores analizados. Es cierto que antes de hacer este análisis algunos resultados se perciben como obvios o de sentido común, lo que se trata con esta investigación es de comprobarlos y validarlos de manera científica para tomar decisiones coherentes bajo un marco de responsabilidad y compromiso. Mejorar la calidad de la educación sin un análisis previo documentado, es el pan nuestro de cada día, en Michoacán, en los últimos cinco años hemos tenido cuatro Secretarios de Educación y múltiples cambios de funcionarios en la Secretaría de Educación, por lo que sus gestiones son improvisadas y desarticuladas, por ello para evitar que en los institutos tecnológicos del país se realicen este tipo de prácticas se deben presentar los argumentos que validen la importancia del liderazgo.

En este capítulo se presenta una primera radiografía de los resultados obtenidos en la Etapa I a través de la Consultoría Integral Colaborativa y en la Etapa II una segunda radiografía más sistemática del liderazgo que ejercen los directores escolares en los Institutos Tecnológicos del país para tener claridad de sus debilidades y fortalezas en esta materia, el diagnóstico en este caso presenta áreas de oportunidad y sobre todo un panorama contundente de las posibles soluciones y propuestas de mejora que al fin y al cabo es lo que buscamos.

### 7.1. Etapa I. Aportaciones de la Consultoría Integral Colaborativa

La muestra seleccionada en el Instituto Tecnológico cuenta con experiencia suficiente en el manejo de los procesos administrativos y académicos, y de alguna u otra forma tienen la facultad de detener o acelerar los procesos, definitivamente son ellos los que padecen de primera mano la problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados aportados por la lluvia de ideas nos indicaron cuáles eran los principales problemas que actualmente padecían en sus áreas.



1	<b>APATÍA DOCENTE</b>
2	<b>FALTA DE INTERES</b>
3	<b>COMUNICACIÓN INADECUADA</b>
4	<b>EVALUACIONES INCONGRUENTES</b>
5	<b>AUSENTISMO EN EL AULA</b>
6	<b>FALTA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS</b>
7	<b>ACOSO SEXUAL</b>
8	<b>BULLING</b>
9	<b>INSUFICIENCIA DE REACTIVOS</b>
10	<b>FALTA DE MATERIAL DE APOYO</b>
11	<b>FALTA DE PLAZAS</b>
12	<b>EXCESO DE INTERINOS</b>
13	<b>FALTA DE LIMPIEZA</b>
14	<b>FALTA DE SENSIBILIDAD DE DIRECTIVOS</b>
15	<b>FALTA DE PLANEACIÓN</b>
16	<b>LABORATORIOS OBSOLETOS</b>
17	<b>INCOMPETENCIA DOCENTE</b>
18	<b>PLANES DE ESTUDIO EXTENSOS</b>
19	<b>FALTA DE VINCULACIÓN CON LOS SECTORES</b>
20	<b>BAJO PERFIL DE INGRESO DE LOS ALUMNOS</b>
21	<b>REISTENCIA AL CAMBIO</b>

**Tabla 2** Listado inicial de problemas (lluvia de ideas)




El grupo de implicados obtuvo 21 problemas y con la finalidad de reducir este listado se revisó cuales problemas tenían parecido y quedaron los siguientes:

1	<b>APATÍA DOCENTE</b>
3	<b>COMUNICACIÓN INADECUADA</b>
4	<b>EVALUACIONES INCONGRUENTES</b>
6	<b>FALTA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS</b>
8	<b>BULLING</b>
10	<b>FALTA DE MATERIAL DE APOYO</b>
11	<b>FALTA DE PLAZAS</b>
13	<b>FALTA DE LIMPIEZA</b>
14	<b>FALTA DE SENSIBILIDAD DE DIRECTIVOS</b>
16	<b>LABORATORIOS OBSOLETOS</b>
17	<b>INCOMPETENCIA DOCENTE</b>
18	<b>PLANES DE ESTUDIO EXTENSOS</b>
19	<b>FALTA DE VINCULACIÓN CON LOS SECTORES</b>
20	<b>BAJO PERFIL DE INGRESO DE LOS ALUMNOS</b>
21	<b>REISTENCIA AL CAMBIO</b>

**Tabla 3** Tabla depurada de problemas

La lista se redujo a 15 problemas, por lo que se procedió a realizar una matriz de promedios ponderados para obtener los problemas más importantes y reducir el listado, pues resolver 15 problemas a la vez son demasiados. Por tanto la matriz de promedios ponderados quedó de la siguiente manera:



Problema	Sistemas	Bioquímica	Electrónica	Económico	Gestión	Materiales	Básicas	Industrial	Mecánica	Eléctrica	TOTAL
1	4	1	1	3		3	2		1	2	17
3		1		1			2	1		1	6
4		0							2		2
6		1						1			2
8		1		1		1					3
10		1	1								2
11		1		2	8			2	1		14
13		0		1	2					1	4
14		0	1	1		2	3		1		8
16	1	1	2			3		2	1	1	11
17	1	1							1		3
18		1	2	1				1			5
19	1	0						2	1	1	5
20	3	1	3						1	2	10
21		0				1	1	1	1	2	6

**Tabla 7.3.** Tabla de promedios ponderados

Los cinco problemas con la puntuación más alta son los siguientes:

01. APATÍA DOCENTE
11. FALTA DE PLAZAS
14. FALTA DE SENSIBILIDAD DE DIRECTIVOS
16. LABORATORIOS OBSOLETOS
20. BAJO PERFIL DE INGRESO DE LOS ALUMNOS



La matriz Costo-Impacto que se utilizó posteriormente nos indicó que el problema que para su resolución tenía el costo bajo, se puede resolver en tiempo corto, su ejecución requería bajo control y tenía un impacto más algo en los resultados, ver tabla, fue el 14. La Falta de sensibilidad de Directivos.

COSTO-IMPACTO								
PROBLEMA	COSTO		TIEMPO		CONTROL		IMPACTO	
	B	A	C	L	B	A	A	B
APATÍA DOCENTE	*			*		*	*	
FALTA DE PLAZAS		*		*	*		*	
LABORATORIOS OBSOLETOS		*		*	*		*	
BAJO PERFIL INGRESO	*			*	*		*	
FALTA DE SENSIBILIDAD DE DIRECTIVOS	*		*		*		*	

Tabla 4 Matriz de Jerarquización

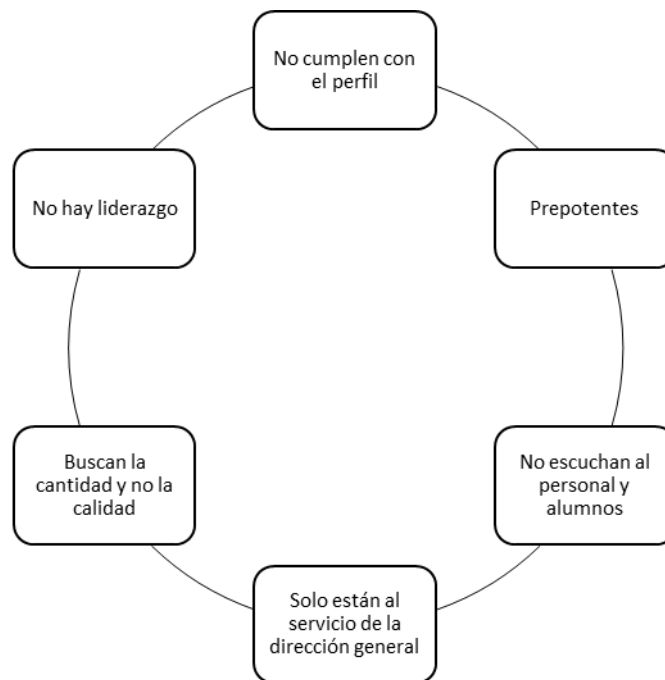
Como podemos observar el problema identificado en este diagnóstico es “la falta de sensibilidad de los directivos”, un resultado contundente y con ello se cumple con el objetivo planteado, la consultoría integral colaborativa utiliza la experiencia de los implicados y su perspectiva que tienen del proceso esencial académico, ellos saben dónde les duele, ya que son ellos los que padecen diariamente los problemas y las necesidades que la operatividad demanda. Con el método de interacción se puede ir bajando el plano de análisis para encontrar la raíz de la enfermedad y evitar con ello solo corregir los síntomas. El último paso fue el *lasqueo* del problema, es decir abrimos el problema por lo que nos preguntamos por qué la falta de sensibilidad directiva, quedando lo que se puede ver en la ilustración 6.4.

Es importante entender y aclarar cada uno de estos dichos:

No cumplen con el perfil: El discurso de las autoridades educativas se basa en tener verdaderos líderes educativos, que cumplan con perfiles directivos como: Tener posgrado de preferencia doctorado en áreas de la ingeniería, tener habilidades directivas, manejar un segundo idioma y etc. aún estamos lejos del discurso.



Prepotentes: Aunque la prepotencia es un acto hostil, en este caso señalan que es más bien autoritarismo, se hace solo lo que ellos quieren, el vedetismo de los jefes con los directivos es un evidente.



**Figura 7.1.** Lasqueo del problema

No escuchan al personal y alumnos: Rara vez se ve a los directivos platicando con los trabajadores o con los alumnos, muchas opiniones de mejora se quedan en buenas intenciones, para todo hay que seguir los protocolos.

Solo están al servicio de la dirección general: Para las autoridades primero está cumplir con el mandato de dirección general, informes, reportes, auditorias, acreditaciones, certificaciones, presupuestos, programas, convocatorias, etc., pero visitas industriales, actividades extra-aula, estancias de alumnos y maestros, convenios, etc. lo que realmente se ocupa para dar cumplimiento a los planes y programas de estudio está en segundo término.

Buscan la cantidad y no la calidad: Para el ejecutivo federal y las autoridades de la Secretaría de Educación en el país es más importante el incremento en la matrícula, como si las escuelas fueran maquiladoras de profesionistas, mientras más alumnos tengamos más estrellitas le ponen al director, en la actualidad la mayoría de las



academias ya tienen la misma cantidad de maestros de base que por honorarios, maestros con cinco y hasta seis materias, con grupos de 40 alumnos, laboratorios y talleres insuficientes, etc.

Es importante entender y aclarar cada uno de estos dichos:

No cumplen con el perfil: El discurso de las autoridades educativas se basa en tener verdaderos líderes educativos, que cumplan con perfiles directivos como: Tener posgrado de preferencia doctorado en áreas de la ingeniería, tener habilidades directivas, manejar un segundo idioma y etc. aún estamos lejos del discurso.

Prepotentes: Aunque la prepotencia es un acto hostil, en este caso señalan que es más bien autoritarismo, se hace solo lo que ellos quieren, el vedetismo de los jefes con los directivos es un evidente.

No escuchan al personal y alumnos: Rara vez se ve a los directivos platicando con los trabajadores o con los alumnos, muchas opiniones de mejora se quedan en buenas intenciones, para todo hay que seguir los protocolos.

Solo están al servicio de la dirección general: Para las autoridades primero está cumplir con el mandato de dirección general, informes, reportes, auditorias, acreditaciones, certificaciones, presupuestos, programas, convocatorias, etc., pero visitas industriales, actividades extra-aula, estancias de alumnos y maestros, convenios, etc. lo que realmente se ocupa para dar cumplimiento a los planes y programas de estudio está en segundo término.

Buscan la cantidad y no la calidad: Para el ejecutivo federal y las autoridades de la Secretaría de Educación en el país es más importante el incremento en la matrícula, como si las escuelas fueran maquiladoras de profesionistas, mientras más alumnos tengamos más estrellitas le ponen al director, en la actualidad la mayoría de las academias ya tienen la misma cantidad de maestros de base que por honorarios, maestros con cinco y hasta seis materias, con grupos de 40 alumnos, laboratorios y talleres insuficientes, etc.

No hay liderazgo: Los directivos carecen de formación en gestión escolar, para ellos dirigir una escuela es lo mismo que dirigir una empresa de producción de estufas, existe falta de sensibilidad a las necesidades de la comunidad y sobre todo falta de



visión para ser competitivos, ya que estamos fuera del ranking de las 100 mejores universidades de educación superior del país.

En primera instancia debemos reconocer al método que usamos para llegar a estos resultados y su contribución a la identificación de problemas. El modelo de la CIC no es el único, ni necesariamente el mejor, de los diferentes tipos de consultoría gerencial. En nuestro criterio, la selección del modelo de consultoría más efectivo es el que sea capaz de conjugar tres factores:

- El tipo de problema que se desea resolver y los resultados (estado deseado) que espera la organización objeto de consultoría;
- El nivel de preparación, disposición y posibilidades de participación del equipo directivo y de los miembros de la organización, en el proceso de consultoría;
- La experiencia y posibilidades profesionales del consultor.

En las experiencias de dos décadas acumuladas por profesores presidentes de academia y jefes de departamento podemos concluir que, el desarrollo del liderazgo en las instituciones de educación superior concretamente en los Institutos Tecnológicos del País, se deben plantear los siguientes retos:

- Actualización permanente sobre nuevas tendencias, enfoques y herramientas gerenciales en materia escolar;
- Sistematizar las experiencias, propias y de otros directivos, que permitan desarrollar un amplio “menú” de herramientas y técnicas que puedan aplicarse en el ejercicio de la gestión escolar;
- Desarrollar habilidades para identificar las necesidades de los Institutos Tecnológicos, así como los enfoques y herramientas que puedan resultar más efectivos para cada situación;
- Desarrollar capacidades y habilidades para actuar como facilitadores, capacitadores y difusores de tecnología gerencial, al mismo tiempo;
- Mantener una actitud ética, hacia adentro y hacia fuera de las instituciones de educación superior, en todo momento.

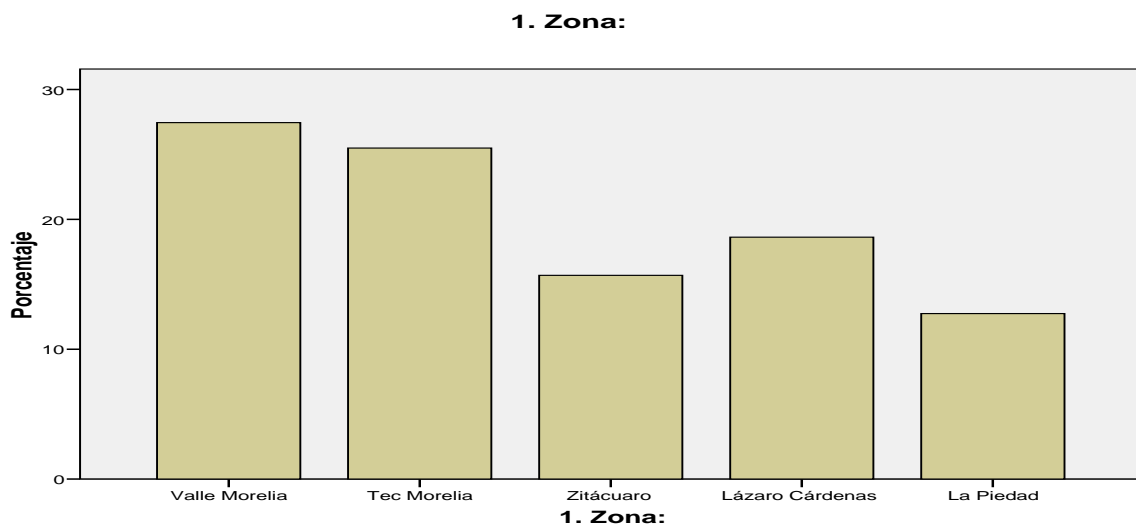




## 7.2. Etapa II: Resultados de los cuestionarios.

### 7.2.1. Perfil de la muestra

En el análisis participaron 5 tecnológicos, el porcentaje de participación de encuestados del Valle de Morelia fue del 27,5%, Morelia 25,5 %, Zitácuaro 15,5%, Lázaro Cárdenas 18,6% y La Piedad 12,7%.



**Figura 7.2.** Gráfico de la participación del número de encuestas

En cuanto a la edad la mayor participación se dio de los 30 a 40 años con el 39,2 % y la menor participación fueron los mayores de 60 años con un 3,9 %, habiendo pues un potencial para la formación y actualización de profesores. Respecto al género las mujeres con el 51,6% definen la mayoría del total de encuestados y el nivel educativo con mayor participación fue la licenciatura con el 76% y sólo el 22,7% fue de maestría.

El cargo que más participó fueron docentes con el 56%, siendo seguidos por los Jefes de Departamento con aproximadamente el 18%; siguiendo con su situación administrativa, el 70% fueron de tiempo completo considerando esto como un factor muy importante en el análisis. En lo que a experiencia profesional se refiere, el mayor margen de participación se presentó en los rangos de 6 a 10 años con 32,4%, de 11 a 15 años con 17,6%, de 16 a 20 años con 20,3% y de más de 26 años con 14%.

Todos los participantes pertenecen a Tecnológicos federales y de ellos el 23,1 % son de un tecnológico agropecuario.

### 7.2.2. Actitudes vinculadas con proyectos y programas

Los Institutos Tecnológicos vienen desarrollando proyectos educativos y mejoras gracias a apoyos e iniciativas que se generan dentro y fuera de ellos.

Las preguntas de la 12 a la 21 miden el grado de colaboración y compromiso que el personal percibe en su tecnológico para desarrollar innovaciones educativas o pequeños cambios de las diferentes áreas y niveles. En este caso el grado de colaboración y compromiso con las innovaciones educativas que percibe el personal, el área con mayor puntuación es la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, con media de 2,93 y el 75% por encima de relevante, seguido por la Dirección del Tecnológico donde trabaja con media de 2,92 y un 72% arriba de relevante. Curiosamente en 3º y 4º los jefes de departamento y la subdirección de planeación respectivamente, con 2,70 y 2,69 de media, con lo cual se comprueba el centralismo de la autoridad, observe usted que para realizar cualquier cambio o innovación el camino es: Dirección General-- Dirección Tecnológico – Jefe de Dpto.

ACTITUDES – PROYECTOS Y PROGRAMAS	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	B <sup>4</sup>	R <sup>5</sup>	A <sup>6</sup>
Los jefes de departamento académico	2,70	3,00	5,1	32,7	49,0	13,3
Las subdirección académica	2,55	3,00	12,5	30,2	46,9	10,4
Las subdirecciones de planeación y vinculación	2,69	3,00	9,3	33,0	37,1	20,6
La Dirección General de Educación Superior Tecnológica	2,96	3,00	4,2	20,8	50,0	25,0
Los docentes con los que trabaja habitualmente	2,63	3,00	4,1	39,2	46,4	10,3
Los CIIDET, CRODE y CENIDET's	2,15	2,00	26,4	36,3	33,0	4,4
La Dirección de Tecnológico donde trabaja	2,92	3,00	6,3	21,1	47,4	25,3
Las entidades, las organizaciones, las instituciones...	2,53	3,00	14,3	32,7	38,8	14,3
Los servicios vinculados al centro	2,46	2,00	7,4	45,3	41,1	6,3

**Tabla 7.5.** Actitudes vinculadas a proyectos y programas

(1). M: media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). B: Bajo, (5). R: Relevante, (6). Alto



Los resultados aportados ratifican lo que ya intuimos muchos docentes en la práctica cotidiana lo que vuelve a poner de manifiesto el gran entramado burocrático existente que limita las posibilidades de implementación de innovaciones. El papeleo acaba desgastando a los directores y docentes porque conlleva mucho esfuerzo adicional lo que repercute negativamente en el desarrollo de actividades prácticas de mejora.

