UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultat de Filosofia i Ciences de l'Educació
Departament de Métodes d'Investigació i Diagnóstic en Educació

Programa de Doctorado en Educación
Nº 3117

Estudio para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ocupan el puesto de director de Colegio Técnico Profesional en la Región Educativa de Desamparados, Costa Rica

TESIS DOCTORAL

Doctoranda:
María C. Vargas-Gamboa

Directores:
Dra. Purificación Sánchez-Delgado
Dr. Jesús M. Jornet Meliá

Valencia, noviembre de 2016

Agradecimientos

Esta tesis fue posible gracias a muchas personas, a quienes deseo manifestar mi gratitud:

- A los docentes del Doctorado en Intervención Educativa de la Universidad de Valencia.
- A mis tutores Dra. Purificación Sánchez-Delgado y Dr. Jesús M. Jornet Meliá.
- A los asesores de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Al director y docentes del Colegio Técnico Profesional de Granadilla.
- A los directores y docentes de los Colegios Técnicos Profesionales de la Región Educativa de Desamparados.
- A todas las personas con quienes he compartido este estudio.
- A mi familia.

María C. Vargas-Gamboa

Contenido

I. Introducción 11

Justificación del problema 13

II. Fundamentación teórica 19

Instituciones de la educación técnica en Costa Rica 21

Liderazgo de una organización 26

Calidad de la educación 61

III. Marco empírico 93

Objetivos 95

Objetivos generales. 95

Objetivos específicos. 95

Metodología 96

Tipo de investigación. 96

Participantes. 97

Variables de estudio. 103

Instrumentos y técnicas para la recopilación de la información. 106

Recopilación y análisis de los datos. 109

IV. Resultados del estudio empírico 113

Resultados del juicio de expertos 115

Resultados del ensayo piloto 118

Aplicación del cuestionario a los docentes en el ensayo piloto. 119

Aplicación del cuestionario al director en el ensayo piloto. 133

Entrevista en profundidad del ensayo piloto. 133

Resumen de los resultados del ensayo piloto. 135

Resultados de la aplicación de cuestionarios y entrevistas en la Región Educativa de Desamparados 136

Aplicación del cuestionario a docentes y directores de la Región Educativa de Desamparados. 138

Resultados de las entrevistas en profundidad aplicadas a directores de los CTP. 175

Resultados del análisis de los planes de estudio 186

Temas de liderazgo que son abordados en los planes de estudio analizados. 201

V. Conclusiones del estudio 203

Conclusiones generales 205

Conclusiones de los objetivos específicos 207
Acerca de las actitudes y comportamientos de liderazgo que poseen los directores. 207
Acerca de las actitudes y comportamientos de liderazgo que deben poseer los directores. 209
Acerca de los contenidos académico-formativos que se usan para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo. 210
Acerca de la formulación de una propuesta de contenidos de liderazgo. 211
Propuesta formativa para el desarrollo del liderazgo en directores de CTP. 212
VI. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación 227
VII. Referencias bibliográficas 231
VIII. Apéndices 243
Apéndice A. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (Versión docentes) 245
Apéndice B. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (Versión director) 255
Apéndice C. Entrevista en profundidad para Directores de Colegio Técnico Profesional 265
Apéndice D. Evaluación de indicadores de liderazgo transformacional 266
Apéndice E. Valoración de expertos al Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional 279
Apéndice F. Estadísticos del ensayo piloto 287
Apéndice G. Entrevista en profundidad del ensayo piloto 298
Apéndice H. Datos estadísticos de la Región Educativa de Desamparados 301
Apéndice I. Entrevista en profundidad a directores de CTP de la Región Educativa de Desamparados 314
Apéndice J. Planes de estudio que facultan para el puesto de Director de CTP 331
IX. Anexos 353
Anexo 1. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional 355
Anexo 2. Servicios de Educación Técnica en Costa Rica 359

La educación técnica debe garantizar que todos los jóvenes se conviertan en ciudadanos del mundo, que se les dé una formación integral, para que puedan asumir los retos esenciales que deberán afrontar a lo largo de sus vidas. Debe ser una formación que contemple tres cuestiones esenciales: el aprendizaje de los aspectos técnicos; el fortalecimiento de valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia; y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Para lograr esta meta, es imprescindible la presencia de un liderazgo escolar trasformador, que oriente e inspire a la comunidad educativa hacia una educación de calidad.

María C. Vargas-Gamboa

Resumen

Vargas-Gamboa, María C. (2016). *Estudio para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ocupan el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional en la Región Educativa de Desamparados, Costa Rica.* (Tesis Doctoral). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universitat de València.