Si observamos las últimas tres: los CIIDET, CENIDET y CRODES media 2.15, los servicios vinculados al centro (Servicios Sociales, Desarrollo Académico y Vinculación) media 2.46 y las instituciones como COSNET, CONACYT y PROMEP media 2,53, última, penúltima y antepenúltima respectivamente, corroboran que cualquiera de esta áreas no pueden ser sin la aprobación de las tres primeras. En este apartado nos hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas en términos de chi-cuadrado:

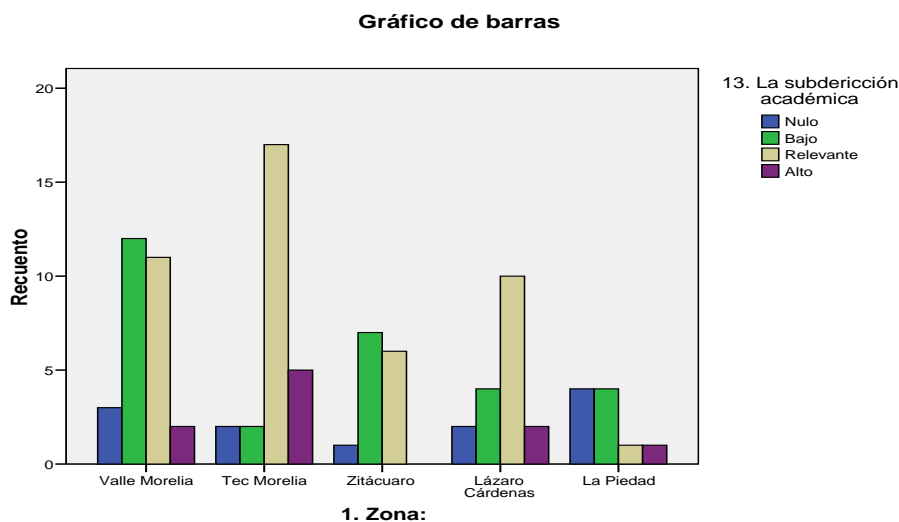


Figura 7.3. Gráfico del desarrollo de proyectos

- En cuanto a la zona.

Nos encontramos que la subdirección académica ( $p=0.017$ ) observamos como en los Tecnológicas del Valle de Morelia, Zitácuaro el grado de colaboración y compromiso para desarrollar innovaciones por parte de la subdirección académica es bajo, a diferencia del Tecnológico de Morelia y Lázaro que le conceden más importancia. En la gráfica se observan claramente las diferencias que arroja al cruzar las variables de zona con la variable subdirección académica en relación a la actitud vinculada a proyectos, en este caso se observa claramente como en el Tecnológico de



Morelia hay una mejor disposición por parte de la subdirección académica para desarrollar proyectos, a diferencia del Tecnológico de La Piedad. En cuanto a la Dirección del Tecnológico ( $p=0.023$ ) se detecta que en los Tecnológicos de Valle de Morelia hay un mayor grado de colaboración y compromiso para desarrollar innovaciones por parte de la Dirección del Instituto Tecnológico, al contrario de Zitácuaro, Lázaro Cárdenas y la Piedad quienes lo ven solo como relevante.

- En cuanto al sexo.

El grado de colaboración y compromiso ( $p=0.003$ ) en los CIDET, CRODE y CENIDET indica que los hombres tienen un mejor compromiso con estas instituciones que las mujeres para desarrollar innovaciones educativas.

- En cuanto a la función o cargo

La subdirección académica ( $p=0.002$ ), es evaluada más positivamente que los demás cargos. La subdirección de planeación y vinculación ( $p=0.047$ ) docentes y administrativos lo perciben como más relevante que el resto. Los CIDET ( $p=0.005$ ) son evaluados más positivamente por el director mientras que administrativos y miembros del comité sindical e investigadores se muestran escépticos.

- En cuanto a años de experiencia

Los jefes de departamento académicos ( $p=0.042$ ) entre 11 y 20 años aportan las peores valoraciones. La dirección de tecnológico donde trabaja ( $p=0.019$ ) se valora más positivamente para los docentes que llevan trabajando entre 6 y 10 años.

### **7.2.3. Actitudes generadas por los promotores de propuestas**

Dentro de los indicadores culturales en los Institutos Tecnológicos hemos querido conocer las actitudes de los agentes implicados hacia los programas y propuestas encaminados a elevar la calidad educativa, por ello se toma en cuenta el grado de coherencia entre lo que se dice o se establece en estos programas y propuestas y lo que realmente se cumple. Las preguntas de la 22 a la 30, miden el grado de credibilidad que el personal le concede a dichas propuestas para mejorar la calidad educativa.

ACTITUDES – PROMOTORES DE PROPUESTAS	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	B <sup>4</sup>	R <sup>5</sup>	A <sup>6</sup>
Los estímulos al desempeño de sus tareas	2,51	2,00	9,2	42,9	35,7	12,2
El modelo educativo para el siglo XXI	2,44	3,00	17,	31,3	41,4	10,1
La norma ISO9001-2000	2,53	3,00	9,8	29,4	43,1	13,7
Las acreditaciones de carrera respaldadas por ANUIES	2,47	2,00	12,	40,6	34,4	12,5
La propuesta de mejora de UNDESINTEC	2,26	2,00	19,	40,2	35,1	5,2
Las directrices de la Dirección General	2,60	3,00	4,0	42,4	43,4	10,1
El proyecto para su Tecnológico propuesto desde la dirección	2,48	2,00	10,	41,2	38,1	10,3
El marco jurídico	2,38	2,00	15,	40,9	35,5	8,6
Las propuestas reformistas	2,18	2,00	18,	51,0	24,0	6,3

**Tabla 7.6.** Actitudes generadas por los promotores de propuestas

(1). M: Variación media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). B: Bajo, (5). R: Relevante, (6). Alto

El análisis refleja que las medias con una ligera ventaja 2.60 y 2.63, son las Directrices de la Dirección General y las Normas ISO9001-2000, el 53.5% y 56.8% por arriba de relevante respectivamente, poniéndolas como las propuestas con mayor credibilidad para mejorar la calidad educativa en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán el problema es que son obligatorias y por ello pueden enmascarse los resultados obtenidos.

El tercer puesto lo ocupa el programa de estímulo al desempeño académico con una media de 2.51, siendo este un esquema meramente transaccional, ya que, por sus características, el docente es acreedor a cierta cantidad de puntos en base al trabajo académico que desarrolle en diversas actividades y procesos que permiten mejorar la calidad educativa. De acuerdo al total obtenido esto lo llevará a alcanzar el nivel tabulado por las autoridades y con ello se le pagará cierta cantidad de dinero adicional a su salario, en este caso pueden alcanzar hasta catorce salarios mínimos mensuales durante un año. Es importante especificar que quienes participan en promedio alcanzan el nivel 1 y 2 y esto se logra solo por cumplir con lo mínimo necesario.

El proyecto para su tecnológico propuesto por la Dirección y la acreditación de carreras ocupa el 4º y 5º lugar con 2.48 y 2.47 de media respectivamente, y esto se ve cada tres años que cambian de director. Cada uno de ellos trae sus propias propuestas y cuando este se va, el que llega, en vez de darle seguimiento a los proyectos que



quedaron, los minimiza y elimina en la primera oportunidad; en lo que respecta a la acreditación de carrera seguramente una de las propuestas más sólidas para mejorar la calidad educativa queda al margen por no ser obligatoria y por no dar puntos para el estímulo al desempeño.

En el sexto lugar el modelo educativo para el siglo XXI con una media de 2.44 y un 51% por arriba de relevante, es visto como una buena alternativa para mejorar la calidad educativa, sin embargo, por su esquema filosófico y poco difundido se pierde en lo cotidiano.

Las propuestas reformistas, la propuesta de mejora de UNDESINTEC y el marco jurídico con medias de 2.18, 2.26 y 2.38 respectivamente ocupan las últimas posiciones y esto se debe múltiples factores, entre las que destacaría la resistencia al cambio. Las diferencias significativas encontradas se comentan posteriormente.

En cuanto a la zona. En las acreditaciones de carrera respaldadas por ANUIES ( $p=0.049$ ) se observa como los Tecnológicas del Valle de Morelia conceden mayor credibilidad a las propuestas para mejorar la calidad educativa en comparación con los Tecnológico de Zitácuaro, Lázaro Cárdenas y la Piedad.

En cuanto a la edad. En los estímulos al desempeño de sus tareas (administrativas, docentes) ( $p=0.015$ ) lo valoran más negativamente los de menos de 30 años y los de más de 60 años. Estos resultados pueden considerarse como obvios debido a que el personal de 30 a 60 años se encuentra en actividad altamente productiva y las tendencias del estímulo al desempeño se encaminan a dar mayor puntaje a mayor edad.

En cuanto al sexo. Las propuestas reformistas ( $p=0.37$ ) muestran a los hombres menos crédulos que las mujeres.

En cuanto a la función o cargo. El modelo educativo para el siglo XXI propuesto por la Dirección General ( $p=0.028$ ) es mejor valorado por los directores probablemente porque son estos últimos los que directamente interactúan con dicho modelo.

En cuanto a la situación administrativa. Los estímulos al desempeño de sus tareas ( $p=0.001$ ) es más relevante para los que trabajan a tiempo completo.



En cuanto al tipo de centro. Las acreditaciones de carrera respaldadas por ANUIES ( $p=0.037$ ) es mejor valorado por los tecnológicos que por los tecnológicos agropecuarios.

Las propuestas reformistas (educativas, ISSSTE, FOVISSSTE, fiscales, etc..) ( $p=0.021$ ) son valoradas más positivamente por los tecnológicos agropecuarios.

### 7.2.4. Actitudes hacia la dirección

Los indicadores culturales en los Institutos Tecnológicos que miden el grado de colaboración, asesoría y supervisión que el personal percibe a partir de las relaciones con la Dirección, es decir la experiencia que el personal ha vivido en su interacción con la parte directiva, es evaluada con las preguntas de la 31 a la 34.

ACTITUDES – ASOCIADAS CON LA DIRECCIÓN	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	B <sup>4</sup>	R <sup>5</sup>	A <sup>6</sup>
Organización del centro	2,63	3,00	8,2	32,0	48,5	11,3
Proyectos de innovación	2,56	3,00	9,3	36,1	44,3	10,3
Problemáticas socioeducativas	2,47	2,00	10,	41,7	38,5	9,4
Mejora de la convivencia (conflictos, mediaciones, acosos...)	2,44	2,00	13,	39,6	36,5	10,4

**Tabla 7.7.** Actitudes asociadas con la Dirección de los Institutos Tecnológicos

(1). M: Variación media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). B: Bajo, (5). R: Relevante, (6). Alto

El análisis establece que la organización del centro de trabajo es el factor más importante para los Directores de los Institutos Tecnológicos con una media de 2,63 y el 59.8%, en este aspecto su preocupación se vincula con la tarea, priorizando el control para cumplir con los lineamientos que le marca la Dirección General.

En lo concerniente a los proyectos de innovación el 54.6 % considera que es la siguiente prioridad de la dirección y esto lo evidencia los concursos de creatividad y emprendedores los cuales son el principal discurso de los Directores y la mejor forma de vender la imagen de los Institutos Tecnológicos.



La problemática socio-educativa con apenas el 47.9% por encima de relevante, es ubicada en el tercer puesto, podríamos decir que hay poca atención en la resolución de problemas internos y externos que se dan por la interacción normal del proceso educativo. Por increíble que parezca y cuando el discurso de las autoridades educativas es privilegiar el clima laboral y la armonía entre la comunidad tecnológica, el punto en el que se avalúa la mejora de la convivencia, casualmente ocupa el último lugar con una media de 2.44 lo cual no quiere decir que los Directores de los Institutos Tecnológicos no le den atención a ese punto, pero no está dentro de sus prioridades. En este apartado nos hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas en términos de chi-cuadrado:

- En cuanto a zona. La mejora de la convivencia (conflicto, mediaciones, acosos, etc.) ( $p=0.010$ ) se ve más relevante en los tecnológicos de Valle de Morelia, Morelia y Lázaro Cárdenas.
- En cuanto al sexo. En la organización del centro ( $p=0.001$ ) los hombres observan más equilibrio en la evaluación. Los proyectos de innovación ( $p=0.000$ ) los valoran más positivamente las mujeres. En las problemáticas socioeducativas del entorno a partir del diagnóstico ( $p=0.002$ ) las mujeres observan de manera más positiva dicha colaboración.
- En cuanto a la función o cargo. Los proyectos de Innovación ( $p=0.007$ ) son mejor valorados por los subdirectores y directores. El tener en cuenta las problemáticas socioeducativas del entorno a partir de diagnósticos situacionales ( $p=0.034$ ) lo valoran más positivamente los docentes y los miembros del comité sindical. Por último, la mejora de la convivencia (conflictos, mediaciones acosos) ( $P=0.002$ ), es más importante para los subdirectores y directores que para el resto de agentes educativos.
- En cuanto a la situación administrativa. La mejora de la convivencia (conflictos, mediaciones, acosos) ( $p=0.044$ ) es más importante para los que trabajan a tiempo completo.
- En cuanto al tipo de centro. La mejora de convivencia (conflictos, mediaciones, acosos) ( $p=0.029$ ) es más importante en los tecnológicos agropecuarios lo que es lógico porque tienen más conflictos.



### 7.2.5. Actitudes relacionadas con las personas

Una de las dimensiones culturales en los Institutos Tecnológicos valora en este punto, es el grado de colaboración e implicación del personal en las diversas actividades encaminadas a mejorar la calidad educativa. Las preguntas de la 35 a la 42, valoran las percepciones del personal en relación al colectivo.

ACTITUDES – RELACIONADAS CON LAS PERSONAS	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	B <sup>4</sup>	R <sup>5</sup>	A <sup>6</sup>
Certificación con la Norma ISO 9001-2000	2,51	2,00	5,1	48,0	37,8	9,2
Actividades de actualización (currículum, formación...)	2,52	3,00	6,1	40,8	48,0	5,1
Actividades de investigación educativa	2,28	2,00	19,	39,8	34,7	6,1
Actividades de tutorías	2,35	2,00	14,	40,8	40,8	4,1
Actividades sindicales	2,37	2,00	17,	36,1	38,1	8,2
Asistencia a eventos a eventos académicos	2,69	3,00	3,1	37,8	45,9	13,3
Actividades docentes	2,62	3,00	3,1	37,1	54,6	5,2
Acreditaciones de carrera	2,39	2,00	13,	41,8	37,8	7,1

**Tabla 7.8.** Actitudes relacionadas con las personas

(1).M: media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). B: Bajo, (5). R: Relevante, (6). Alto

El personal se involucra más en eventos académicos como los concursos de creatividad y emprendedores en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, con una media de 2,69 y un 59.2% y esto se debe a que son actividades que dejan una gran cantidad de puntos para cobrar el estímulo al desempeño y los beneficios que se tienen en la promoción de plazas, aunado a la posibilidad de viajar y participar en otras redes.

En segunda posición la tendencia es participar en actividades docentes con el 59.8% y en este caso también se debe a lo mencionado en el párrafo anterior y aunado a esto la participación con la academia, clases, visitas industriales, asistencia a congresos, etc., son actividades obligatorias por las academias y el propio interés de superación del personal.

La Certificación con la Norma ISO9001-2000 como parte de las actividades obligatorias ocupa la tercera posición con una ligera ventaja sobre las actividades de



actualización en la cuarta posición debido a los altos costos que ello conlleva y casi siempre lo pone el trabajador.

Las acreditaciones de carrera, las actividades sindicales y las actividades de tutorías con media 2.39, 2.37 y 2.35 respectivamente con ligeras diferencias estadísticas, pero muy diferentes en cuanto a sus objetivos y enfoques, siendo el impacto en la calidad educativa lo que hace la diferencia, por ello la acreditación de carrera a pesar de no ser una actividad obligatoria y que generar pocos puntos para el estímulo al desempeño, si promueve cierta competencia entre carreras.

Lo preocupante con media de 2.28 y apenas un 40.9% por encima de relevante las actividades de investigación educativa ocupan la última posición, si consideramos que el tipo de investigaciones que se hacen en los Institutos Tecnológicos es en áreas del desarrollo tecnológico y desarrollo económico, pudiéramos justificar este resultado, sin embargo, es evidente, por los resultados que hemos estado analizando la falta de investigación educativa.

En este apartado hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas:

- En cuanto a zona. Las actividades de investigación educativa ( $p=0.004$ ) se puntúan más bajo en los Institutos Tecnológicos de Valle de Morelia y Morelia que en el resto.
- En cuanto a años de experiencia. Las acreditaciones de carrera ( $p=0.027$ ) son mejor valoradas por los que tienen entre 1 y 5 años de experiencia.
- En cuanto a titulación. Las actividades sindicales ( $p=0.028$ ) se valoran más positivamente en el nivel de licenciatura y especialidad.
- En cuanto al tipo de centro. Las actividades sindicales ( $p=0.023$ ) son más elevadas en el tecnológico agropecuario que en el resto de instituciones.

### 7.2.6. Liderazgo educacional

El análisis de estas variables se dividió en dos partes para facilitar la interpretación de los resultados:

#### *Estilos de dirección*

Los indicadores que evalúan los estilos de Dirección en los institutos tecnológicos, se observa en las preguntas de la 43 a la 54, dichos estilos son valorados en base al estudio teórico y las percepciones del personal objeto de estudio.

ESTILOS DE DIRECCIÓN	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	P <sup>4</sup>	B <sup>5</sup>	M <sup>6</sup>
Formal – burocrática	2,68	3,00	6,3	36,5	40,6	16,7
Personalista – coercitiva	2,54	2,00	8,3	43,8	33,3	14,6
Colegiada – democrática	2,41	2,00	12,	42,7	36,5	8,3
Humanista - afiliativa	2,30	2,00	18,	42,7	28,1	10,4
Institucional – comunitaria	2,36	2,00	14,	40,4	38,3	6,4
Corporativa - dependiente,	2,30	2,00	14,	46,8	31,9	6,4
Político - excluyente	2,14	2,00	25,	44,8	21,9	8,3
Pedagógica – educativa	2,56	3,00	13,	28,7	44,7	12,8
Transformacional – proyectiva	2,48	2,00	11,	39,4	38,3	10,6
Evitativa – reactiva	2,35	2,00	16,	40,0	34,7	8,4
Transaccional – multidependiente	2,38	2,00	12,	41,1	42,1	4,2
Eficiente - proactiva	2,62	3,00	11,	29,8	43,6	14,9

**Tabla 7.9.** Estilos de Dirección en los Institutos Tecnológicos

(1). M: media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). P: Poco, (5). B: Bastante, (6). M: Mucho.

En análisis anteriores observamos que la dirección de los tecnológicos prioriza la organización del centro escolar, las directrices de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica y los proyectos de la propia Dirección, aunado a esto, el personal de los tecnológicos le da mayor peso a los eventos académicos, es obvio que el estilo de dirección formal-burocrático con la media más alta 2.68 en donde se prioriza las acciones rutinarias sobre la mejora educativa.

La tendencia a un estilo Eficiente-Proactivo con media 2.62 es probable que haya surgido como consecuencia de la implementación de la Norma ISO9001-2000, ya



que se establecen estándares altos de cumplimiento de objetivos, en función de sus procesos.

En la tercera posición el estilo Pedagógico-Educativo con media 2.56 que se preocupa por el currículum, el desarrollo profesional de los docentes e incentiva el aprendizaje, considerando por los anteriores resultados, que esto no tanto se debe al Director, si no, al Estímulo al Desempeño Docente.

El estilo directivo Personalista-Coercitivo con media de 2.54 el cual se caracteriza por centralizar la toma de decisiones bajo sus propios criterios y los que le mandata la Dirección General y exige por consecuencia que ejecuten sus órdenes.

En este apartado nos hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas en términos de chi-cuadrado:

- En cuanto a zona

La Personalista – Coercitiva ( $p=0.016$ ) la perciben en mayor medida en los Tecnológicos de Zitácuaro y Lázaro Cárdenas porque ponderan con mayor puntuación un estilo directivo que orienta los procesos de toma de decisiones bajo sus propios criterios y exige que se cumplan las órdenes del Director, a diferencia de Valle de Morelia quien considera que este estilo se da poco o no se da.

En Política – Excluyente ( $p=0.007$ ) hay una marcada diferencia entre los Institutos Tecnológicos del Valle de Morelia y Morelia quienes consideran que el Tipo de Dirección orienta sus intervenciones desde referentes ideológicos partidistas sin tener en consideración otros puntos de vistas divergentes.

Pedagógica- Educativa ( $p=0.024$ ), dándose una considerable diferencia, ya que, el tecnológico de Zitácuaro señala que el tipo de liderazgo directivo que menos se da es el que se preocupa por el desarrollo curricular y profesional.

Transaccional - Multiddependiente ( $p=0.023$ ). En los tecnológicos de la Piedad y Morelia este tipo de Dirección se da con mayor puntaje, pues el personal percibe que su director habitualmente negocia las tareas.

- En cuanto a sexo. Eficiente –proactiva ( $p=0.030$ ), en este caso las mujeres le dan mayor peso en sus organizaciones

- En cuanto al nivel educativo en el que trabaja con mayor asiduidad. Formal-Burocrática ( $p=0.010$ ), el nivel de licenciatura le da un puntaje más alto que el resto. Personalista-Coercitivo ( $p=0.032$ ) en este caso el nivel de maestría cree que esto se da con mayor frecuencia en los Institutos Tecnológicos.

- En cuanto a años de experiencia:

Formal burocrática ( $p=0.041$ ) se considera que se da en mayor medida entre los agentes educativos que tienen entre 11 y 15 años de experiencia.

Personalista-Coercitivo, ( $p=0.22$ ) Entre 11 y 15 años consideran que se da este estilo en mayor medida.

Colegiada-Democrática ( $p=0.038$ ) El personal con 21 a 25 años de experiencias son los más pesimistas.

Humanista-Afirmativa ( $p=0.044$ ). Los más severos son aquellas personas entre 11 y 15 años de experiencia.

Político-Excluyente ( $p=0.044$ ). Las personas entre 11 y 15 años de experiencia consideran que se da en mayor medida.

Eficiente-Proactiva ( $p=0.043$ ) Las personas entre 11 y 15 años de experiencia son los más críticos, es decir, dicen que se da menos.

### ***Estilos de liderazgo***

Los indicadores de estilo de liderazgo que ejerce la Dirección en los institutos tecnológicos, se valora de las preguntas 55 a la 95, esta sección es la parte central de nuestra investigación, por ello, la exploración busca aprovechar la experiencia del personal tanto directivo como operativo, así como la revisión teórica.

<b>ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO</b>	<b>M<sup>1</sup></b>	<b>Med<sup>2</sup></b>	<b>N<sup>3</sup></b>	<b>P<sup>4</sup></b>	<b>B<sup>5</sup></b>	<b>M<sup>6</sup></b>
Apoya el desarrollo de un Proyecto Educativo dinámico	2,47	3,00	16,7	30,2	42,7	10,4
Asesora y supervisa la Programación Operativa Anual	2,59	3,00	8,3	35,4	44,8	11,5
Asesora y supervisa en la Planificación Didáctica	2,44	2,00	10,5	45,3	33,7	10,5
Hace sugerencias de mejora sobre temas socioeducativos	2,45	2,00	14,6	40,6	30,2	14,6
Gestiona los sistemas de calidad	2,51	2,00	11,6	38,9	36,8	12,6
Respalda la calidad de la docencia	2,44	2,00	11,5	42,7	36,5	9,4

Favorece los intercambios de experiencias innovadoras	2,34	2,00	13,7	46,3	32,6	7,4
Promueve un modelo de formación	2,37	2,00	14,9	45,7	26,6	12,8
Fomenta la investigación educativa	2,38	2,00	15,6	41,7	32,3	10,4
Tiene en cuenta la situación de cada docente	2,27	2,00	18,9	43,2	29,5	8,4
Asesora a los docentes	2,30	2,00	18,1	43,6	28,7	9,6
Resalta públicamente las tareas bien realizadas	2,44	3,00	18,1	29,8	42,6	9,6
Mantiene relaciones con los docentes más allá ...	2,31	2,00	18,8	41,7	29,2	10,4
Es accesible para comentar problemas y / o abordar...	2,63	3,00	10,4	31,3	43,8	14,6
Tiene habilidad para reducir tensiones interpersonales	2,42	2,00	16,3	37,8	33,7	12,2
Promueve consensos	2,37	2,00	14,3	45,9	28,6	11,2
Potencia vías de participación entre la comunidad	2,31	2,00	22,1	34,7	33,7	9,5
Explica las razones de las políticas institucionales	2,50	3,00	12,2	33,7	45,9	8,2
Transmite confianza a los diferentes sectores de la comunidad	2,49	3,00	16,3	32,7	36,7	14,3
Reconoce otros liderazgos	2,52	3,00	13,4	35,1	38,1	13,4
Distribuye información para valorarla	2,48	3,00	14,3	31,6	45,9	8,2
Toma decisiones curriculares en base a los resultados	2,35	2,00	14,3	44,9	32,7	8,2
Se reúne con los docentes para comentar la situación	2,26	2,00	19,6	44,3	26,8	9,3
Dedica tiempo a hablar con los alumnos sobre sus problemas	2,08	2,00	24,5	48,0	22,4	5,1
Hace referencia a las buenas prácticas docentes y las difunde	2,41	2,00	16,3	37,8	34,7	11,2
Respalda públicamente y/o en privado los esfuerzos docentes	2,35	2,00	14,4	42,3	37,1	6,2
Distingue a los alumnos que tienen un buen rendimiento	2,56	3,00	9,2	36,7	42,9	11,2
Da facilidades para que el profesorado asista a cursos	2,67	3,00	7,1	3,7	45,9	14,3
Favorece la aplicación de los cursos de formación	2,71	3,00	6,1	28,6	53,1	12,2
Mantiene y potencia relaciones con las organizaciones	2,53	3,00	10,2	37,8	40,8	11,2
Respalda las decisiones en el centro “frente” a la DGEST	2,65	3,00	11,6	27,4	45,3	15,8
Conoce las programaciones y los materiales curriculares	2,44	2,00	10,3	43,3	38,1	8,2
Apoya a los responsables de coordinar el proyecto curricular	2,49	2,00	10,3	41,2	37,1	11,3
Sólo está visible en situaciones críticas	2,20	2,00	25,8	34,0	35,1	5,2
Media en los conflictos / desacuerdos que surgen	2,43	3,00	17,5	30,9	42,3	9,3
Atiende las demandas “innecesarias” “irrelevantes”	2,20	2,00	24,7	38,1	29,9	7,2
Evita los problemas para que no se generen tensiones	2,41	3,00	20,4	28,6	40,8	10,2
Apoya más a los profesores que a otros grupos	2,28	2,00	19,4	38,8	36,7	5,1
Permite amplios márgenes de actuación profesional	2,57	3,00	10,2	35,7	40,8	13,3

Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre	2,36	2,00	18,4	37,8	33,7	10,2
Realiza transacciones de manera habitual.	2,66	3,00	10,2	30,6	45,9	11,2

**Tabla 7.10.** Estilos de liderazgo en los Institutos Tecnológicos

(1). M: media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). P: Poco, (5). B: Bastante, (6). M: Mucho.

Lo primero que salta a la vista con una media de 2.63 y 58.5% por arriba de relevante, es que la gente percibe que la Dirección es accesible para comentar problemas y/o abordar temas educativos, esto hasta cierto punto es bueno pero sigue siendo insuficiente, en materia de liderazgo, ya que de acuerdo con el análisis teórico, un líder siempre debe estar abierto y comprometido con la problemática educativa y en este caso apenas rebasa la media.

Favorecer la aplicación de los cursos de formación y perfeccionamiento es de lo más destacado en este análisis, la media con 2.71 y un 65.3% arriba de relevante validan de forma amplia las percepción de la gente, más por iniciativa del personal que de la misma dirección, la formación y actualización docente si bien, no es una presión que venga de la dirección de los Instituto Tecnológicos, si es una de las actividades más apoyadas por esta.

“Dar facilidades para que el profesorado asista a cursos” refuerza lo dicho en el párrafo anterior pues con una media del 2.67 las ubica en las primeras posiciones de este análisis.

El siguiente aspecto que más se percibe es la tendencia a Asesorar y supervisar la programación operativa anual con el 56.35% por arriba de relevante, esto justifica los resultados de tablas anteriores, pues la preocupación de la dirección se centra en la organización y cumplimiento de metas.

En una posición por encima de la media encontramos a una Dirección ocupada en gestionar los sistemas de calidad para introducir mejoras continuas, la media en este caso es de 2.51% y es congruente por la Certificación ISO9001-2000 que actualmente desarrolla en los Institutos Tecnológicos.

Con 2.66 de media y el 57.1% encima de relevante la realización de transacciones habitualmente, es una de los aspectos que más observa el personal como uno de los estilos de liderazgo ejercido por los directores de los Tecnológicos, por lo



tanto consideramos que en estos el liderazgo transaccional es la esencia del liderazgo Directivo en estas Instituciones.

Respaldar las decisiones adoptadas en el Instituto Tecnológico frente a las autoridades de la Dirección General de Instituto Tecnológicos, es quizá uno de los aspectos que pudiéramos aplaudir por el reto y esfuerzo que esto exige, y que aparte es bien observando por las bases trabajadoras.

El siguiente punto en esta jerarquización es el que apoya el desarrollo de un Proyecto Educativo dinámico con 2.47 media y 53.11 sobre relevante, y en este caso se debe a los proyectos generados por profesores y alumnos en los concursos de creatividad y emprendedores, sin dejar de mencionar el desarrollo de Congresos Nacionales e Internacionales, simposios, seminarios, ferias de Ciencia y Tecnología, etc. Aunque son pocos este tipo de proyectos educativos siempre cuentan con el apoyo incondicional de los Directores de los Institutos Tecnológicos.

La media ubicada en la cuarta posición con 2.65 y el mayor porcentaje por arriba de relevante 66.1% podría ubicarla como la acción más relevante de la dirección vista por el personal; esto a consecuencia de la cada vez menos asignación de recursos a los Institutos Tecnológicos, por ello los docentes aplauden y apoyan las decisiones que la dirección toma ante las autoridades con el objeto de mejorar las condiciones de su centro de trabajo.

Permitir amplios márgenes de activación a los docentes y distinguir a los alumnos que tienen buen rendimiento con elogios, son dos aspectos que se ubican con los mismos resultados (media 2.57 y 2.56; 54.1% y 54.1% respectivamente); es necesario aclarar que los amplios márgenes se dan en la medida de posibilidades de cada Instituto Tecnológico.

Tres aspectos relacionados entre sí con medidas de 2.53, 2.50, 2.52 “Mantener y potenciar relaciones con las organizaciones y asociaciones del entorno”. Reconocer otros liderazgos y explicar las razones de políticas institucionales” son priorizadas a mitad de la tabla y quizá por estar con valoraciones intermedias no podemos asegurar que dichas actividades están en un nivel de satisfactorio.

Por debajo de media tabla y con medidas entre el 2.49 y 2.40 se tiene que la dirección apoya a los responsables de coordinar el proyecto curricular, transmite





confianza a los diferentes sectores de la comunidad, conoce las programaciones y los materiales curriculares, media en los conflictos que surgen en la Institución tiene habilidad para reducir tensiones inter personales, hace referencia a las buenas prácticas docentes y las difunde. Los puntos anteriores merecen mayor atención por parte de la dirección y sobre todo deben ser considerados como áreas de oportunidad.

Los siguientes tres aspectos como hacer sugerencias de mejora sobre temas socioeducativos, asesorías y supervisión en la elaboración de la planeación didáctica y resalta públicamente las tareas bien realizadas. Oscilan con una media de 2.44 y con porcentajes apenas del 50%, la baja puntuación en este caso obedece a que estas actividades son responsabilidad directa de las líneas intermedias de los Institutos Tecnológicos y los Directores no están en contacto directo con los docentes, es decir en este caso son la subdirección académica, jefe de departamento y jefe de desarrollo académico los responsables inmediatos de estos puntos ,sin embargo esto no exime a la dirección de no acercarse a las aéreas para incentivar estas tareas.

Promover un modelo de formación, fomentar la investigación educativa, favorecer los intercambios de experiencias innovadoras, son sin lugar a dudas aspectos que mejoran la calidad educativa pero con medias de 2.37, 2.38 y 2.34 no alcanzar para que dichos aspectos puedan ser vistos por el personal, como una prioridad de la dirección, pero que están más ligados a iniciativas propias de los docentes por los beneficios personales que esto conlleva.

Por último, con medias 2.31 y 2.30, y 2.27 y porcentajes por debajo de 40% estos aspectos como: mantienen relaciones con los docentes más allá de los formales, asesora a los docentes y tiene en cuenta la situación de cada docente, respectivamente. En este caso son acciones de interacción cotidiana ente el Director y sus docentes lo cual prácticamente no se da en los Institutos Tecnológicos y que si influye en el liderazgo de los directivos.

El punto que definitivamente debería obtener la calificación más baja es evitar los problemas para que no se generen tensiones, sin embargo la media de 2.41 y 51% encima de relevante, establece claramente una tendencia de la dirección al ejercicio de este tipo de prácticas.



Los puntos que oscilan en el rango de 2.37 y 2.31 son: promueve consensos, potencia vías de participación entre las comunidad toma decisiones curriculares en base a resultados y respalda públicamente y/o en privado los esfuerzos de los docentes; en estos casos la Dirección de los Institutos Tecnológicos los ve con apatía y cierta prudencia, por lo que bien podían establecer estrategias o mecanismos para eliminar los temores de asumir estas tareas.

Respecto al punto “Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre” el análisis señala que a pesar de que es una práctica que tiene una media 2.36 y 43.91% mostrando que se sigue dando en los Institutos Tecnológicos. Con medias por debajo del 2.30% encontramos que la Dirección se reúne con los docentes para comentar la situación académica y dedica tiempo a halar con los alumnos sobre sus problemas muy poco, los docentes y alumnos es muy restringido en los tecnológicos, y esto también se observa en los análisis anteriores.

Por último se sigue practicando por los directores el estar visible en situaciones críticas, atiende las demandas innecesarias irrelevantes de los docentes y apoyar más a los profesores que a otros grupos, esto es una de las debilidades que presenta la Dirección de los Institutos Tecnológicos.

En este apartado nos hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas:

En cuanto a zona

Apoya el desarrollo de un proyecto educativo dinámico con propuestas, respaldado iniciativas, difundiendo en el entorno ( $p=0.034$ ), los tecnológicos de Valle de Morelia y Morelia los consideran mejor que el resto.

Asesora y supervisa el POA ( $p=0.041$ ). El Valle de Morelia y Morelia evalúan mejor a sus directores.

Hace sugerencias de mejora ( $p=0.014$ ). Se evalúa más positivamente en los tecnológicos de Lázaro Cárdenas y La Piedad.

Favorece los intercambios de experiencias ( $p=0.014$ ). Se evalúa más positivamente en el Tecnológico de Morelia.



Promueve un modelo de formación ( $p=0.034$ ). Se valora de manera más negativa en Zitácuaro.

Fomenta la investigación educativa ( $p=0.007$ ). Se da en mayor medida en el tecnológico de La Piedad.

Es accesible para comentar problemas ( $p=0.011$ ). Se da en menor medida este aspecto en Zitácuaro donde ven a sus directores poco accesibles.

Tiene habilidad para reducir tensiones interpersonales ( $p=0.002$ ) Valle de Morelia y Lázaro Cárdenas lo evalúan positivamente en el nivel de bastante

Promueve censos ( $p=0.000$ ) Tecnológico del Valle lo resalta con bastante optimismo.

Potencia vías de participación entre los diferentes miembros y grupos de la común ( $p=0.034$ ), en los Tecnológicos de Valle de Morelia y Morelia evalúan de forma aceptable,

Explica las razones de las políticas Institucionales en las academias en las reuniones ( $p=0.024$ ), nuevamente el Tecnológico de Valle de Morelia evalúa positivamente y a esto se suman los tecnológicos de Zitácuaro, Lázaro Cárdenas y la Piedad.

Transmite confianza a los diferentes sectores de la comunidad ante las dificultades ( $p=0.027$ ), en el Tecnológico de Zitácuaro es reprobable con nada.

Reconoce otros liderazgos y los integra en las propuestas ( $p=0.008$ ), el Tecnológico de Morelia y Lázaro Cárdenas son los más optimistas en este rubro.

Distribuye información para valorarla, tomar decisiones y activar en consecuencia ( $p= 0.000$ ), el Tecnológico del Valle de Morelia, Morelia y Lázaro Cárdenas con buena evaluación en el nivel de bastante

Se reúne con los docentes para comentar la situación académica de los estudiantes ( $p=0.000$ ), en los Tecnológicos Zitácuaro y La Piedad en nada.

Respalda públicamente y/o en privado los esfuerzos de los docentes para mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje ( $p=0.004$ ) el Tecnológico de Zitácuaro es el más bajo con nada.



Favorece la aplicación de los cursos de formación y perfeccionamiento y lo difunde ( $p= 0.005$ ), el Tecnológico de Zitácuaro es el más bajo.

Evita los problemas para que no se generen tensiones y no tener que posicionarse ( $p=0.019$ ) La Piedad en el nivel de nada es el más bajo, debido a la problemática muy particular que ahí se vivía al momento de aplicar la encuesta.

Apoyar más a los profesores que a otros grupos ( $p= 0.017$ ), la calificación más baja la obtiene La Piedad.

Realizar transacciones de manera habitual ( $p= 0.037$ ), los Tecnológicos de Zitácuaro y La Piedad confirma el común de este análisis volviendo a quedar en el nivel de poco debido a su problemática.