Esta investigación tiene como propósito analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ocupan el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional (CTP) en la Región Educativa de Desamparados, Costa Rica, y elaborar una propuesta académica-formativa para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo, en los programas de estudio que tienen como perfil ocupacional el puesto de Director de CTP.

El estudio se basó en una metodología no experimental, *ex post facto* y aplicada, donde se combinan los enfoques cualitativo y cuantitativo, dadas las características del objeto de estudio. El enfoque cuantitativo se usó para identificar las actitudes y comportamientos de liderazgo en los directores de los CTP de la Región Educativa de Desamparados, según la percepción de los docentes de esos centros; para ello se utilizó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional, de Pascual, Villa y Auzmendi (1993). Con el enfoque cualitativo se determinaron las actitudes y comportamientos de liderazgo que deben poseer las personas que ocupan el puesto de director en esos centros educativos, para lo cual se usó la entrevista en profundidad y el análisis documental.

El estudio concluye que las actitudes y comportamiento del liderazgo, ejercido por los directores que participaron en esta investigación, se pueden agrupar en seis factores: Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba, Inspiración, Dirección por Excepción, y Dirección por Contingencia. Los primeros cuatro factores corresponden al liderazgo transformacional; los dos últimos, al liderazgo transaccional. Adicionalmente, se concluyó que los directores estudiados muestran niveles bajos de liderazgo transformacional y que se hace necesario incrementar las actitudes y comportamientos de liderazgo en esas personas.

Se propone la utilización de estrategias formativas, como la que se formula en este estudio, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo en los directores de CTP.

María Cecilia Vargas-Gamboa

Palabras clave: liderazgo transformacional, liderazgo educativo, educación técnica.

I. Introducción

La educación ha sido uno de los pilares básicos del desarrollo de Costa Rica. Desde la publicación de la Ley Fundamental de Educación, hace más de 50 años, el país ha venido ampliando y fortaleciendo los diferentes niveles de la educación. Con el fin de cumplir con el mandato constitucional de conformar la educación como un proceso integral, compuesto por diversos ciclos que abarcan desde la educación preescolar hasta la universitaria, se han creado gran cantidad de centros educativos; sin embargo, la política educativa actual se orienta a transformar estos centros, para lograr una educación de excelencia. Explícitamente, se ha declarado que el centro educativo de calidad debe constituirse en el eje de la educación costarricense, con el propósito de empoderar al centro, para que oriente todas sus acciones hacia una educación que promueva la formación de personas creativas y solidarias, capaces de dirigir al país hacia un desarrollo económico, que genere beneficios para todos los grupos sociales y que tome en cuenta la sostenibilidad ambiental. Para llevar a la práctica esta política, en el contexto educativo del siglo XXI, se requiere de individuos capaces de actuar de forma independiente, de dirigir sus acciones hacia fines específicos y de ejercer un liderazgo efectivo. Por lo tanto, se deben implementar estrategias formativas que promuevan el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo, como un elemento clave para la mejora de la calidad en la educación.

Se propone a continuación una investigación para abordar el tema del desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ejercen la dirección de los CTP, de la Región Educativa de Desamparados, con el fin de potenciar las competencias y destrezas de liderazgo que favorezcan la aplicación de la política de calidad en la gestión de estos centros.

Justificación del problema

La educación técnica se considera estratégica para el desarrollo del país, pues provee al sector productivo personal cualificado para lograr competitividad y a los jóvenes la oportunidad de acceder al trabajo. Por ello, se hace necesario un estudio que analice la gestión de los centros educativos que ofrecen esta formación, enfocándose en el papel del director/a, en el marco de una política educativa que busca la calidad en la educación. Las razones que justifican esta investigación surgen de la normativa legal del país, que ha encargado a las instituciones de educación pública para que, mediante la mejora en los planes de estudio y la actualización del personal docente y de dirección, provean una oferta académica de calidad. Es decir, la dirección de los centros de educación técnica debe enmarcarse dentro de las políticas educativas que pretenden lograr una educación de calidad para todas las personas.

En cuanto a la formación de profesionales para ejercer la dirección de centros educativos, las universidades estatales ofrecen programas de estudio a nivel de Licenciatura y Maestría. La Universidad de Costa Rica (UCR) brinda la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación y en su plan de estudios se contemplan seis materias relacionadas con la gestión administrativa: Teoría de la Administración de la Educación; Planificación y Evaluación Estratégica de la Educación; Gestión Colaborativa en las Organizaciones Educativas; Liderazgo y Gestión del Cambio en Organizaciones Educativas; Gestión de Recursos Humanos en Educación; y Liderazgo y Gestión del Cambio en Organizaciones Educativas. Esta universidad también ofrece la Maestría en Educación con mención en Administración Educativa, la cual incluye seis materias administrativas: Teoría de la Organización; Planificación Educativa para el Cambio; Gestión Directiva de la Educación; Supervisión Educativa; Ética y Legislación Educativa; y Evaluación Institucional.