Los resultados anteriores establecen claramente tres características que saltan a la vista.

- La diversidad en las opiniones de un Tecnológico a otro.
- No se observa estandarización en el ejercicio del liderazgo directivo, pues mientras que en algunos Tecnológicos se presenta un estilo transaccional en otros se observa ausencia de liderazgo.
- Que los resultados evidencian la gran variación que existe entre los directores en su forma de tomar decisiones, asignar recursos, manejo de conflictos etc. Tal parece que cobra fuerza el análisis de elección de Directivos, ya que como no hay un perfil ad hoc y un proceso selectivo e inductivo al sistema, cada quien dirige como le venga en gana.

En cuanto a sexo

Asesoran a los docentes que tienen dificultades en el ejercicio de su tarea ( $p=0.014$ ) más desde la perspectiva de las mujeres.

Es accesible para problemas y lo abordan temas educativos ( $p=0.002$ ). Son más optimistas las mujeres.

En cuanto a función o cargo



Gestiona los sistemas de calidad para introducir mejoras continuas en los procesos ( $p=0.034$ ). Los subdirectores, administrativos y los directores le dan mejores calificaciones.

Respalda la calidad de la docencia apartando información, materiales ( $p=0.001$ ). La valoran más positivamente los subdirectores y directores.

Favorece los intercambios de experiencias innovadoras con otros centros ( $p=0.001$ ). La valoran más positivamente los subdirectores y directores.

Tiene en cuenta la situación de cada docente a la hora de asignarle cursos ( $p=0.007$ ). La valoran más positivamente los subdirectores y directores.

Mantiene relaciones con los docentes más allá de lo meramente formales (patios, reuniones, informales), ( $p=0.046$ ). Los miembros del comité sindical y los subdirectores lo valoran más positivamente debido a las relaciones de poder que se generan entre ellos.

Es accesible para comentar problemas y/o abordar temas educativos ( $p=0.0480$ ). Es valorada de manera más negativa por los investigadores.

Tiene habilidad para reducir tensiones interpersonales (sentido del humor, realista) ( $p=0.005$ ), docentes, administrativos e investigadores lo observan en poco siendo los más pesimistas. Promueve consensos (evaluación, convivencia, formación) ( $p=0.018$ ), en este caso curiosamente los miembros del comité sindical, subdirectores y director lo evalúan positivamente de bastante a mucho.

Potencia vías de participación entre los diferentes miembros y grupos de la comunidad ( $p=0.004$ ) jefes de departamento, administrativos y miembros del sindicato consideran en poco esta actividad. Explica las razones de las prácticas institucionales en las academias en reuniones ( $p=0.008$ ), siendo solo los investigadores quienes opinan lo contrario a los demás, evaluando en poco esta responsabilidad directiva.

Reconoce otros liderazgos y los integra en las propuestas institucionales ( $p=0.034$ ), los miembros del comité sindical, administrativos e investigadores se ubican en el nivel de poco. Se reúne con los docentes para comentar la situación académica de los estudiantes ( $p=0.000$ ), los miembros del comité sindical, administrativo y subdirector lo consideran con una calificación de bastante buena.



Dedica tiempo a hablar con los alumnos sobre problemas rendimiento ( $p=0.000$ ), en este caso solo el subdirector lo evalúa en el nivel de mucho. Distingue a los alumnos que tienen un buen rendimiento con elogios públicos, premios ( $p=0.000$ ), el personal administrativo evalúa muy pesimista este rubro. Da facilidades para el profesorado asista a cursos de perfeccionamiento ( $p=0.033$ ) en este caso los administrativos e investigadores observan muy baja en poco esta evaluación,

Favorece la aplicación de los cursos de formación / perfeccionamiento y lo difunde ( $p=0.022$ ), nuevamente los investigadores en el nivel de poco ven todo lo contrario al resto, quienes evalúan en el nivel de bastante y mucho esta actividad.

Mantiene y potencia relaciones con las organizaciones y asociaciones del entorno ( $p=0.033$ ), para los jefes de departamento y subdirectores la evaluación es muy alentadora en el nivel de bastante.

Respalda las decisiones adoptadas en el centro frente a la Dirección General ( $p=0.011$ ), los miembros del comité sindical y los docentes parecen darle la espalda a este rubro evaluando con poco y nada.

Apoya a los responsables de coordinar el proyecto curricular tanto vertical como horizontalmente ( $p=0.005$ ), los docentes se posicionan muy abajo en el nivel de poco. Media en los conflictos / desacuerdos que surgen en la situación ( $p=0.002$ ), solo los miembros del comité sindical y los investigadores están ubicados en el nivel de poco. Por último, permiten amplios márgenes de actuación profesional a los docentes ( $p=0.029$ ), en este caso los docentes e investigadores consideran en el nivel de poco este rubro.

En cuanto a la situación administrativa

Respalda las decisiones adoptadas en el centro (Tecnológico) frente a la dirección general ( $p=0.006$ ), nuevamente observamos a los de tiempo completo y tiempo parcial con evaluaciones optimistas.

En cuanto a años de experiencia

Apoya el desarrollo de un proyecto educativo dinámico con propuestas, respaldando iniciativas, difundiendo en el entorno ( $p=0.013$ ). Las personas que tienen entre 21 y 25 años son los que peor lo califican.



Hace sugerencias de mejora sobre temas socioeducativos ( $p=0.004$ ), los de 11 a 15 se muestran más severos.

Respalda la calidad de docencia apartando información, materiales ( $p=0.032$ ). Valoraciones más negativas entre 11 y 15 años.

Promueve consensos (evaluación, convivencia, formación) sobre políticas educativas ( $p=0.036$ ) los de 1 a 5 evalúan muy positivo en el nivel de bastante.

Distribuye información para valorarla, tomar decisiones y activar en consecuencia ( $p=0.034$ ) donde los de 1 a 5, 6 a 10 y más de 26 años evalúan con bastante este punto.

Hace referencia a los buenas prácticas docentes y los difunde ( $p=0.006$ ), los de 11 a 15 durante el análisis se han caracterizado por ser lo más estrictos en sus evaluaciones y en este caso no es la excepción, ubicándolos en el nivel de nada.

Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre sin incorporar modificaciones ( $p=0.007$ ), siendo en este caso los de 6 a 10 años los que se ubican más negativos.

En cuanto a titulación

Apoya más a los profesores que a otros grupos (estudiantes, sindicalistas) cuando hay grupos sobre el funcionamiento del centro ( $p=0.026$ ) en este caso los más optimistas son los del nivel de maestría con bastante.

Permite amplios márgenes de actuación profesional a los docentes ( $p=0.032$ ), el nivel de licenciatura es ahora el más optimista en el nivel de bastante.

En cuanto al tipo de centro

Tienen en cuenta la situación de cada docente a la hora de asignarle tareas, cursos ( $p=0.045$ ). El tecnológico agropecuario lo valora más positivamente.

Asesora a los docentes que tienen dificultades en el ejercicio de su tarea ( $p=0.018$ ). El tecnológico agropecuario lo valora más positivamente.

Resalta públicamente las tareas bien realizadas ( $p=0.005$ ), en este caso se presenta lo mismo que en el ITEM anterior.



Es accesible para comentar problemas y lo abordar temas educativos ( $p=0.033$ ). El tecnológico agropecuario lo valora más positivamente.

Tiene habilidades para reducir tensiones interpersonales (sentido del humor, realistas) ( $p=0.001$ ) mostrándose nuevamente el tecnológico agropecuario con optimismo en la calificación.

Promueve consensos (evaluación, convivencia, formación sobre políticas educativas ( $p=0.000$ ) el tecnológico agropecuario observa con buenos ojos este rubro colocándolo en el nivel de bastante y mucho.

Potencia vías de participación entre los diferentes miembros y grupos de comunidad ( $p=0.015$ ), en el tecnológico agropecuario son muy positivos evaluando con bastante y mucho esta actividad.

Explica las razones de las políticas institucionales en las academias, en reuniones ( $p=0.011$ ), los tecnológicos son más negativos en este rubro.

Transmite confianza a los diferentes sectores de la comunidad ante las dificultades ( $p=0.036$ ) los tecnológicos agropecuarios evalúan pobremente esta actividad.

Reconoce otros liderazgos y los integra en las propuestas institucionales ( $p=0.023$ ), prácticamente se comporta en los mismos términos que el ITEM anterior.

Distribuye información para valorarla, tomar decisiones y activar en consecuencia ( $p=0.039$ ) los tecnológicos cargan su puntaje a poco y nada.

Respalda públicamente y/o en privado los esfuerzos de los docentes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje ( $p=0.015$ ), donde el tecnológico agropecuario evalúa muy optimista.

Apoya a los responsables de coordinar el proyecto curricular tanto vertical como curricular ( $p=0.011$ ), dándose mejor calificación en los tecnológicos agropecuarios con bastante y mucho. Por último, media en los conflictos/desacuerdos que surgen en la situación ( $p=0.022$ ), siendo bastante optimistas en los tecnológicos agropecuarios, con una evaluación de bastante y mucho.



### 7.2.7. Elección de Directivos

Los indicadores de elección directiva en los institutos tecnológicos se observan en la pregunta 96, en esta pregunta el personal prioriza los puntos que desde su percepción considera en la elección de los Directores de los Institutos Tecnológicos.

ELECCIÓN DE DIRECTORES	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
El prestigio personal	2,65	2,00	23,5	33,3	17,3	13,6	7,4	2,5	2,5
Las buenas relaciones con la comunidad	2,87	2,00	26,8	26,8	17,1	7,3	12,2	3,7	6,1
La alta capacitación para el cargo	2,56	2,00	29,1	23,3	29,1	7,0	5,8	4,7	1,2
Una reconocida trayectoria profesional	2,76	2,00	20,9	33,7	15,1	18,6	5,8	2,3	3,5
No presentarse otros candidatos/as ...	4,09	3,00	16,3	13,8	26,3	2,5	3,8	5,0	32,5
Buenos programas de dirección	3,58	3,00	15,2	22,8	19,0	3,8	15,2	19,1	5,1
Respaldados (político, sindicales, etc.)	3,04	2,00	34,6	19,8	13,6	1,2	4,9	22,2	3,7

**Tabla 7.11.** Elección de Directores en los Institutos Tecnológicos

(1). M: media, (2). Med: Mediana, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° y 7°

Considerando que la herramienta estadística elegida no es la mejor, el análisis establece considerando a la columna de 1° según los porcentajes el orden quedaría:

- 1° Respaldos (Políticos, Sindicales y Administrativos)
- 2° La alta capacitación para el cargo
- 3° Las buenas relaciones con la comunidad educativa
- 4° El prestigio personal
- 5° Una reconocida trayectoria profesional como docente
- 6° No presentarse otros candidatos
- 7° Buenos programas de dirección

En este análisis se considera la columna de 1<sup>a</sup> para priorizar los factores que al personal considera, como más significativos en la elección de directivos.

1° Respaldos: Con un 34.6% de votos. En este caso los respaldos son gracias a que tiene buenas relaciones sectoriales, siendo seguidos por recomendaciones de directores del propio sistema. Por otro lado las recomendaciones de las autoridades de la



propia Secretaría de Educación Pública. El partido político en el poder también forma parte de este punto, así como las autoridades federales, estatales y municipales. El propio sindicato de trabajadores de la educación y sus propuestas para cargos directivos. Y por último las relaciones de parentesco y compadrazgo de las autoridades educativas.

2° La alta capacitación para el cargo. Este rubro se considera el perfil del candidato con el 29.1%. El perfil directivo lo comprende su nivel de estudios y su actualización profesional para ocupar cargos Directivos.

3° Las buenas relaciones: Con la comunidad educativa con un 26.8% es otro factor importante en la selección de Directivos siendo el carisma la principal virtud en esta selección.

4° El prestigio Personal: Con un 23.5% es la consideración que sino preponderante, si como factor de asignación.

5° Una reconocida trayectoria profesional: Como docente alcanzando solo 20.9% y poniéndola como un factor de bajo impacto en la elección.

6° No presentarse otros candidatos con el 16.31% en este punto se considera la falta de alternativas con candidatos que puedan asumir el cargo, pudiéramos decir que por el mismo proceso de elección, no se presentan solicitudes. Por otro lado pudiéramos entender que la gente no cree que este sea un factor importante en la asignación de directivos.

7° Buenos programas de Dirección: Con el 15.2% y aquí se considera la presentación de un buen programa educativo para que al candidato le asignen la Dirección de un Tecnológico.

Dado lo anterior, el personal, da menor peso a este punto, que hasta cierto punto, no es requisito indispensable que se le pida a los candidatos que aspiran al puesto de Director.

### 7.2.8. Eficacia en la Gestión Educativa

Los indicadores que valoran el grado de eficacia con el cual los Directores gestionan educativamente a los Institutos Tecnológicos, se establecen en las preguntas 97 a la 112.

<b>EFICACIA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA</b>	<b>M<sup>1</sup></b>	<b>Med<sup>2</sup></b>	<b>N<sup>3</sup></b>	<b>P<sup>4</sup></b>	<b>B<sup>5</sup></b>	<b>M<sup>6</sup></b>
Los recursos económicos, materiales y las instalaciones	2,67	3,00	7,6	31,5	46,7	14,1
Los documentos institucionales	2,77	3,00	2,2	30,4	55,4	12,0
La implementación educativa de las (TIC)	2,54	3,00	5,4	41,3	46,7	6,5
La Biblioteca, Mediateca ...	2,35	2,00	7,6	54,3	33,7	4,3
Los planes institucionales de acción tutorial	2,47	2,00	10,	43,5	33,7	12,0
La distribución del alumnado en las aulas	2,66	3,00	4,3	33,7	53,3	8,7
El clima de convivencia	2,54	2,50	5,4	44,6	40,2	9,8
Las relaciones externas	2,55	2,00	9,9	42,9	29,7	17,6
Las relaciones que se establecen con los estudiantes	2,43	2,00	7,6	46,7	40,2	5,4
Las necesidades, las demandas y los imprevistos	2,57	2,50	3,3	46,7	40,2	9,8
El modelo de formación continua que se potencia	2,52	2,50	6,5	43,5	41,3	8,7
Las plataformas de participación formales e informales	2,60	3,00	4,3	41,3	44,6	9,8
Los apoyos para el desarrollo profesional de los docentes	2,47	2,00	7,6	46,7	37,0	8,7
La representación de los docentes ante autoridades	2,52	2,00	6,5	44,6	39,1	9,8
La representación de los docentes ante los estudiantes	2,48	2,00	5,4	45,7	44,6	4,3
Los procesos de evaluación, asesoramiento y supervisión	2,61	3,00	4,3	37,0	52,2	6,5

**Tabla 7.12.** Eficacia en la Gestión Educativa

(1). M: media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). P: Poco, (5). B: Bastante, (6). M: Mucho.

Los Documentos Institucionales son el principal elemento en la gestión educativa de los Directores de los Institutos Tecnológicos obteniendo la media más alta con 2.77 y un 67.4% encima de relevante, justificándose este resultado con los anteriores de y con el análisis teórico, la preocupación por los documentos es la principal evidencia de la relevancia que ocupa la burocracia en los centros escolares.

El segundo factor de preocupación en la gestión educativa es el que se refiere a los recursos económicos materiales y las instalaciones, la media de 2.67 y 60.8% de aceptación es el reflejo de una Dirección preocupada por darle cumplimiento a las



directrices de las Autoridades Educativas, que más pareciera preocuparse por las economías, que por la calidad educativa. La distribución de los alumnos en las aulas con media de 2.66 ocupa la tercera posición, garantizar los espacios y los horarios es para que alumnos y docentes puedan tener la posibilidad de desarrollar de manera óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado los procesos de evaluación, asesoramiento y supervisión como otro de los elementos clave en la Gestión Educativa obtuvo una media de 2.61 y 58.7% en este rubro no se refiere a las evaluaciones de los alumnos, si no, a las activaciones que marcan las auditorias de la norma ISO 9001-2000, además de los requerimientos propios de los procesos que demanda dirección general.

Las plataformas de participación formales e informales en la 5ª posición evidencian el protagonismo de los directores en la búsqueda de escenarios donde puedan proyectar sus logros, la percepción del personal le da una posición privilegiada a este concepto, ya que, con una tendencia en los porcentajes del 55.4% por arriba de relevante la gestión educativa busca esquemas publicitarios, para incrementar la matrícula, ya que esta es una de las principales metas de la Educación Superior Tecnológica.

Situándose en el rango de 2.57 y 2.52 de las medias las necesidades, demandas e imprevistos, las relaciones internas, la implementación de las Tics, el clima de convivencia, el modelo de formación continua que se potencia institucionalmente y la representación de los docentes ante autoridades superiores, ocupan un nivel intermedio dentro de las prioridades directivas, la consecuencia de esto radica en que dichas actividades en su mayoría requieren recursos económicos altos y aunado a esto no son exigencias directas del proceso educativo.

La representación de los docentes ante los estudiantes, los apoyos para el desarrollo profesional de los docentes, los planes institucionales de acción tutorial y las relaciones que se establecen con los estudiantes, quedan en un plano de bajo interés en la Gestión Educativa, por no ser actividades relevantes para directivos y docentes, además de la gran cantidad de alumnos en relación con la plantilla docente, ya que en la actividad los profesores de tiempo completo son menos que los profesores con el tiempo parcial, los cuales solo se presentan a dar clase y no tienen asignado tiempo para



asesorías, tutorías o cualquier otra actividad que le permita interactuar con los estudiantes, por eso están en la parte baja de la tabla con medias inferiores a 2.48. Es preocupante que en el último lugar encontremos a la biblioteca, mediateca y áreas en las que los alumnos puedan realizar investigación. La media con 2.35 y 38% debajo de satisfactorio indican el poco interés de los Directivos para gestionar dichos recursos.

En este apartado nos hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas en términos de chi-cuadrado:

- En cuanto a Zona

Los recursos económicos, materiales y las instalaciones ( $p=0.002$ ) donde se observa al Tecnológico de Morelia, Zitácuaro y la Piedad con bastante y mucha aceptación.

El clima de convivencia ( $p=0.000$ ) observando al Tecnológico del Valle de Morelia y Morelia con mayor grado de esfuerzo.

La representación de los docentes ante autoridades superiores ( $p=0.031$ ) observando al Tecnológico de Lázaro Cárdenas con calificaciones mayores de bastante y mucho.

- En cuanto a Sexo

Los planes institucionales de acción tutorial ( $p=0.043$ ), donde los hombres perciben con indiferencia este punto.

Las plataformas de participación formales e informales ( $p= 0.044$ ) nuevamente los hombres evalúan como bajo este punto.

Los procesos de evaluación, asesoramiento y supervisión con ( $p=0.012$ ) las mujeres son muy optimistas al evaluar este punto.

- En cuanto al nivel educativo en el que trabaja con mayor asiduidad

Los recursos económicos materiales y las instalaciones ( $p=0.023$ ), en este caso el nivel de maestría considera como bastante la gestión educativa en los Tecnológicos.

La implementación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación ( $p=0.041$ ) en donde nuevamente el nivel de maestría le da mayor puntaje con bastante.



Las plataformas de participación formal e informal ( $p=0.026$ ), siendo el nivel de maestría nuevamente la diferencia, focalizando el mayor puntaje con bastante

- En cuanto a años de experiencia

Los documentos institucionales (proyectos, educativo, programaciones) ( $p=0.000$ ), los de la 5 y 6 a 10 se ubican en el nivel de mucho y bastante al contrario de los de 11 a 15 en el nivel de poco.

Las relaciones externas (instituciones, administraciones, otros centros, empresas) ( $p=0.010$ ) los de 1 a 5 se muestran positivos con mucho.

El modelo de formación continua que se potencia institucionalmente ( $p=0.039$ ) nuevamente los de 1 a 5 y 6 a 10 muestran evaluaciones positivas.

Las plataformas de participación formales e informales ( $p=0.031$ ), en este caso los de 11 a 15 son los más escépticos evaluando con nada y poco.

Los apoyos para el desarrollo profesional de los docentes ( $p=0.004$ ), los de 1 a 5 vuelven a mostrar optimismo al evaluar.

La representación de los docentes ante autoridades superiores ( $p=0.023$ ), donde los de 11 a 15 y más de 26 califican con nada y poco.

- En cuanto a la titulación

Los recursos económicos, materiales y las instalaciones ( $p=0.024$ ), licenciatura y especialidad se centran en poco.

Los planes institucionales de acción tutorial ( $p=0.029$ ), licenciatura y especialidad con calificación muy buenas en el nivel de bastante.

### 7.2.9. Esfuerzo y satisfacción

Los indicadores que miden el grado de esfuerzo que el personal percibe considerando el liderazgo ejercido por la Dirección del Instituto tecnológico, se establece de la pregunta 113 a la 118.

ESFUERZO	M <sup>1</sup>	Med <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	P <sup>4</sup>	B <sup>5</sup>	M <sup>6</sup>
¿Qué grado de esfuerzo compromete para mejorar su centro?	3,35	3,50	1,1	13,0	35,9	50,0
¿Qué esfuerzo comprometen el resto del profesorado?	2,93	3,00	1,1	32,6	38,0	28,3
¿Qué grado de esfuerzo espera de los estudiantes?	3,12	3,00	2,2	19,6	42,4	35,9
¿Qué grado de esfuerzo espera de los sindicatos?	2,95	3,00	6,5	22,8	40,2	30,4
¿Qué grado de esfuerzo espera de la dirección actual?	3,20	3,00	1,1	20,7	35,9	42,4
¿Qué grado de esfuerzo espera de la administraciones locales	3,10	3,00	2,2	23,9	35,9	38,0

**Tabla 7.13.** Esfuerzo

(1). M: media, (2). Med: Mediana, (3). N: Nada, (4). P: Poco, (5). B: Bastante, (6). M: Mucho.

En este análisis podemos observar como el trabajador está comprometido con el Instituto Tecnológico, pues el esfuerzo que este, está dispuesto a brincar para mejorar.

El grado de esfuerzo que el trabajador compromete para mejorar su instituto tecnológico es el mejor posicionado en la tabla con una media de 3.35 y un 50% alto y 35.9% relevante, el interés individual y/o compromiso personal deja ver un panorama optimo en el futuro inmediato, sin embargo considero que este aspecto solo se dará si y solo si hay cierto grado de reciprocidad por parte de la dirección, ya que, si observamos el segundo lugar, lo ocupa el grado de esfuerzo que espera de la dirección actual con una media de 3.20 y 78.3% de aceptación, lo que respalda nuestro argumento, por lo que podría ser más una transacción, más que un verdadero compromiso con la calidad de la educación.

En la tercera posición se encuentra el grado de esfuerzo que se espera de los estudiantes con media de 3.12 y 78.3% de aprobación, aunque esto no necesariamente sea real, ya que, este nivel de esfuerzo es directamente proporcional al nivel de exigencia que los docentes impongan en las actividades académicas a los alumnos. El personal considera que el grado de esfuerzo que las administraciones locales como la



secretaría de educación pública en el estado y las autoridades municipales, tienen mejor respuesta que los propios sindicatos para mejorar la calidad educativa y esto es obvio, debido a que los primeros buscan el voto ciudadano en las elecciones y los sindicales solo el interés personal.

En el último lugar se encuentra con una media de 2.93 el grado de esfuerzo que comprometen el resto de profesorado; como se observa no hay la confianza entre el mismo profesorado, es decir, no creo en que los demás se comprometan con las mejoras en la escuela, pero si creen que el mejor esfuerzo es el de ellos.

El clima de desconfianza que existe entre los mismos docentes demuestra por un lado los sentimientos de envidia y celo profesional que prevalece entre ellos y por otro la falta de programas de convivencia e integración así como. Cambios en la estructura orgánica, que generen interacciones que construyan ecologías ad hoc al proceso educativo, pero sobre todo, proyecte y contagie a los alumnos y a la sociedad optimismo.

En este apartado nos hemos encontrado con las siguientes diferencias significativas en términos de chi-cuadrado:

- En cuanto a Zona

¿Qué grado de esfuerzo y apoyos cabe esperar de las administraciones – autonómicas locales... para respaldar propuestas de mejoras socioeducativas? ( $p=0.031$ ), en el Tecnológico de la Piedad se observa muy optimistas con bastante el esfuerzo.

¿Qué grado de esfuerzo/apoyos e iniciativas para la mejora de su Tecnológico espera de los sindicatos? ( $p=0.034$ ), el nivel de maestría, espera mucho de los sindicatos.

- En cuanto a situación administrativa

¿Qué grado de esfuerzo estaría dispuesto a comprometer para mejorar su? ( $p=0.000$ ) en el caso de tiempo parcial son optimistas al evaluar con bastante.

Qué grado de esfuerzo estaría dispuesto, a comprometer el resto del profesorado ( $p=0.033$ ) tiempo completo y tiempo parcial consideran con bastante la evaluación.





¿Qué grado de esfuerzo / apoyos e iniciativas para la mejora de su tecnológico espera de los estudiantes? ( $p=0.002$ ), en términos generales este es uno de los puntos mejor evaluados sin embargo tiempo completo y tiempo parcial se quedan en el nivel de bastante.

¿Qué grado de esfuerzo / apoyos e iniciativas para la mejora de su tecnología espera de la dirección actual? ( $p=0.006$ ) solo el personal de tiempo completo considera este punto en el nivel de bastante.

- En cuanto a años de experiencia

El grado de esfuerzo que el trabajador está dispuesto a comprometer para mejorar su tecnológico ( $p=0.035$ ), los de 6 a 10 y más de 26 años son más optimistas en este caso.

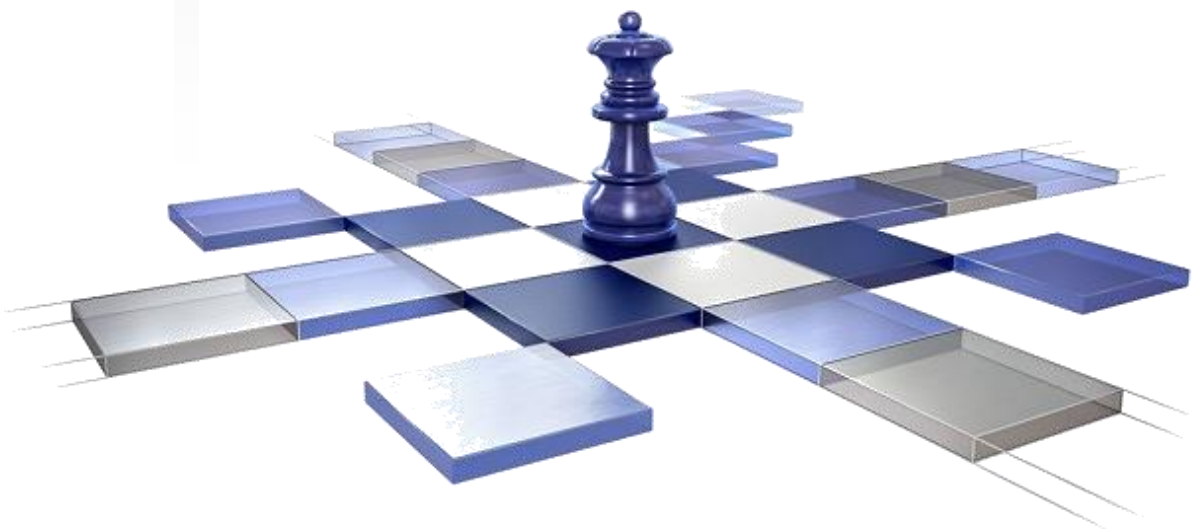
El grado de esfuerzo que estaría dispuesto a comprometer el resto del profesorado ( $p=0.011$ ) los de 6 a 10 años califican de forma positiva con mucho este rubro.

El grado de esfuerzo / apoyos e iniciativas para la mejora de su tecnológico que se espera de los estudiantes ( $p=0.034$ ) los de 6 a 10 y más de 26 años establecen claramente su posición en el nivel de mucho.

El grado de esfuerzo /apoyos en iniciativas para la mejora de su tecnológico espera de los sindicatos ( $p=0.003$ ), nuevamente los de 6 a 10 años se posicionan en el nivel de mucho.

# CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS







## CAPITULO 8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

### 8.1. Conclusiones de la Revisión Teórica

No es fácil hacer una revisión donde existe tanta información sobre liderazgo y muy poca sobre gestión escolar, en esta investigación después de un año de revisar información en libros, páginas web, bases de datos y varios cambios en la estructura de la investigación, decidimos establecer dos líneas o ejes de trabajo, el primero fue dosificar la información en función del contexto, la teoría organizacional y la teoría del liderazgo reduciendo de 700 páginas a 200 en el segundo año.

Entender que pasa en el mundo contemporáneo con los cambios en la política, la economía, la tecnología, las tendencias sociales, el calentamiento global, la religión, las redes sociales y los sindicatos fue la base para el arranque de esta investigación, preguntarnos ¿cuál es el rol de la educación en nuestro contexto? ¿Por qué en México las instituciones de educación superior están al margen del desarrollo económico?, son muchas las preguntas y pocas las respuestas sin embargo en esta investigación en esta primera fase del estudio teórico pudimos establecer el rol de las instituciones de educación superior en la sociedad como:

Para el Estado

- Una obligación constitucional, por tanto un costo para el Estado.
- Un botín político ya que solo en época de elecciones es cuando se acercan y prometen, por otro lado cuando llegan al poder benefician a sus seguidores con plazas y puestos directivos.
- Para la sociedad
- Una esperanza para el pueblo, las IES se convierten en una fábrica de sueños.
- Proveedores de superobreros, la masificación de la educación superior abarata la mano de obra profesional.
- Guarida de sindicatos comprometidos con intereses personales vendiéndose al mejor postor.



Después de lo anterior analizamos la teoría organizacional, ver a la escuela como una organización desde la perspectiva administrativa, cuáles deben ser sus principales lineamientos para una buena operación, así mismo discernir la diferencia entre un gerente corporativo y un director escolar, como fortalecer el perfil directivo con bases gerenciales que opten por la mejora continua en la educación superior, capaces de vincular a la escuela con el entorno y ser verdaderos generadores de conocimiento y no simple fábrica de superobrereros.

En esta revisión se concluye que un director de tecnológico más que hacer funciones de gestión escolar, realiza funciones gerenciales, y estas últimas las realiza por sentido común y conocimiento empírico, la prueba y error es el común denominador, controlar en lugar de facultar y en el mejor de los casos busca mantener el estatus quo.

En la etapa tres nos metimos de lleno al liderazgo, sus antecedentes, estilos, características, teorías, su evolución y sus principales aportaciones, en este proceso el liderazgo juega un papel importante en la gestión escolar, por ello en esta investigación hemos llegado a la conclusión:

*“Cuando conocemos el camino y sus señales (contexto) y contamos con un buen vehículo y un excelente chofer (Escuela y Director), ya solo falta el combustible para avanzar y es precisamente el liderazgo el combustible que se requiere para que los institutos tecnológicos empiecen a aparecer en la lista de las primeras 10 universidades de educación superior en México y el mundo”.*

## 8.2. Conclusiones del Estudio Empírico

En esta investigación establecimos una serie de objetivos con la finalidad de observar si el liderazgo influye en las funciones y tareas de los directores en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, así pues el primer objetivo plantaba la necesidad de conocer las actitudes asociadas a la incorporación de innovaciones educativas o pequeños cambios en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, las cuales están determinadas por la estructura orgánica, según el análisis, en este caso el centralismo con el que se manejan las innovaciones educativas salta a la vista, esto



tiene la desventaja de limitar la capacidad creativa de los docentes, quienes para evitar problemas se ajustan al mandato de la Dirección General y evitar los múltiples trámites burocráticos en los que se verían involucrados.

El objetivo dos consistió en analizar las actitudes generadas para mejorar la calidad educativa en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, sin embargo el análisis observó que el personal aún tiene muchas dudas, limitando la posibilidad de creer plenamente en las propuestas que se hacen al interior del tecnológico, a pesar de que en el mercado existen múltiples programas para implementar sistemas de calidad total, mejora continua, etc. los Directores siguen dependiendo de las directrices de la Dirección General, por ello el personal solo cree en lo que demande la Dirección General y en este caso es la Norma ISO9001-2000 la propuesta más reciente y donde el docente se siente obligado a cumplir con este programa, desgraciadamente en este caso solo cuestionamos la credibilidad de las propuestas, más no, el grado de aceptación y eficacia de ellas.

En relación al Objetivo tres la valoración de las actitudes de los Directores en cuanto a colaboración, asesoramiento y supervisión, que vienen desarrollando en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán. Se refleja que este solo se limita a la organización del centro de trabajo, es decir se apega al mandato de las autoridades educativas, al manual de la organización, los reglamentos internos, los manuales de procedimiento y todo aquello que demande el marco normativo. Lo anterior afecta el entusiasmo de los docentes y con ello obtenemos actitudes de resistencia y apatía hacia la dirección, y un profesor inconforme proyecta su sentir inconsciente y consciente a los alumnos, quienes siempre terminan pagando las consecuencias.

Conocer el grado de implicación de las personas en las diferentes actividades que se dan en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, para mejorar la calidad educativa fue planteado por el objetivo cuatro y en este caso las actitudes de implicación del personal de los tecnológicos queda determinado solo por las actividades que les dejan puntos para la obtención del estímulo al desempeño, el mecanismo usado para la obtención del puntaje puede ser efectivo si existiera equilibrio en la asignación de puntos a las diferentes actividades que impactan más en el rendimiento académico, sin embargo, este mecanismo sigue fomentando un interés mercantil y mezquino del



docente, las condiciones económicas del país cada vez son más adversas, por lo que no se descarta la desaparición de este incentivo en el futuro.

El Objetivo cinco era indagar sobre el estilo de Dirección que se desarrolla en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán y a partir de los análisis realizados podemos afirmar que el estilo de Dirección formal-burocrático es la forma típica de dirigir, si revisamos la investigación teórica observaremos las ventajas y las muchas desventajas de esta forma de operar.

La totalidad de los directores de los tecnológicos son docentes con diferentes perfiles (ingenieros o licenciados, algunos con maestría y doctorado), no existe un programa de formación directiva que permita establecer cuál es el estilo que más conviene a los tecnológicos, por ello adoptan el dicho “organigrama, mata quintilla” o “donde manda capitán no gobierna marinero”, apoyándose del marco normativo y del poder que les da la estructura priorizan las acciones rutinarias y se pierden en la problemática cotidiana, olvidándose de la eficacia escolar.

En el objetivo seis se busca valorar los estilos de liderazgo que se viene percibiendo en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán y en base a los pobres resultados que arroja el análisis, no podemos dar el calificativo de líder a los directores de los Institutos Tecnológicos, en este caso se confirma que el estilo de liderazgo transformacional está lejos de nuestro alcance, más no así el liderazgo del tipo transaccional que sería el más habitual.

En el análisis se observa el margen que existe en las diferentes actividades para alcanzar el liderazgo transaccional y transformacional, el límite de la función directiva es el marco normativo generando un modelo de gestión *Burocrático*, regido por el derecho administrativo y por las pautas de comportamiento, característico de las administraciones públicas. Se acepta que este modelo es demasiado rígido para la gestión de las universidades y que restringe su capacidad de responder a los cambios en su entorno social. La presencia en algunos casos del liderazgo Laissez-Faire, pero con un marcado liderazgo orientado a las tareas que se interpreta en algunos Tecnológicos como un liderazgo autocrático por las condiciones y una desgastada relación entre el Director y las bases trabajadoras, es el devenir del liderazgo en el sistema, cerrar los



ojos a ciertas cosas y ponerse exigente en otras según las conveniencias directivas, demerita la imagen de los Directores.

El objetivo siete era ponderar las percepciones que tiene el personal sobre los factores que determinan la elección de Directivos y en este caso el sentir del personal es que la asignación de Directores se da por compadrazgos o conveniencias, lo que conlleva a generar un clima similar en los mismos tecnológicos, asignando de la misma forma las subdirecciones y jefaturas de departamento, pues sin un perfil definido y la falta de un proceso de selección de directivos, el “vedetismo” cobra fuerza en la Dirección General de Institutos Tecnológicos, para la comunidad tecnológica esto se contrapone con el discurso del Nuevo Modelo Educativo para el Siglo XXI y las Normas ISO9001-2000, mermando la confianza y la credibilidad de las autoridades educativas.

El octavo objetivo pretendía determinar el grado de eficacia de la Dirección, en la gestión educativa que actualmente se da en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán, en este caso existe un excelente grado de eficacia de la dirección respecto a la gestión educativa de los tecnológicos pues se orienta a los documentos institucionales, sin embargo en lo que respecta a la eficacia escolar la cual se centra en las necesidades del alumno podríamos concluir que es limitada. Los documentos institucionales como listas de calificaciones, constancias, certificados, títulos, expedientes de alumnos, tarjetas de checar, nóminas, programa de trabajo, etc., son la prioridad de la dirección, por tanto este sistema burocrático busca controlar al alumno y al docente.

El objetivo nueve buscaba hacer una valoración del grado de esfuerzo que estaría dispuestos a comprometer los miembros de la comunidad tecnológica. Atendiendo a la gestión institucional y el liderazgo que se está desarrollando actualmente y si algo conforta y da esperanza es el grado de esfuerzo que el personal está dispuesto a poner para mejorar la calidad educativa, sin embargo, esto se dará en un esquema transaccional, es decir siempre y cuando haya reciprocidad de las autoridades educativas, o bien llegar a un liderazgo transformacional donde el docente sienta el apoyo de la Dirección, que sienta que es representado y guiado por un verdadero líder educativo, con personalidad, carisma, capacidad, actitud, etc., para enfrentar juntos los retos del futuro.