Del análisis general de las materias que integran el programa de Maestría en Educación Técnica del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), se puede observar que se han incluido cursos, cuyos contenidos tienen relación con la gestión administrativa. Estas asignaturas son tres: Comunicación y Resolución de Conflictos en el Entorno Educativo; Administración del Currículum; y Gestión del Personal Docente.

La Universidad Nacional (UNA) cuenta con un programa de Licenciatura en Administración Educativa, en el cual se contemplan cinco materias para la formación de habilidades gerenciales, a saber: Teoría de la Administración Educativa; Administración de los Recursos Institucionales; Liderazgo Académico; Resolución de Conflictos en la Administración Educativa; y Práctica Profesional Supervisada. En esta universidad, además se imparte la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, en cuyo plan de estudios se incluyen los siguientes 10 cursos enfocados al desarrollo de habilidades gerenciales: Desarrollo Humano en las Organizaciones; Teorías, Enfoques y Estilos de Liderazgo; Administración y Gestión Educativa; Desarrollo de las Habilidades para el Liderazgo; Trabajo en Equipo en los Procesos de Liderazgo; Cultura Organizacional; Liderazgo y Ética Profesional; Comunicación Estratégica; Liderazgo Educativo; y Resolución de Conflictos en la Gestión Educativa.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) ofrece una Licenciatura en Administración Educativa, en este plan se incluyen tres materias del área administrativa: Manejo del Conflicto en Contextos Educativos; Planificación de la Educación; y Liderazgo y Desarrollo del Talento Humano.

Con base en lo anterior, se puede señalar que los programas de Licenciatura y Maestría en Administración Educativa y la Maestría en Educación Técnica manifiestan el compromiso de las autoridades educativas para promover la calidad de los centros, puesto que favorecen el desarrollo de habilidades de gestión administrativa y, dentro de ellas, el liderazgo, que es una de las competencias fundamentales para desempeñar con éxito puestos de dirección en un centro educativo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Pública (MEP) establece dos requisitos para desempeñar el puesto de Director de CTP: (a) Licenciatura y/o Bachillerato en Enseñanza Media o en la Enseñanza Técnico-Profesional y (b) Licenciatura o Maestría en Administración Educativa. Además, según lo estipulado por el Servicio Civil, las personas egresadas de la Maestría en Educación Técnica, del ITCR, y de la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, de la UNA, pueden optar, entre otros, por el puesto de Director de CTP. Como se observa, no existe uniformidad en los requisitos que se establecen para este puesto; pero podría suponerse que la Licenciatura o Maestría en Administración Educativa, la Maestría en Educación Técnica o la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo son esenciales para el desempeño de las tareas propias de dirección en un CTP.

A pesar de que se han identificado planes de estudio en administración educativa que incluyen temas de liderazgo, no hay garantía de que estos contenidos propicien el desarrollo de actitudes y conductas de liderazgo en los estudiantes. Además, Benavides (2003) hace un análisis de las fortalezas y debilidades de los colegios técnicos de nuestro país, así como de los retos que enfrentan, y recomienda que los directores de los CTP cuenten con amplia experiencia y que el MEP coordine con las universidades, para que formen a los futuros directores de estos colegios.

En este sentido, las instituciones educativas, como formadoras de los profesionales encargados de dirigir a los colegios técnicos, tienen la responsabilidad de involucrarse en procesos de análisis y evaluación, para reconocer y comprender qué variables inciden en el desempeño profesional de estas personas, a fin de hacer una oferta académica, acorde con las demandas laborales que enfrentarán quienes asuman la tarea de liderar estos centros. Específicamente, se deben clarificar las actitudes y comportamientos involucrados en el ejercicio del liderazgo, debido a que se espera que la persona que dirige un centro de educación debe ejercer un liderazgo efectivo.