Los análisis de diferencias significativas nos proporcionar información relevante porque reflejaron distintas formas de ejercer el liderazgo directivo entre los tecnológicos de La Piedad y Zitácuaro frente a los tecnológicos de Morelia, valle de Morelia y Zitácuaro con lo que podemos confirmar que la realidad social y académica que vivían al momento de la exploración les estaba influyendo porque se exigía a la Dirección General la destitución de los Directores y donde deducimos que el liderazgo afecta directa o indirectamente las actividades del Director en materia de gestión educativa, eficacia escolar, mejora en la escuela, la vinculación con el entorno, las innovaciones educativas, la organización escolar, la reestructuración escolar, el marco jurídico, certificaciones, acreditaciones, relación con sindicatos, etc.

Decir por último que el liderazgo y las herramientas de gestión influyen en el quehacer directivo de los centros educativos, las autoridades educativas tienen la urgente necesidad de formar y profesionalizar a sus mandos, así mismo, la política educativa debe pasar del discurso y proyectarse en la realidad práctica y una buena forma de mejorar la calidad educativa de la Educación Superior en los Institutos Tecnológicos será apoyar y potenciar un liderazgo pedagógico transformacional como guía en el proceso de cambio con la intención de que se vaya extendiendo entre el resto de los miembros de la comunidad y sus efectos repercutan positivamente en las personas, los proyectos, la institución, la comunidad y en definitiva en la sociedad.

### **8.3. Bases para una Propuestas de futuro**

La Gestión Universitaria del Siglo XXI exige de un Liderazgo Pedagógico Transformacional, la Educación Superior que se da en los Institutos Tecnológicos, no debe limitarse a sistemas de administración tradicionales, ni al cuidado del presupuesto, las limitaciones en recursos que actualmente prevalecen debido a la crisis financiera internacional, las pandemias, los desastres naturales y el canibalismo político y comercial, exige a las autoridades del Tecnológico Nacional de México que los Tecnológicos tengan mayor autonomía e independencia, que les permita vincularse libremente con los diferentes sectores del entorno, y poder crear y diseñar carreras ad hoc a las necesidades del entorno, así como generar posgrados, diplomados, capacitación para el trabajo, etc.



Para definir el concepto de Liderazgo Pedagógico Transformacional es preciso definir y aclarar varios conceptos:

*Pedagogía:* Es una forma de vida en la que lo primero es la educación, es la forma de vida que toda persona dedicada al mundo educativo debería llevar, la pedagogía es lo único que puede cambiar el mundo (Nenna, 2009). La pedagogía es la disciplina que se encarga de regular el proceso educativo al igual que resolver los problemas que se suscitan debido a la aparición de la educación (Nassif, 2009). Es el arte de transmitir experiencias, conocimientos, valores, con los recursos que tenemos a nuestro alcance, como son: experiencia, materiales, la misma naturaleza, los laboratorios, los avances tecnológicos, la escuela, el arte, el lenguaje hablado, escrito y corporal (Jaime, 2009).

*Liderazgo transformacional:* En segundo término debemos ser conscientes del liderazgo transformacional se centra en los logros de los líderes, más que en sus características personales y las reacciones de los seguidores. Mientras las organizaciones sigan enfrentando desafíos globales, mayor será la necesidad de líderes que trabajen y pongan en marcha con acierto estrategias audaces para transformar o alinear la organización con el nivel de turbulencias ambiental.

Luego entonces el Liderazgo Pedagógico Transformacional es una simbiosis perfecta para elevar la calidad educativa, a través de líderes que trabajen y pongan en marcha con acierto estrategias audaces para transformar el arte de transmitir experiencias, conocimientos, valores, con los recursos que tenemos a nuestro alcance al ritmo de los avances científicos y tecnológicos.

El liderazgo pedagógico transformacional tiene como objetivo llevar a una institución educativa de organización tradicional a una organización que aprende, para alcanzar el grado de organización inteligente en la línea planteada por Senge (1984). En estas organizaciones los líderes pueden comenzar siguiendo su propia visión, pero a medida que escuchan las visiones de otros comprenden que su visión personal forma parte de algo más amplio. Esto no disminuye la responsabilidad sobre la propia visión sino que la ahonda.



La revisión teórica ha identificado las características que diferencian a los líderes pedagógicos transformacionales de los que no lo son, y han descrito los comportamientos que coadyuvan a que dichos líderes logren resultados notables:

- Se conciben como agentes del cambio
- Corren riesgos, pero no de manera irresponsable
- Son capaces de articular un conjunto de valores medulares que guían su comportamiento.
- Poseen capacidades cognoscitivas excepcionales y analizan las situaciones minuciosamente antes de actuar.
- Creen en la gente y muestran sensibilidad a sus necesidades
- Son flexibles y están abiertos aprender de la experiencia.
- Visión de Futuro
- Habilidades de comunicación excepcionales
- Confianza en sí mismo y convicción moral.
- Gran energía y orientación a la acción.
- Base de poder fundada en las relaciones.
- Conflicto interno mínimo.
- Personalidad auto promovida.

El liderazgo pedagógico transformacional busca mejorar las prácticas pedagógicas que más convienen en la formación de ingenieros e investigadores. Alcanzar aprendizajes óptimos demanda pasar del ser al debe ser de nuestro quehacer educativo, de la pedagogía conductista a la pedagogía constructivista (Pérez, 2009), de su teoría a la práctica como se muestra a continuación, observamos el sistema de aprendizaje – enseñanza desde ambas perspectivas:



Ser (CONDUCTISTA)	Debe ser (CONSTRUCTIVISTA)
Conocimientos acabados	Elaboración, reconstrucción
Aprendizaje pasivo	Aprendizaje activo-significativo
Enseñanza (métodos)	Aprendizaje (técnicas de estudio)
Motivación externa	Motivación interna
Simple a complejo	Indistinto
Percepción mecánica	Por descubrimiento significativo
Profesor enseñante	Profesor facilitador
Mecánico	Reflexivo
Individual	Colectivo
Qué: contenido	Cómo y qué: procedimiento y contenido
Aprender	Aprender, desaprender, reaprender
Aprendizaje forzado	Aprendizaje significativo
Adición de conocimientos	Conflicto cognitivo
Actitud conformista	Aprendizaje creativo, crítico, cooperativo, comprometido.

**Tabla 8.1.** Prácticas pedagógicas

Un líder pedagógico debe saber que la educación como cualquier otro quehacer social no es tan fácil realizar en forma unipersonal, aislada. Por ser humanos somos entes sociales y como tales vivimos y debemos vivir en comunidad, interactuando. La educación es tarea de todos. Nadie educa a nadie, todos nos educamos entre todos, como sostenía el maestro Paulo Freire.

El líder pedagógico entiende que los alumnos universitarios deben participar en el aula:

- Expresando y defendiendo su opinión con espontaneidad y libertad
- Plantean sus discrepancias sin temor
- Son capaces de formular críticas, alternativas y sugerencias
- Asumen responsabilidades, por propia iniciativa.



- Son conscientes de las consecuencias de sus actos y las aceptan.

El perfil del líder en los Institutos Tecnológicos debe cambiar, la creencia que el docente tiene sobre la elección de directivos deteriora la imagen interna y con ello el respeto a la autoridad. No obstante, es común identificar la figura del líder en un número reducido de docentes que, en razón de las funciones específicas que tienen encomendadas, han de asumir este rol en una proporción más elevada (director, subdirector, jefe de departamento, coordinador...). Por tanto sería factible extrapolar una serie de características que todos ellos tendrían en común y que constituirían lo que podríamos denominar como el “perfil” del líder tecnológico.

Aunque en esta investigación hemos podido observar los modelos de gestión, estilos de liderazgo, marco normativo, características del sistema de tecnológicos y los enfoques de las teorías organizacionales para elevar la eficacia escolar, no proponemos de forma específica el perfil de los directivos de los tecnológicos, sólo hacemos algunas consideraciones al momento de definir el perfil, tales como: visión de conjunto de las cosas, cualidades de líder, mente estructurada, capacidad para trabajar en equipo, fuertes dosis de motivación, dominio de estrategias para resolver conflictos, capacidad de animar a sus colaboradores a la participación y encauzar los esfuerzos de las personas que trabajan en la organización, mantener un ritmo en todas las gestiones, transmitir entusiasmo, impartir instrucciones al grupo, aceptar sugerencias e introducir cambios, tomar conciencia de sí mismo por medio de la autocrítica o de la valoración de los demás.

Una de las ventajas del liderazgo pedagógico transformacional es el peso que le da a la gerencia del conocimiento en el Desarrollo Institucional, ya que finalmente es uno de los objetivos clave de los Institutos Tecnológicos, la generación de conocimientos y el uso de dicho conocimiento puede administrarse siguiendo los diez principios expuestos por Davenport (1997) los cuales son:

1. Gerenciar el conocimiento es costoso: El conocimiento es un activo, pero su administración efectiva requiere inversiones en otros activos.
2. La gerencia efectiva del conocimiento requiere soluciones híbridas de gente y tecnología.



3. La gerencia del conocimiento es altamente política: No es para nadie un secreto que "el conocimiento es poder" y, por lo tanto, no sorprende que la gerencia del conocimiento tenga un trasfondo altamente político. Si el conocimiento está asociado con el poder, el dinero y el éxito, entonces también está asociado con intrigas, "lobbying" y tratos velados.
4. La gerencia del conocimiento requiere gerentes del conocimiento: Los recursos clave de un negocio como el trabajo y el capital, tienen funciones organizacionales dedicadas a su administración y gerencia.
5. La gerencia del conocimiento brinda más beneficios a partir de "mapas" que a partir de modelos, más a partir de mercados que a partir de jerarquías. La dispersión del conocimiento tal como se describe en un mapa puede ser ilógica, pero es más útil para un usuario que un modelo hipotético de conocimiento que sea bien entendido por sus creadores, pero que tal vez nunca se llegue a implantar completamente. La ubicación del conocimiento organizacional es la actividad que probablemente más influye en que haya mayor acceso al mismo.
6. Compartir y utilizar conocimiento con frecuencia son acciones no naturales. Si mi conocimiento es un recurso valioso, ¿por qué debo yo compartirlo?, si mi trabajo es crear conocimiento, ¿por qué debería yo poner en peligro mi empleo al utilizar el conocimiento de otro en vez del mío?... Algunas veces nos sorprendemos cuando el conocimiento no se comparte o no se utiliza, pero se podría ejercer mejor la gestión del conocimiento si se reconociera que la tendencia es la de esconder nuestro conocimiento y mirar con sospecha a los demás. Para poner nuestro conocimiento en un sistema y buscar el conocimiento de otros se necesita motivar para lograr ese objetivo.
7. La gerencia del conocimiento significa mejorar los procesos del negocio que se basan en conocimiento: Es importante direccionar y mejorar el proceso genérico de la gerencia del conocimiento, pero donde el conocimiento es generado, utilizado y compartido intensivamente es en unos pocos y específicos procesos del negocio que se basan en conocimiento.
8. El acceso al conocimiento es sólo el principio: Si el acceso al conocimiento fuera suficiente, habría largas filas a la entrada de las bibliotecas. El acceso es importante,



pero la gerencia exitosa del conocimiento también requiere atención y compromiso. Se dice que la atención es el dinero efectivo de la era de la información.

9. La gerencia del conocimiento nunca termina: Los gerentes del conocimiento pueden sentir que si pudieran poner el conocimiento de su organización bajo control, su trabajo estaría hecho. Sin embargo, las tareas de la gerencia del conocimiento nunca acaban. Tal como ocurre con la gerencia de personal o financiera, nunca llega el momento en que se pueda decir que el conocimiento está completamente administrado o gerenciado.
10. La gerencia del conocimiento requiere un contrato de conocimiento: No es claro en muchas organizaciones quién es el dueño o quién tiene el derecho de uso del conocimiento de sus empleados.

La transformación cultural de los Institutos Tecnológicos puede darse mediante liderazgo pedagógico transformacional, pues uno de sus objetivos es modificar la cultura escolar (Huerta, 2005) y muestra en la siguiente tabla 8.2 dichos cambios. Decir sobre estas cuestiones que lo que aquí se plantea no agota, ni de lejos, los distintos ámbitos y procesos asociados a la gestión institucional de los Institutos Tecnológicos y del liderazgo, lo que esperamos haber conseguido es clarificar situaciones, ayudar a buscar caminos y disipar dudas sobre la importancia del liderazgo directivo en el desarrollo institucional de estas organizaciones, de los profesionales y de los estudiantes. Cabría decir para finalizar como plantea Álvarez-Arregui (2002) que el liderazgo directivo será aún más encomiable si se orienta su influencia a armonizar situacionalmente la eficiencia, la eficacia y la equidad ya que bajo estas premisas se potenciará un clima relacional que sea causa y efecto visible de una cultura institucional asentada en la participación, la colaboración, la delegación, el esfuerzo y en un aprendizaje continuo que repercuta positivamente en las personas, en la comunidad y en la sociedad en general.



De	A
Toma burocrática de decisiones	Toma compartida de decisiones
Cumplimiento / acatamiento	Creatividad/razonamiento crítico
Estructura jerárquica	Estructura colegiada
Aislamiento	Comunidad
Ambiente pasivo	Ambiente activo/interactuante
Espíritu tradicional/dependencia	Espíritu innovador
Sentimiento de culpa	Responsabilidad
Culpa Institucional/individual	Responsabilidad institucional/individual
Espíritu de autosuficiencia	Espíritu de cooperación
Uniformidad	Diversidad
Separación	Integración

**Tabla 5** Modificación de la cultura escolar

### Perfil de los Directivos

Con la finalidad de que los puestos directivos no se sigan asignando de forma unilateral y a conveniencias personales, en este apartado se propone el perfil de quien aspire a ser Director de un Instituto Tecnológico, considerando la revisión teórica y los resultados del estudio de campo, así como el modelo educativo del Tecnológico Nacional de México se propone lo siguiente.





	Puesto						
	Grado académico	Director General	Coordinador Sectorial	Director de Area	Director Intituto	Subdirector	Jefe de Departamento
Grado académico	Técnico	Preferente	Preferente	Preferente	Preferente	Preferente	Preferente
	Licenciatura	Preferente	Preferente	Preferente	Preferente	Preferente	Obligatorio
	Especialidad	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo
	Maestría	Refuerzo	Refuerzo	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Sugerido
	Doctorado	Obligatorio	Obligatorio	Sugerido	Sugerido	Subdirector	Sugerido
	Posdoctorado	Sugerido	Sugerido	Sugerido	Sugerido	Subdirector	Sugerido
Experiencia en el sistema	Docente	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio
	Presidente de academia	Obligatorio	Preferente	Preferente	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio
	Jefe de Departamento	Preferente	Obligatorio	Preferente	Obligatorio	Obligatorio	
	Subdirector	Obligatorio	Preferente	Preferente	Obligatorio		
	Director Instituto	Obligatorio	Obligatorio	Preferente			
	Director área	Preferente	Preferente				
	Coordinador Sectorial	Obligatorio					
Experiencia profesional en su área disciplinar	2 años			Preferente		Obligatorio	Preferente
	3 años				Obligatorio		
	4 años		Obligatorio				
	5 años	Obligatorio					
Evaluaciones	Exámen administrativo	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Preferente	Preferente
	Examen psicométrico	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Preferente	Preferente
	Ex. Habilidad Digital	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Preferente
	Entrevista	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Preferente
	Ingles	Obligatorio	Obligatorio	Preferente	Obligatorio	Preferente	Preferente

**Tabla 8.3.** Caracterización del perfil directivo del Tecnológico Nacional de México

El discurso de las autoridades educativas lo podemos ver plasmado en la tabla anterior, sin embargo hay un abismo con la realidad, mejorar la calidad de la educación empieza con una buena elección de sus liderazgos. Los atributos que se proponen son:

1. Grado Académico: Es con ejemplo como debemos contagiar de actitud y compromiso al personal, la preparación de los directivos es la principal bandera de la mejora continua y de la excelencia académica.



2. Experiencia en el sistema: Es importante que conozca a plenitud los procesos del Tecnológico Nacional de México.
3. Experiencia profesional: Haber trabajado en el sector productivo en su área del conocimiento, le permite apreciar si los conocimientos recibidos en la universidad son ad hoc a las necesidades que demanda el mercado.
4. Evaluaciones: Se deben evaluar las capacidades y talentos de quienes optan por un puesto directivo, con la finalidad de darle respeto y seriedad a la comunidad estudiantil y académica.
- 5.

### **La educación superior tecnológica de alto desempeño**

Definitivamente la propuesta de McKinsey & Company (Encabo, 2011) deja muy claro cómo podemos mejorar a través de entender los siguientes puntos:

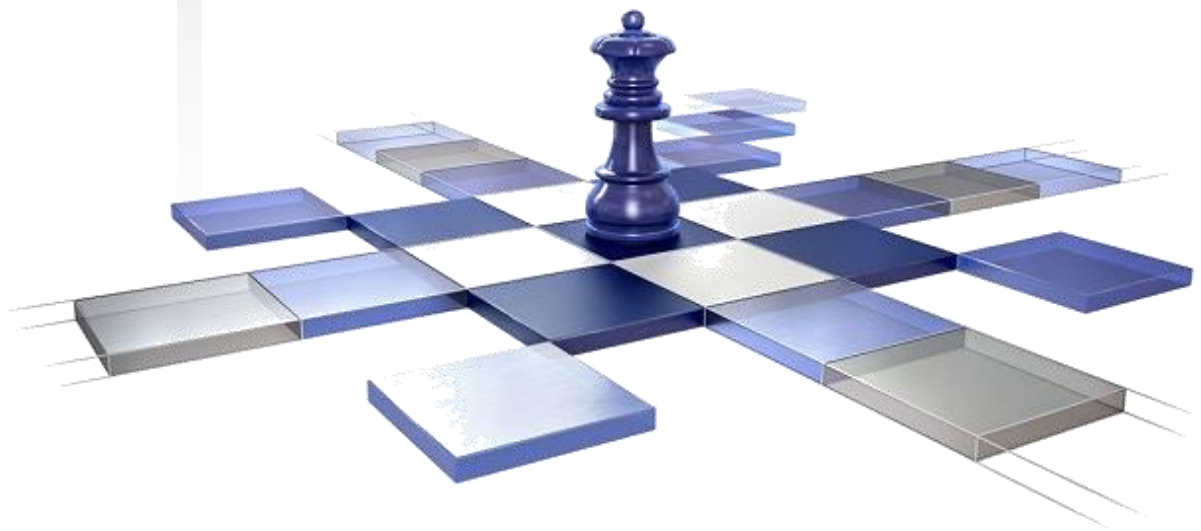
- ✓ Un sistema educativo puede mejorar de forma significativa independientemente de donde empiece.
- ✓ Hay excesivamente poco foco en el “proceso” en el debate de hoy en día
- ✓ Cada fase específica del proceso de mejora está asociada con un conjunto de intervenciones único.
- ✓ El contexto del sistema puede no determina el qué hacer, pero si determina el cómo hacerlo
- ✓ Hay intervenciones que ocurren en todos los niveles de desempeño para todos los sistemas.
- ✓ Los sistemas más avanzados se mantienen en el proceso de mejora equilibrando la autonomía de los colegios con una práctica de la enseñanza sostenible.
- ✓ Los líderes del sistema se aprovechan de la circunstancias de cambio para lanzar las reformas.
- ✓ La continuidad en el liderazgo es esencial



El reto fundamental al que los líderes de los sistemas educativos se enfrentan es como conducir sus sistemas a través de un proceso que lleve a mejores resultados de los estudiantes, por ello insistimos en la formación integral de los profesionales que ejercen tareas de gestión y liderazgo para que sean capaces de hacer frente a los diversos obstáculos que las instituciones enfrenten, esta investigación describe los aspectos del liderazgo y dirección que son universales y como ambos interactúan.

# FUENTES DOCUMENTALES

# FUENTES DOCUMENTALES







## FUENTES DOCUMENTALES

- Aguilar, S. V. (29 de 12 de 2012). La importancia del liderazgo en la educación. La Jornada, pág. 31.
- Alonso, E. O. (11 de 12 de 2013). Ejercerá UNAM presupuesto de 35 mil 584 mdp para 2014. Obtenido de La Jornada: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/12/11/ejercera-unam-presupuesto-de-35-mil-584-mdp-para-2014-424.html>
- Alvarado, S. D. (2008). *Tesis doctorales de economía*, Pag.124. Obtenido de <http://www.eumed.net/tesis/2008/sdba/definicion%20del%20liderazgo.htm>
- Alvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Alvarez, M. (2000). El liderazgo en los procesos educativos. *III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos*. Deusto: ICE Universidad de Deusto.
- Álvarez-Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Ediuono: Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2004). Participación en la Escuela: Visión crítica y propuestas para su mejora. *Aula Abierta*, 83 (2004) (53-76).
- Álvarez-Arregui, E. (2005). A la equidad desde la calidad: incorporación escolar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva de cambio. *Comunicación y Pedagogía*. Barcelona. Centro de Comunicación y Pedagogía. 207 (37-41).
- Álvarez-Arregui, E. (2006). La evaluación de los centros desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención. *Aula Abierta*, 88 1-2 (3-36).
- Álvarez-Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía, Bordón*, 59 (1) (177-214).



- Álvarez-Arregui, E. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid: UNED.
- Álvarez-Arregui, E. (2010a). La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia. *I Congresso Ibero-Brasileiro*. Elvas: Portugal.
- Álvarez-Arregui, E. (2010b). La universidad desde una perspectiva de cambio: Reconstruyendo espacios de desarrollo profesional en momentos de incertidumbre. *I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Álvarez-Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2010). Radiografías de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Asturias. Revisión crítica con intención de mejora. *Revista Española de Pedagogía, Bordón*. 62 (1) (9-28).
- Álvarez-Arregui, E. y Pérez-Pérez, R. (2007). Institutional Plans For Education Institutions And Organizational Culture. En Ph. Mayiring, G.L. Huber, L. Gürtler and M. Kiegelmann (Eds.) *Mixed Methodology in Psychological Research. Aw Rotherdam*. The Netherlands. Sense Publishers, 67-79.
- Álvarez-Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Revista Española de Pedagogía, Bordón*. Madrid. (3) (23-43).
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011a). La tecnología en la mejora de la docencia universitaria: su aplicación en ecosistemas de formación. *I Congreso Internacional RIAICES*. Universidad del Algarve, Faro, Portugal.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011b). Los desafíos de la Universidad en una Sociedad Global. Los ecosistemas de formación como propuesta de cambio. *VIII Simposium Iberoamericano de Educación, Cibernética e Informática*. Orlando, EEUU.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2012a). Aprender a emprender en la universidad del siglo XXI con Ecosistemas de Formación Blended-



Learning. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*.  
Florida: EEUU

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2012b). Ecosistemas de Formación Emprendedores. Una alternativa para la mejora de la docencia y el desarrollo profesional. *Revista de Organización y Gestión de Centros Educativos* (93) (1) Enero y Febrero (31-33)

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013a). *Gestión de la Formación en las Organizaciones desde una perspectiva de cambio. Principios básicos y estrategias de intervención*. Oviedo: Ediuono.

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013b). *Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas que aprenden y emprenden. Una perspectiva ecosistémica con proyección de futuro*. Oviedo: Ediuono.

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013c). La cultura emprendedora como motor del cambio. *Revista Aula de Innovación Educativa* (220) 51-57.

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (Coords.) (2014). *Innovando a través de proyectos. Organización, Liderazgo y Compromiso*. Editorial Ediuono. Universidad de Oviedo

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015a). *Aprender a mirar las organizaciones desde una visión inclusiva. Avanzando desde la práctica hacia un modelo ecosistémico de formación y gestión*. Oviedo: Ediuono

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015b). Ecosistemas de formación para aprender a emprender a través de proyectos transdisciplinares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, N° 2 marzo – abril 8-11.

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(4), 7-24.





- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Alonso García, M. (2013). Retos y respuestas en la Educación Infantil. Conclusiones que abren vías de futuro. *Revista Organización y Gestión Educativa*, Vol. 21. Nº 1, págs. 27-28.
- ANUIES. (2007). *México hacia el siglo XXI*. Recuperado el 21 de Julio de 2009, de [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html)
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Bashi, H., & Sass, Z. (1985). *Coherent Strategy Components of an Outcome-Based School Improvement Project*. Cardiff: Cardiff University Press, pp. 267-286.
- Bass y Avolio, (. B. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire for Research*. CA. EEUU. : Mind Garden, Palo Alto.
- Bass, B. (2000). *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*. en A. Villa (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bass, B. M. (1995). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bates, R. (1987). *Is there a new paradigm in educational administration?* . New Orleans: Annual meeting of the AERA.
- Beare, L. C. (1993). *Leadership*. London: London: Open University Press .
- Benito, A. (2005). *Investigar en docencia*. Madrid: Narcea.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders*. Nueva York: Harper and Row.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2001). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje, universitario*. Madrid: Narcea.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *El Gerencial Grid: La clave para la Excelencia en Liderazgo*. Houston: Gulf Publishing Co.



- Blasé, J., & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership. How Really Good Principal Promote Teaching and Learning*. California: Corwin press.
- Bolivar, A. (2007). *Universidad de Granada*. Recuperado el Agosto de 2009
- Bolman, L., & Deal, T. (1991). *Reforming Organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borrel, N., & Severo, A. (2000). *El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en Educación Física de las Universidades del Estado de Paraná - Brasil*. Deusto: ICE: Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Brunner, P. S. (2006). *Análisis temático de la educación terciaria*. México: SEP.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: HarperCollins Publishers LLC.
- Bush T., C. M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
- Bycio, P. H. (1995). *Further Assessment od Bass' Conceptualization of Transaccional and Transformational Leadership*. *Journal of Applied Psychology*.
- Calleja, J. M. (2009). *Reflexiones sobre la dirección y gestión de las instituciones educativas*. Recuperado el 21 de Julio de 2009, de <http://www.monografias.com/trabajos38/direccion-gestion-educativa/direccion-gestion-educativa.shtml>
- Canton Mayo, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 139-165.
- Carda y Larrosa, (. M. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. San Vicente, Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Cardona Andujar, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.



- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castell, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Castellanos, H. E. (24 de 10 de 2009). *Publicaciones ANUIES*. Obtenido de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista62\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista62_S1A3ES.pdf)
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., J., M., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Comte, A. (1856). *A general view of positivism [Discours sur l'Esprit positif 1844]*. London.
- Coronel, J. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. España: Huelva: Universidad.
- Coronel, J. (2000). *Gestión Escolar. Dirección de centros y aprendizaje organizativo. Dificultades, contradicciones y necesidades. III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Davenport, T. H. (1997). *Some principles of knowledge management*. Austin, Tx.: University of Texas.
- Deal, T. (1993). *The culture of schools. In Educational Leadership and School culture*. San Francisco: McCutchan Publishing Corporation.
- Delgado, M. L. (2011). *Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla S.A.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DGEST. (21 de JUNIO de 2007). *dgest*. Recuperado el 9 de JUNIO de 2009, de <http://www.itmina.edu.mx/sgc/>



- Doyle, M. (1985). *How to make Meeting Work. The New Interaction Method*. New Cork: Jove.
- Doyle, M. (1989). *Creando grandes cambios organizacionales*. CETED.
- Drucker, P. (2002). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Bogota: Editorial Norma.
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools For the Urban Poor*. Educational leadership, vol. 37, n.º1, pp. 15-27.
- Encabo, R. (2011). Reseña. Informe McKinsey. *CEE Participación Educativa*, 89-92.
- Eyssautier, M. (2002). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: ECAFSA.
- Fernández, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. Nueva York: McGraw Hill.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairin, J. (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.
- Galaviz, H. J. (2008). *correo electrónico*. Recuperado el 12 de Agosto de 2009, de jgalaviz@Uaim.edu.mx
- Geijsel, F. S. (2000). *El liderazgo transformacional como condición que favorece la implementación de programas de innovación a gran escala en las escuelas: Perspectiva del profesorado*. Deusto: ICE. Universidad de Deusto.
- Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado, hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Dickinson.
- Giusti, M. (2000). *La filosofía del siglo XX: Balance y perspectivas. Actas del VII Congreso Nacional de Filosofía*. Lima, Peru: Fondo Editorial de la Pontificia de Universidad Católica de Perú. Pag. 408.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: kairos.



- Gonzalez Dominguez, F., & Ganaza Vargas, J. (2013). *Principios y fundamentos de gestión de empresas*. Madrid: Pirámide.
- González, M. T. (1990). *El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar. En IV Seminario de Desarrollo Curricular Basado en el Centro*. Murcia: CEP.
- Greenfield, T. B. (1985). *Teories of educational Organization: A Critical Perspetive*". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.): *The international Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. págs. 5240-525 1.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources(4.ed)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hopkins, D. (6 de 6 de 2009). *El liderazgo en las organizaciones educativas innovadoras, Publicado el 6 Junio, 20*<http://www.redage.org/noticias/el-liderazgo-en-las-organizaciones-educativas-innovadoras>. Recuperado el 11 de 6 de 2009
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora en la escuela*. Madrid: Santillana.
- House, R. J. (1971). A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly No. 16*, 321-338.
- Hoyle, E. (1982). «Micropolitics of Educational organizations». *Educational Management and Administration. No. 10*, 87-98.
- Huerta, A. E. (2005). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós. Pags. 49-57 .
- IBM, C. (2009). *SPSS*. Recuperado el 24 de 10 de 2009, de <http://www.spss.com/es/>
- Jaime, R. M. (2009). *psicoPEDAGOGIA*. Recuperado el 29 de 07 de 2009, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/pedagogia>
- Kotter, J. (1990). *El factor lidetazgo*. Madrid: Díaz de santos.
- Kotze, S. P.-K. (2000). *Management*. Canada: Prentice Hall.



- Landolfi, H. (2009). *¿que es el liderazgo?* . Obtenido de <http://www.sabiduria.com/liderazgo/que-es-liderazgo/>
- Landsberg, M. (2000). *The tolls of leadership. Vision, inspiration. Momentum.* London: Harper Collins Business.
- Leithwood, K., & Steinback, R. (2000). *Changing leadership for changin times.* Buckingham: Opening university press.
- Lozano, D. J. (28 de 07 de 2009). *Líderes, Liderazgo, y Nuevas Tecnologías en el Centro Escolar.* Obtenido de [https://quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_803/a\\_10830/10830.pdf](https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_803/a_10830/10830.pdf)
- Lussier, R. N. (2002). *Liderazgo: Teoría, Aplicación, Desarrollo de habilidades.* México: Learning Thomson.
- Madrigal Maldonado, R. y Álvarez-Arregui, E. (2011). Caminos para la mejora: Estudio exploratorio del liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán – México. *Revista Iberoamericana de Educación* (55) (enero-abril) (137-157).
- Maquiavelo, N. (1994). *El principe.* Barcelona, España: Edicomunicación, s.a.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente.* Madrid, España: Narcea, S.A.
- Martínez-Cué, M. y Álvarez-Arregui, E. (2007). Una biblioteca rural itinerante. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona. CISPRAXIS. 364, enero (30-34).
- Martínez-Otero, V. (2007). *La Buena Educación. Pág.111.* Ed. Anthropos.
- McGregor, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones.* Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Mintzberg, H., & Brian, Q. (1993). *El Proceso Estratégico.* México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mortimore, P. (1988). *School Matters: The Junior Years.* Salisbury: Open Books.



- Mosley Megginson Pietri, (. C. (2005). *Supervisión. La práctica del empowerment, desarrollo de equipos de trabajo y su motivación*. México: Thomson.
- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Organización y Gestión Educativa*, Julio-Agosto, 9(4), 3-9.
- Murillo, F., Barrio, R., & Perez, M. (1999). *La Dirección Escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Murillo, T. F. (2005). La investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. A. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/editorial.htm>.
- Nassif, R. (2009). *Psicopedagogía*. Recuperado el 29 de 07 de 2009, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/pedagogia>
- Navareño, P. (2009). Educar las emociones para aprender a convivir. *OGE*, No 3.
- Nenna. (2009). *Psicopedagogia.com*. Recuperado el 29 de 07 de 2009, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/pedagogia>
- Orietta Caponi, H. M. (1993). *Acta odontologica*. Recuperado el 27 de Julio de 2009, de El neoliberalismo y la educación: [http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo\\_educacion.asp](http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp)
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. New York: Avon Books.
- Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo Transformacional en los centros docentes*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Pedraja y Rodriguez (Liliana Pedraja R., E. R. (2004). EFECTOS DEL ESTILO DE LIDERAZGO SOBRE LA EFICACIA DE LAS ORGANIZACIONES PUBLICAS. *Revista Facultad de Ingeniería U.T.A.* (Chile), Vol. 12 N°2, pp. 63-73.



- Pedraja y Rodríguez, (-R. L.-P. (2008). Estudio comparativo de la Influencia del estilo de liderazgo y la congruencia de valores en la eficacia de empresas privadas e Instituciones Públicas. *INCI*, vol.33, no.1, p.08-13.
- Pérez, M. C. (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In search of excellence*. New York.: Warner Books.
- Ramos, A. L. (2010). *El éxito sostenible a través del error*. Fernandez Ciudad S. L.: Diaz de Santos.
- Ramos, J. L. (20 de Enero de 2014). *24 horas. El diario sin límites*. Obtenido de <http://www.24-horas.mx/crean-el-tecnologico-nacional-de-mexico/>
- Rattray, L. y. (1989). Crisis de sociedad y administración educativa. En BATES, R. y otros: op. cit.
- Reddin, W. J. (1990). *Efectividad Gerencial*. México.
- Reynolds, D. (1996). *School effectiveness and school improvement. An updated review of British literature*. Londres: Cassell.
- Rivera Alicia, R. L. (2006). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. México: UPN.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea Ediciones, S.A. Pag. 169.
- Rosario, M. V. (2007). *La gestión Directiva en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jal. Mex.: Editorial Universitaria.
- Roskin, R., & Kotze, S. (1983). *Success guide to managerial achievement*. Universidad de California: Reston Pub. Co.
- Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor: ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria : [guía de textos para un enfoque crítico*. Oviedo: Akal.
- Ruiz, J. M. (2004). *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Saavedra, R. (1998). *Racionalidad de la Investigación Instrumental*. México.: Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán.





- Sacristan, J. G. (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos teoría y practica de la educación*, año 5 - número 13, 4-20. Obtenido de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_39/a\\_615/615.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_615/615.html)
- Sáez Carreras, J. (1989). *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Scheeren, J. (1992). *Effective schooling research theory and practice. School development*. Londres: Cassell.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Londres: Cassell.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1994). *La Quinta Disciplina*. México: Granica.
- SEP. (2007). [upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf). Recuperado el 11 de 06 de 2009
- SEP.DGEST. (2009). *Dirección General de Educación Superior Tecnológica*. Recuperado el 21 de JULIO de 2009, de <http://www.dgest.gob.mx/web/>
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sevillano, M. L. (2005). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. Madrid: Pearson Educación.
- Silins, H. (1992). Effective leadership for school reform. *Alberta Journal of Educational Research*, 317-334.
- Southworth, G. (2002). *Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence*. . Schools Leadership & Management.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Centre for Applied Research in Education (CARE), University of East Anglia. Norwich, Norfolk, Inglaterra: Lynne Rienner Pub.



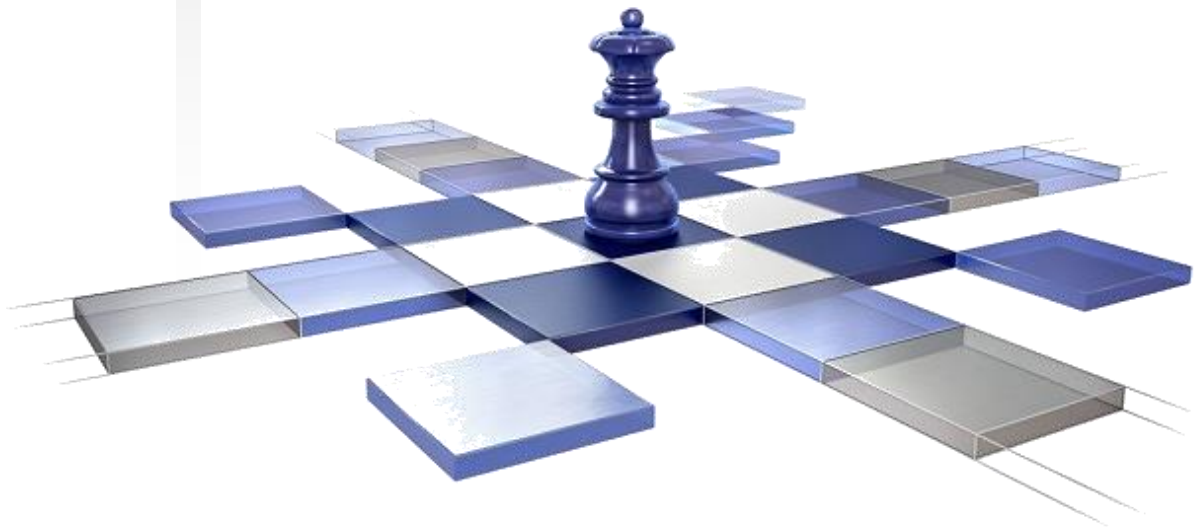
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology* 9, 35-71.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our School Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoner, J. (1998). *Administración*. México: Prentice hall hispanoamericana.
- Sun-Tzu. (2001). *El arte de la guerra*. México: Ediciones Leyenda.
- Tannenbaum, R., Weschler, I., & Massarik, F. (1961). *Leadership and Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tecnológica, D. G. (Noviembre de 2008). *Dirección General de Educación Superior Tecnológica*. Recuperado el 12 de Agosto de 2009, de [http://www.dgest.gob.mx/web/archivos/documentos/PIID\\_2007-2012\\_SNEST.pdf](http://www.dgest.gob.mx/web/archivos/documentos/PIID_2007-2012_SNEST.pdf)
- Technologies, M. (2009). <http://www.degerencia.com/tema/liderazgo>.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lesson Learned From a 10-years Study of School Effects*. Nueva York: Teacher College Press.
- Thurler, G. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2, núm. 1.
- Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.
- Tornaría, M. d. (2001). *Pedagogía Familiar: Aportes desde la Teoría y la Investigación*. Pág. 234. Mexico: Ediciones Trilce.
- Torre, S. (2007). *Creatividad aplicada: Recursos para la formación creativa*. Barcelona: Grupo Editorial Lumen.
- Touriñán, M. J. (1999). Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate. *Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7-36.
- Tyler, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- UNAM. (12 de MARZO de 2015). *Portal de Estadística Universitaria*. Obtenido de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>