Por otro lado, las autoridades educativas del país están interesadas en mejorar la calidad de la educación y han definido al centro educativo como la entidad que debe ser transformada para lograr una mejora sustancial de la educación. En esa dirección apunta el Consejo Superior de Educación (2008) en su propuesta “El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense” al

señalar que el objetivo es provocar un giro radical en el funcionamiento del sistema educativo costarricense, de manera que toda la comunidad (estudiantes, familias, docentes, administradores de la educación y asesores) esté orientada a lograr que los centros educativos del país sean centros de calidad. Esto se logrará cuando la política educativa y las acciones que se deriven de ella tengan como idea central la construcción y fortalecimiento de centros educativos de calidad, para garantizar la excelencia en la educación. Se parte de la premisa de que los niveles de calidad que alcance la educación costarricense serán tan altos, como alta sea la calidad de los docentes y directores, en cuyas manos descansa la trascendental tarea institucional de formar a los jóvenes y niños.

Esta política de empoderamiento del centro educativo, como eje central para mejorar la calidad de la educación, propiciará la construcción de centros educativos con una identidad propia, con más autonomía y con capacidad para la toma de decisiones. Según el Consejo Superior de Educación (2008), lo que se pretende es involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción y desarrollo del centro y reducir el excesivo e inútil control de algunos mandos medios, a fin de que el Currículo Nacional Básico retome la concepción original: elementos curriculares básicos que deben ser enriquecidos y complementados, permanentemente, por cada centro educativo, como parte de su plan institucional, el cual ejecuta con autonomía relativa y con apoyo del MEP y del Consejo Superior de Educación.

Debe destacarse que esa política de empoderamiento del centro educativo depende, entre otros aspectos, de las cualidades de los directores y de la posibilidad de que la comunidad educativa sea autónoma y tome sus propias decisiones; en otras palabras, en cada centro educativo debe darse una gestión de liderazgo que oriente el quehacer docente hacia la meta explícita: una educación de excelencia.

Garnier (2008) enfatiza que para mejorar la calidad de la educación se debe elevar la calidad de los centros educativos. En este sentido, si se desea una educación integral, a través de la cual se construya un desarrollo económico que provea bienestar a toda la población y sostenibilidad ambiental, el sistema educativo debe formar personas creativas y solidarias para enfrentar los retos actuales. De acuerdo con esto, a la calidad de la educación solo se llega por la calidad del centro educativo; por ello, para lograr la mejora de los centros se debe establecer una estrategia de gestión que integre lo pedagógico y lo administrativo, en todos los niveles del sistema educativo.

El Consejo Superior de Educación (2008) declara que la calidad y relevancia de la educación depende de la calidad de quienes cumplen las tareas docentes y administrativas en cada centro. Al respecto, se señala que la calidad de la educación se fundamenta en la calidad de los docentes y

directivos, quienes tienen la tarea de formar a las nuevas generaciones de este país. Por lo tanto, es necesario que los docentes cuenten con una formación profesional de excelencia, con una verdadera vocación educativa y con una actitud de actualización y de desarrollo permanente. Además, se insiste en la formación de docentes y administradores educativos y en la necesidad de mejorar los procesos de reclutamiento, selección y contratación, a fin de ser congruentes con la visión de un centro educativo de calidad.

El mejoramiento significativo de la calidad de la educación debe contemplar una transformación en el área administrativa de cada centro, con el fin de que la educación sea apoyada por una gestión eficiente y eficaz (Consejo Superior de Educación, 2008). Eficiente, ya que se debe hacer el mejor uso de los recursos disponibles. Eficaz, para que todo el sistema educativo se enfoque hacia los fines que se buscan: el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes; aspectos promovidos y facilitados por la calidad de los centros educativos. Con esto se procura que la gestión educativa se dirija hacia el desarrollo de las acciones necesarias para lograr los fines y objetivos del sistema educativo. Esta gestión debe llevar a la práctica conceptos como la unidad de procesos, el servicio, la eficiencia, la comunicación, la claridad en sus líneas de autoridad, la honestidad y el compromiso con la política educativa.

En estas declaraciones se pone de manifiesto la relevancia de la gestión del centro, pues se destaca el logro de los objetivos del sistema educativo y el papel de docentes y administradores en la educación actual y en la concepción e implementación de una estrategia académica enfocada en la calidad.

Borden (2009) sostiene que para enfrentar el reto de transformar la gestión educativa una de las posibles soluciones está en modificar la función de los directores, para ello se debe redefinir el rol de los directores para convertirlos en líderes de cambio. Para Borden las reformas educativas propuestas para enfrentar las demandas de calidad y equidad del sistema educativo no han modificado las funciones que, tradicionalmente, los sistemas educativos centralizados han asignado a los directores. Generalmente, a los directores se les ha considerado como administradores de nivel medio, que se limitan a transmitir y seguir órdenes. Su autoridad ha estado limitada por las normas y reglamentos, y no se les ha visto su potencial como líderes de cambio. A fin de hacer realidad las propuestas de mejora educativa, el director, trabajando en conjunto con los demás actores del sistema educativo, debe asumir el liderazgo para lograr los cambios educativos que exige el siglo XXI.