- Union, C. d. (3 de julio de 2009). *Leyes federales vigentes*. Recuperado el 4 de julio de 2009, de <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/>
- University, N. S. (2002). *La Educación en República Dominicana: Retos y Perspectivas*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Villa, A. &. (1988). *El rol del liderazgo en la dirección actual*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Vroom, V. H., & Jago, A. (1990). *El nuevo liderazgo: dirección de la participación en las organizaciones*. Madrid: Diaz de Santos.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

# ANEXOS

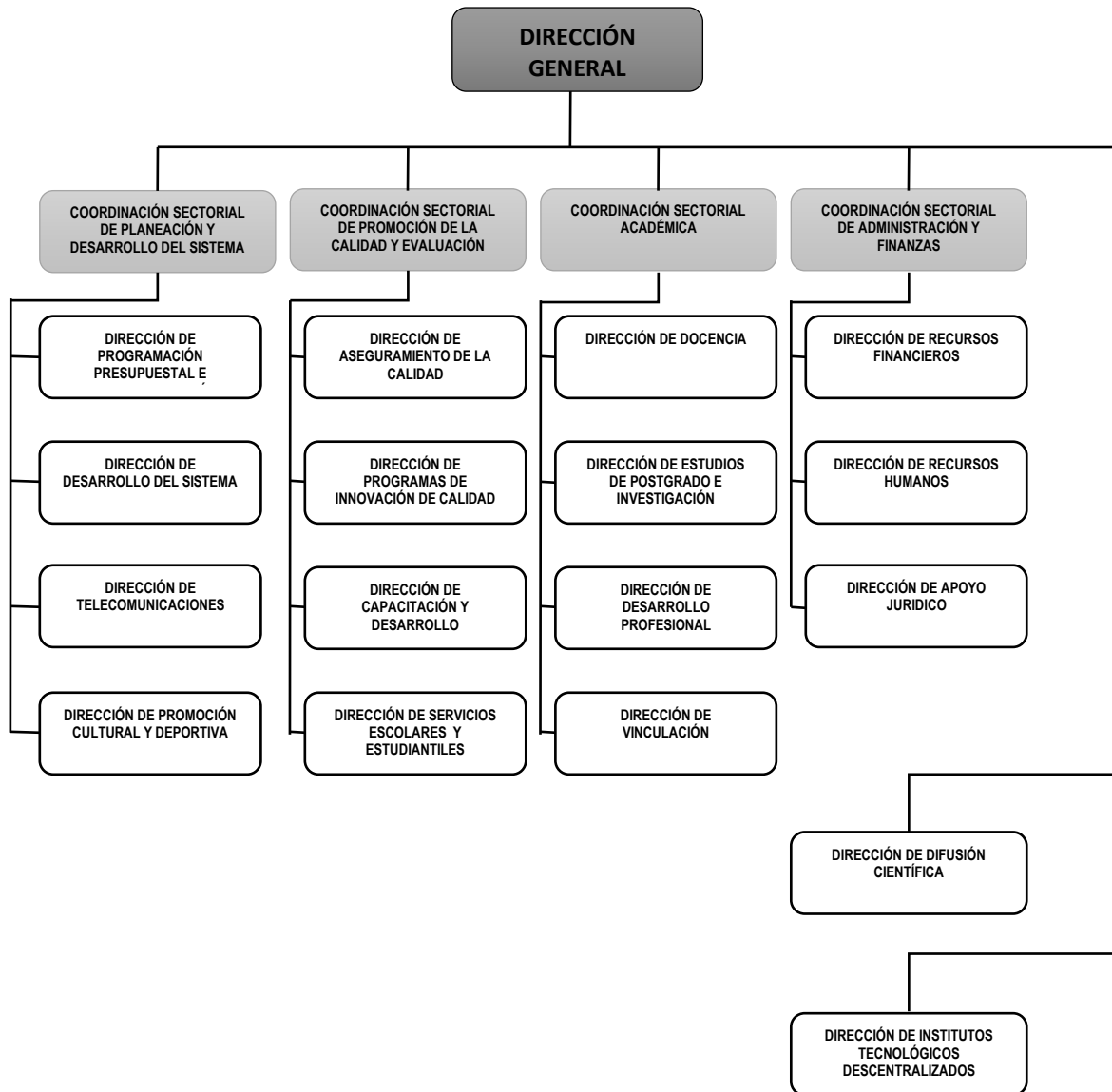
# ANEXOS







## ANEXO I. Organigrama de La Dirección General de Educación Superior Tecnológica







## ANEXO II

# CUESTIONARIO DE OPINIÓN

## *INVESTIGACIÓN*

*Liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos de Michoacán*

Doctorando: Rafael Madrigal Maldonado

Directores y docentes de Institutos Tecnológicos

Directores del trabajo: Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín

***“Influencia del liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos de  
Michoacán”***





## INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información respecto al ejercicio de la dirección y el liderazgo en los Institutos Tecnológicos de México.

Le planteamos preguntas relacionadas con sus percepciones actuales y en base a sus experiencias con la intención de entrever puntos fuertes, debilidades, posiciones alternativas, dificultades y efectos por parte de quienes ahora ejercen esta responsabilidad

No hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones con la forma en que cada cual percibe la realidad en función de las situaciones específicas de cada Instituto Tecnológico. Los bloques de preguntas tienen unas claves para su contestación que se repiten sistemáticamente excepto en dos casos que se especifican.

Si el cuestionario le resulta denso le aconsejamos lo cumplimente en dos o tres momentos diferentes para que no le provoque cansancio e influya de forma negativa en sus contestaciones.

Le agradeceríamos que contestase a todas las cuestiones que le planteamos y las dudas que le puedan surgir o si desea matizar sus opiniones puede hacerlo al final del cuestionario, en papel aparte o en un archivo adjunto si nos lo remite por correo electrónico.

Le rogamos que acepte nuestra invitación a participar, dándole las gracias por el tiempo que va a dedicar a ello.

**GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA Y POR EL TIEMPO DEDICADO**

C. Rafael Madrigal Maldonado

Teléfono de contacto: cel. 4434108657

Correos electrónicos: rafamadm@ yahoo.com.mx



## IDENTIFICACIÓN

### ZONA:

- Morelia     Valle de Morelia     La piedad     Lázaro Cárdenas     Zitácuaro

### EDAD:

- Menos de 30 años  
 De 31 a 40  
 De 41 a 50  
 De 51 a 60  
 Más de 60

### SEXO:

- Hombre  
 Mujer

### NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA CON MAYOR ASIDUIDAD:

- Educación licenciatura  
 Educación Maestría  
 Educación Doctorado

### FUNCIÓN / CARGO

Podría indicarnos el cargo o función que realiza entre las siguientes:

- Jefe de Departamento                       Subdirector                       Director  
 Docente     Administrativo                       Secretario sindical  
 Miembro del comité sindical               Investigador

### SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:



- Tiempo completo
- Tres cuartos de tiempo
- Medio tiempo
- Tiempo parcial

Señale si es contrato definitivo o interinato \_\_\_\_\_

**AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:** \_\_\_\_\_

### **TITULACIÓN**

Si posee más de una señale la que más se adecue con su perfil profesional actual:

- Licenciado
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

### **TITULARIDAD DEL CENTRO:**

- Federal / Centralizado
- Estatal / Descentralizado

### **TIPO DE CENTRO:**

- Tecnológico
- Tecnológico agropecuario
- Tecnológico del mar
- CIIDET
- CRODE
- CENIDET

### **NÚMERO DE ALUMNOS DEL CENTRO / TAMAÑO**

- Menos de 1000 (Pequeño)
- De 1000 a 2500 (Mediano)
- Más de 2500 (Grande)



**En las cuestiones que se le van a ir planteando debe responder en la parte derecha teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:**

**1 (Nulo /a); 2 (Bajo /a); 3 (Relevante); 4 (Alto /a)**

	1	2	3	4
Los centros educativos vienen desarrollando proyectos educativos y mejoras gracias a apoyos e iniciativas que se generan dentro y fuera de los centros. En este caso valore el grado de colaboración y compromiso que viene percibiendo en su centro para desarrollar innovaciones educativas o pequeños cambios desde:				
Los jefes de departamento académico				
Las subdirección académica				
La subdirecciones de planeación y vinculación				
La Dirección General de Educación Superior Tecnológica				
Los docentes con los que trabaja habitualmente				
Los CIIDET (Centro interdisciplinario de investigación y docencia en educación técnica), CRODE (Centro Nacional de optimización y desarrollo de equipo), CENIDET's (Centro Nacional de Investigación y desarrollo tecnológico)				
La Dirección de Tecnológico donde trabaja				
Las entidades, las organizaciones, las instituciones ... COSNET; CONACYT; PROMEP; etc.				
Los servicios vinculados al centro (Servicios Sociales, Desarrollo académico, Vinculación...)				
Otros:				



	1	2	3	4
Teniendo en cuenta el grado de coherencia entre lo que se dice que se va a hacer y lo que realmente se ha hecho o se hace con relación a proyectos o iniciativas educativas. Valore el grado de credibilidad que concedería a las propuestas para mejorar la calidad educativa en su institución desde				
Los estímulos al desempeño de sus tareas (administrativas, docentes...)				
El modelo educativo para el siglo XXI propuesto por la Dirección General				
La norma ISO9001-2000 (como propuesta de mejora de la calidad educativa)				
Las acreditaciones de carrera respaldas por ANUIES (*)				
La propuesta de mejora de UNDESINTEC (Unión Nacional de Sindicatos de los Tecnológicos)				
Las directrices de la Dirección general de Educación Superior Tecnológica				
El proyecto para su Tecnológico propuesto desde la dirección				
El marco jurídico (Art. 3º Constitucional, Art. 7º Ley Gral. de Edu., Plan sectorial, etc.)				
Las propuestas reformistas (educativas, ISSSTE, FOVISSSTE, fiscales, etc.)				
A partir de las relaciones que ha mantenido con la Dirección de su institución y /o desde los comentarios que se hacen en los tecnológicos Cómo valora, en general, las ACTITUDES de sus directores en cuanto a la colaboración, asesoramiento y / o supervisión que vienen realizando sobre:	1	2	3	4
Organización del centro				
Proyectos de innovación				
Problemáticas socioeducativas del entorno a partir de diagnósticos situacionales				
Mejora de la convivencia (conflictos, mediaciones, acosos...)				



Valore desde su experiencia personal y /o desde los comentarios que se hacen en los tecnológicos las actitudes de colaboración e implicación del personal en	1	2	3	4
Certificación con la Norma ISO 9001-2000				
Actividades de actualización (currículum, formación...)				
Actividades de investigación educativa				
Actividades de tutorías				
Actividades sindicales				
Asistencia a eventos a eventos académicos (Creatividad, emprendedores, etc.)				
Actividades docentes				
Acreditaciones de carrera				



En las siguientes cuestiones que le planteamos indique como percibe, en general, el estilo de dirección que se viene desarrollando en su instituto tecnológico

Responda atendiendo a las indicaciones:

1 (Nada); 2 (Poco); 3 (Bastante); 4 (Mucho)

En líneas generales considero que la dirección de mi centro es	1	2	3	4
Formal - burocrática, porque prioriza las acciones rutinarias sobre la mejora educativa				
Personalista - coercitiva, porque orienta los procesos de toma de decisiones bajo sus propios criterios y exige que se cumplan sus “órdenes”.				
Colegiada - democrática, porque toma decisiones (curriculares, de funcionamiento...) con el resto de agentes educativos y forja consensos desde la participación				
Humanista - afiliativa, porque tiene en cuenta las características personales y las situacionales de los agentes educativos que favorecen los vínculos emocionales				
Institucional – comunitaria, porque abre el centro al entorno inmediato con intención de integrar las diferentes subculturas en la construcción de un proyecto educativo compartido				
Corporativa - dependiente, ya que se priorizan las perspectivas docentes sin reflexionar suficientemente sobre sus repercusiones negativas en la cultura del centro...				
Político - excluyente, porque orienta sus intervenciones desde referentes ideológicos partidistas que no tienen en consideración otros puntos de vista divergentes				
Pedagógica – educativa, porque le preocupa el curriculum, el desarrollo profesional de los docentes, incentiva el aprendizaje...				



Transformacional – proyectiva, porque favorece innovaciones, apoya proyectos, hace propuestas (programas de dirección) y prepara a la gente para el futuro ...				
Evitativa - reactiva, porque los problemas no se afrontan si hay peligros de desestabilización del “status quo”				
Transaccional - multidependiente, porque la negociación, explícita o implícita, de tareas y/o funciones con docentes y otros agentes educativos es una práctica habitual...				
Eficiente - proactiva, porque establece estándares altos de cumplimiento de objetivos y tiene un alto grado de cumplimiento de los mismos				
De manera más concreta considero que la dirección de mi centro	1	2	3	4
Apoya el desarrollo de un Proyecto Educativo dinámico con propuestas, respaldando iniciativas, difundiendo en el entorno...				
Asesora y supervisa la Programación Operativa Anual evitando su burocratización				
Asesora y supervisa en la elaboración de la Planificación Didáctica				
Hace sugerencias de mejora sobre temas socioeducativos (convivencia, evaluación...)				
Gestiona los sistemas de calidad para introducir mejoras continuadas en los procesos				
Respalda la calidad de la docencia aportando información, materiales...				
Favorece los intercambios de experiencias innovadoras con otros centros				
Promueve un modelo de formación vinculado al desarrollo del Proyecto Educativo				
Fomenta la investigación educativa (investigación – acción, estudio de casos...)				
Tiene en cuenta la situación de cada docente a la hora de asignarle tareas, cursos...				





Asesora a los docentes que tienen dificultades en el ejercicio de su tarea				
Resalta públicamente las tareas bien realizadas				
Mantiene relaciones con los docentes más allá de las meramente formales (patios, reuniones informales...)				
Es accesible para comentar problemas y / o abordar temas educativos				
La dirección de mi centro (Continuación) 1 (Nada); 2 (Poco); 3 (Bastante); 4 (Mucho)	1	2	3	4
Tiene habilidad para reducir tensiones interpersonales (sentido del humor, realista...)				
Promueve consensos (evaluación, convivencia, formación...) sobre políticas educativas				
Potencia vías de participación entre los diferentes miembros y grupos de la comunidad				
Explica las razones de las políticas institucionales en las academias, en reuniones...				
Transmite confianza a los diferentes sectores de la comunidad ante las dificultades				
Reconoce otros liderazgos y los integra en las propuestas institucionales				
Distribuye información para valorarla, tomar decisiones y actuar en consecuencia				
Toma decisiones curriculares en base a los resultados que obtienen los estudiantes				
Se reúne con los docentes para comentar la situación académica de los estudiantes				
Dedica tiempo a hablar con los alumnos sobre sus problemas, rendimiento...				
Hace referencia a las buenas prácticas docentes y las difunde				
Respalda públicamente y / o en privado los esfuerzos de los docentes para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje				



Distingue a los alumnos que tienen un buen rendimiento con elogios públicos, premios...				
Da facilidades para que el profesorado asista a cursos de perfeccionamiento				
Favorece la aplicación de los cursos de formación / perfeccionamiento y lo difunde (claustros, reuniones...)				
Mantiene y potencia relaciones con las organizaciones y asociaciones del entorno				
Respalda las decisiones adoptadas en el centro "frente" a la Dirección General				
Conoce las programaciones y los materiales curriculares que utilizan los docentes				
Apoya a los responsables de coordinar el proyecto curricular tanto vertical como horizontalmente				
Sólo está visible en situaciones críticas				
Media en los conflictos / desacuerdos que surgen en la institución				
Atiende las demandas "innecesarias" "irrelevantes" de los docentes				
Evita los problemas para que no se generen tensiones y no tener que posicionarse				
Apoya más a los profesores que a otros grupos (estudiantes, sindicalistas...) cuando hay quejas sobre el funcionamiento del centro				
Permite amplios márgenes de actuación profesional a los docentes				
Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre sin incorporar modificaciones				
Realiza transacciones de manera habitual (docentes, estudiantes, sindicatos ...) para poder sacar adelante los proyectos				
Comente otros aspectos que considere relevantes:				



Ordene los siguientes aspectos (1º, 2º, 3º...) según el peso que cree que tienen actualmente en la ELECCIÓN de los directores	Número de orden
El prestigio personal (ha liderado y / o trabajado en proyectos de innovación, ha escrito sobre temas profesionales...)	
Las buenas relaciones con la comunidad educativa, en general	
La alta capacitación para el cargo (planificación, dirección de equipos, resolución / prevención de conflictos...)	
Una reconocida trayectoria profesional como docente (iniciativas, trabajo en grupos, colaboración...)	
No presentarse otros candidatos/as ...	
Buenos programas de dirección con propuestas para los próximos años	
Respaldados (político sindicales...) o nombrados por la Administración / Titularidad	

Considerando los aspectos abordados que GRADO DE EFICACIA OTORGA A LA DIRECCIÓN para GESTIONAR EDUCATIVAMENTE su Tecnológico 1 (Nada); 2 (Poco); 3 (Bastante); 4 (Mucho)	1	2	3	4
Los recursos económicos, materiales y las instalaciones				
Los documentos institucionales (Proyecto Educativo, Programaciones...)				
La implementación educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)				
La Biblioteca, Mediateca ...				
Los planes institucionales de acción tutorial				
La distribución del alumnado en las aulas y su asignación a los docentes				
El clima de convivencia (solución de conflictos, medidas preventivas, reuniones, ...)				



Las relaciones externas (instituciones, administraciones, otros centros, empresas...)				
Las relaciones que se establecen con los estudiantes (tutorías, informales...)				
Las necesidades, las demandas y los imprevistos que se generan en el tecnológico				
El modelo de formación continua que se potencia institucionalmente				
Las plataformas de participación formales e informales				
Los apoyos para el desarrollo profesional de los docentes				
La representación de los docentes ante autoridades superiores				
La representación de los docentes ante los estudiantes				
Los procesos de evaluación, asesoramiento y supervisión				

Considerando EL LIDERAZGO EJERCIDO DESDE LA DIRECCIÓN de su Tecnológico	1	2	3	4
¿Qué grado de esfuerzo estaría dispuesto/a comprometer para mejorar su centro?				
¿Qué grado de esfuerzo estaría dispuesto/a a comprometer el resto del profesorado?				
¿Qué grado de esfuerzo / apoyos e iniciativas para la mejora de su Tecnológico espera de los estudiantes?				
¿Qué grado de esfuerzo / apoyos e iniciativas para la mejora de su Tecnológico espera de los sindicatos?				
¿Qué grado de esfuerzo / apoyos e iniciativas para la mejora de su Tecnológico espera de la dirección actual?				
¿Qué grado de esfuerzo y apoyos cabe esperar de las administraciones - autonómica, locales... para respaldar propuestas de mejoras socioeducativas?				