En cuanto a los procesos de mejora que la educación actual demanda, se espera que los centros tengan mayor autonomía para la toma de decisiones, y que el director sea un líder de cambio en esos

procesos. El rol del director es fundamental, pues tiene la responsabilidad de sostener los procesos de cambio e inspirar a otros; en otras palabras, deben mantener una visión de futuro y motivar a la comunidad educativa para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Borden, 2009).

En conclusión, la importancia de este estudio se fundamenta en la necesidad de que los centros educativos de educación técnica estén liderados por personas que sean capaces de guiar a la comunidad educativa hacia el logro de una educación de calidad para todos.

Con base en lo anteriormente expuesto, se plantea el siguiente interrogante:

¿Cómo desarrollar actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que desempeñan puestos de Dirección en los CTP, con el propósito de lograr un centro educativo de calidad?

II. Fundamentación teórica

Con el fin de dar un referente teórico a esta investigación, se presenta una síntesis de las instituciones de educación costarricenses encargadas de la educación técnica, se describen diferentes enfoques del liderazgo organizacional, se destaca la importancia del liderazgo educativo y se describen antecedentes de investigaciones sobre liderazgo en el ámbito educativo y organizacional. Además, se aborda el tema de la calidad de la educación.

Instituciones de la educación técnica en Costa Rica

A continuación se mencionan las leyes y planes que orientan a la educación técnica en Costa Rica, las instancias encargadas de ofrecerla, la organización de los CTP y las funciones de los directores de estos centros.

La Constitución Política de la República de Costa Rica señala, en el artículo 77, que la educación costarricense se organiza como un proceso integral, que va desde la educación preescolar hasta la universitaria; en el artículo 78 se indica que la Educación Preescolar, la Educación General Básica y la Educación Diversificada son gratuitas y obligatorias y, en el sistema público, costeadas por el Estado; y el artículo 86 expresa que al Estado le corresponde la formación de profesionales docentes, por medio de diversas instituciones de educación superior (Poder Legislativo, 2011).

La Ley Fundamental de Educación, en sus artículos 17 y 18, establece la educación técnica como parte del sistema educativo costarricense y señala que la enseñanza técnica se ofrecerá a quienes deseen seguir carreras vocacionales o profesionales de grado medio; además, se indica que el plan de estudios comprenderá tres tipos de cursos y actividades: cursos generales; cursos vocacionales; y actividades de valor social, ético y estético. Esta educación, en Costa Rica, está regida por la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del MEP y ha sido considerada como un área estratégica para el desarrollo económico y social de la nación.

Según el Consejo Superior de Educación, la educación técnica es el subsistema de la educación formal que ofrece actividades sistemáticas y permanentes de formación para el desarrollo integral del país en el campo agropecuario, industrial y de servicios. Dichas actividades se realizan mediante cursos de nivel medio, en la Educación Diversificada, y su inicio se ubica después del noveno año de la Educación General Básica y puede durar uno, dos o tres años (Benavides, 2003).

La educación técnica, como subsistema de la educación costarricense, tiene la siguiente misión (Benavides, 2003):

> Ofrecer la posibilidad a los educandos, sin distingo de género, de recibir una educación técnica de calidad, apegada a los valores éticos y morales que involucre la conservación del

medio ambiente; por medio de planes y programas que promuevan la exploración y orientación vocacional y educación para el trabajo y carreras profesionales de grado medio, que les faciliten la integración exitosa como profesionales en el sector productivo y la posibilidad de continuar estudios superiores (pp. 6 y 7).

La visión de la educación técnica declara lo siguiente (Benavides, 2003):

> Lograr la excelencia en todas las acciones que se realicen en el nivel nacional, regional e interinstitucional con flexibilidad para ofrecer alternativas de formación; *adaptar* las diversas especialidades a los adelantos tecnológicos de manera que se logre una Oferta Educativa de acuerdo con los cambios socioeconómicos y la demanda del sector productivo, incluyendo la formación humanística, los valores y la *igualdad de oportunidades* entre varones y mujeres, que deseen optar por la formación técnica, propiciar la articulación horizontal y vertical e integración del currículo que le facilite la movilidad dentro del Sistema de Educación Técnica (p. 7).

La misión y visión de la educación técnica resaltan elementos esenciales como los siguientes: educación de calidad, sin discriminación de género; formación integral de los jóvenes; oferta educativa que responda a las necesidades del sector productivo; y formación que proporciona oportunidades para ingresar al mundo laboral y a la educación superior.

Al respecto, el III Informe del Estado de la Educación (2011) indica que la educación técnica es una formación estratégica para Costa Rica, porque permite aumentar su competitividad en dos sentidos: al generar los recursos humanos que la economía requiere, y al ser uno de los mecanismos más importantes para que los jóvenes culminen sus estudios en opciones educativas, que les den la oportunidad de acceder a empleo, en el futuro.

Este informe señala que, en Costa Rica, la educación técnica y la formación profesional están vinculadas al desarrollo económico nacional. Así, la educación técnica y la formación profesional han sido tomadas en cuenta para la formulación de políticas públicas, bajo el entendido de que es responsabilidad del Estado atender las necesidades del sector productivo nacional. Para ese fin, se promulgó la Ley Fundamental de Educación, se fundaron los CTP; se creó el ciclo diversificado; se estableció el Departamento de Educación Técnica del MEP; se fundaron instituciones como los colegios universitarios, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); se dio financiamiento a la educación técnica; y se revisaron y se diversificaron los programas educativos. Además, en la primera década del 2000 se introdujeron cambios, a nivel

curricular, como el enfoque por competencias y el desarrollo de destrezas como el dominio del idioma inglés y las herramientas básicas de informática.

A pesar de la importancia que tiene la educación para el desarrollo nacional, el III Informe del Estado de la Educación (2011) subraya algunas carencias en la educación técnica, como la falta de planificación académica de la oferta educativa, a mediano y largo plazo, aspecto que dificulta el desarrollo de acciones para proveer infraestructura, equipo y personal docente, de manera que se pueda responder a las necesidades del sector productivo. Este informe también señala los desafíos que enfrenta la educación técnica; entre ellos destaca la necesidad de mejorar la gestión en los centros que imparten este tipo de educación.

En Costa Rica, la formación de técnicos ha estado a cargo del MEP y del INA. El MEP ofrece el ciclo diversificado, en el cual se integra el bachillerato y una especialidad técnica, el título que se otorga es el de Técnico Medio. El INA se encarga de la educación profesional no formal y se enfoca en la formación específica del área técnica, dirigida a jóvenes que han abandonado la educación secundaria. La oferta educativa de estas dos instituciones y la población que atienden se resume en la tabla 2.1.

Tabla 2.1

Instituciones de educación técnica

Institución	Oferta educativa	Población que atiende
INA	Educación profesional no formal: ▪ Diversas áreas técnicas.	Personas que han dejado el sistema formal de educación.
MEP	Ciclo diversificado: ▪ Bachillerato. ▪ Especialidad técnica.	Jóvenes que están dentro del sistema formal de educación.

Fuente: Elaboración propia.

En el MEP, la Dirección de Educación Técnica y de Capacidades Emprendedores es el área encargada de analizar, estudiar, formular, planificar, asesorar, investigar, evaluar y divulgar todos los aspectos relacionados con la educación técnica profesional en el Tercer Ciclo y en la Educación Diversificada. Además, tiene la responsabilidad de promover programas y proyectos para potenciar su vinculación con los mercados laborales (Benavides, 2003).

Dentro de la Dirección de Educación Técnica y de Capacidades Emprendedores está el departamento de Educación Técnica. Este departamento tiene, entre otras, las siguientes funciones: evaluar y diseñar los planes y programas de estudio que aseguren la pertinencia de la oferta educativa

en cuanto a especialidades, recursos tecnológicos y la educación para el trabajo; proponer y dar seguimiento a programas de capacitación y actualización del personal que labora en los colegios de educación técnica; planificar y programar la oferta educativa de los entes que imparten educación técnica en el MEP; asesorar al personal técnico y administrativo de los colegios técnicos y de todo ente que brinde educación técnica en el MEP; elaborar documentos técnicos dirigidos a docentes y directivos que contribuyan al mejoramiento de su desempeño profesional.

El perfil profesional del técnico, en el nivel medio, de la rama de educación técnica del MEP, incluye las siguientes competencias (Benavides, 2003, pp. 7 y 8):

- Interpreta y transmite información técnica relacionada con la especialidad.
- Demuestra habilidad y destreza en las tareas propias de la especialidad.
- Dirige procesos de producción, según las instrucciones de los técnicos superiores.
- Propone soluciones a los problemas que se presentan en el proceso de producción.
- Elabora y evalúa proyectos de su especialidad.
- Aplica normas de salud ocupacional.
- Aplica sistemas de mantenimiento preventivo, en maquinaria y equipo de su especialidad.
- Organiza el taller de acuerdo con las normas técnicas propias de su especialidad.
- Protege el ambiente, elimina focos de contaminación que se originan en los procesos de producción industrial.
- Usa racionalmente los materiales y equipos de su especialidad.
- Utiliza tecnología de su especialidad para contribuir a la competitividad, calidad y desarrollo del sector.

La educación técnica, a cargo del MEP, es impartida en 134 centros educativos, distribuidos en el territorio nacional, y abarca tres modalidades: Comercial y Servicios, Industrial, y Agropecuaria. Estas modalidades ofrecen, en conjunto, 61 opciones educativas en áreas como: *Accounting*, Administración y Operación Aduanera, Banca y Finanzas, Contabilidad, Informática en Redes, *Computer Networking*, Turismo Ecológico, Dibujo Arquitectónico, Diseño Gráfico, Construcción Civil, Electromecánica, Electrotecnia, Productividad y Calidad, Mecánica de Precisión, Mantenimiento Industrial, Agroindustria, Agroecología, Riego y Drenaje (MEP, 2012).

Los centros de educación técnica que pertenecen al MEP se clasifican de la siguiente manera: CTP1, con una matrícula de hasta 350 estudiantes, que imparte de dos a tres especialidades técnicas y desarrolla hasta dos proyectos productivos; CTP 2, con una matrícula de 351 a 499 estudiantes, que imparte de cuatro a cinco especialidades técnicas y desarrolla cuatro proyectos productivos; y CTP

3, con una matrícula de más de 500 estudiantes, que imparte de cuatro a cinco especialidades técnicas y desarrolla cinco proyectos productivos (Benavides, 2003).

En cuanto a su forma de organización, los CTP tienen una estructura dirigida por un Director, quien tiene a cargo el personal docente y administrativo; además, el director coordina sus labores con la Junta Administrativa y con la Asociación de Padres de Familia. Según esta estructura organizacional, las unidades de Orientación, Coordinador Técnico, Unidad de Proyectos Productivos, Coordinador de Empresa, Biblioteca, Departamentos Académicos y Especialidades Técnicas dependen directamente de la Dirección del colegio. El organigrama de la figura 2.1 muestra la estructura organizacional de los colegios técnicos del MEP:

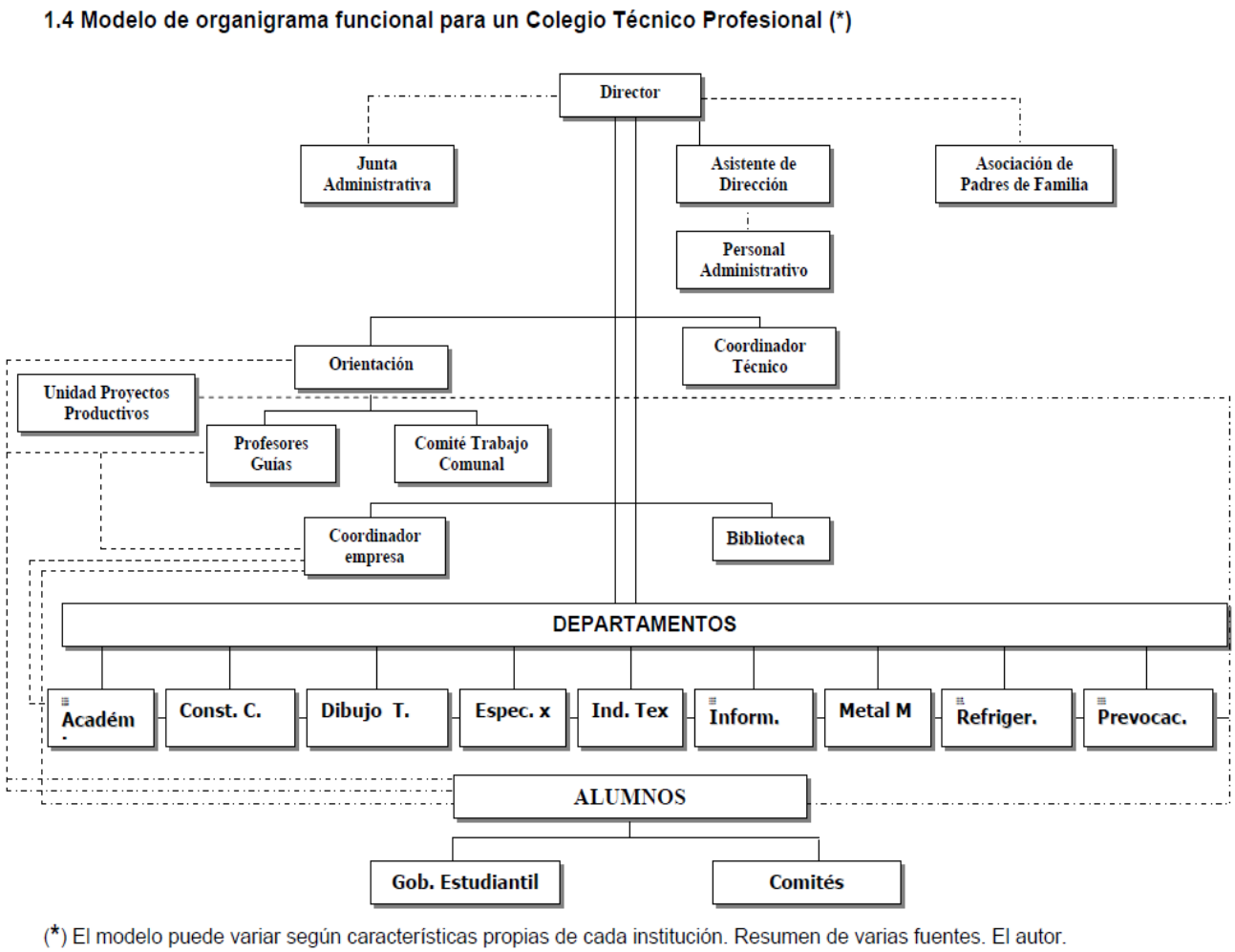

Figura 2.1. Organigrama de un CTP. Tomado de Benavides, 2003, p. 10.

En relación con las funciones propias del puesto de Director de CTP, el Manual Descriptivo de Clases de Puestos Docentes (Dirección General del Servicio Civil, 2009) establece como funciones principales la planificación, organización, dirección y supervisión de las actividades curriculares (académicas y técnicas), administrativas y comerciales que se realizan en el centro educativo técnico profesional. Además, dicho manual indica que, para ocupar este puesto, la persona debe poseer características como: liderazgo, habilidad para la comunicación oral y habilidad para organizar y dirigir el trabajo del personal subalterno.

En cuanto a la supervisión ejercida, se establece que el director de estos centros debe "organizar, coordinar, asignar y supervisar el trabajo al personal docente (académico-técnico), administrativo-docente y administrativo" (Dirección General del Servicio Civil, 2009, pp. 199, 204 y 209).

Entre las actividades que conforman el puesto de Director de CTP están: "Asignar, organizar, supervisar y controlar las diversas actividades que se llevan a cabo en el colegio" y "coordinar, supervisar y controlar el desarrollo de programas y proyectos productivos realizados en la institución a su cargo" (Dirección General del Servicio Civil, 2009, pp. 199, 204 y 209).

En síntesis, la educación técnica en Costa Rica está regulada por la Constitución y por la Ley General de Educación. Esta formación la imparten diferentes instituciones públicas, que orientan su quehacer a la formación de jóvenes en especialidades técnicas que demanda el sector productivo. La educación técnica que está a cargo del MEP se gestiona a través de los CTP y tiene una oferta variada en las áreas comercial y servicios, industrial, y agropecuaria.

Liderazgo de una organización

En este apartado se analiza la importancia y el significado del concepto de liderazgo, se describen las principales teorías de liderazgo y se presentan las dimensiones que conforman el liderazgo transformador.

El liderazgo es uno de los procesos fundamentales de toda organización, por eso es importante analizar el papel de los líderes, de aquellas personas que con una visión de futuro definen a otros el camino a seguir, los inspiran y alientan, para que con pasión logren propósitos personales y colectivos.

Una de las definiciones más antiguas de liderazgo se encuentra en la filosofía confuciana, según la cual, el liderazgo es una "cualidad emergente que irradia del carácter y hace que otros se sientan compelidos a seguir al líder, basándose en un sentimiento de respeto y confianza" (Fernández, 2005, p. 49). En esta definición hay varios elementos interesantes. Primero, el liderazgo nace del

líder: de su carácter; de él emerge. Segundo, el carácter del líder: sus cualidades que lo hacen diferente se difunden hacia los demás. Tercero, el respeto y la confianza que las personas sienten por el líder hace que estas lo sigan. En otras palabras, las cualidades que el líder posee, y que lo distinguen, las refleja en su manera de actuar y con ello consigue el respeto y la confianza de sus seguidores. Sobre esta definición, Fernández aclara que el líder debe mostrar una conducta ejemplar, que inspire respeto y confianza para que se convierta en un modelo a seguir.

Huse y Bowditch (1976, p. 132) conceptualizan al liderazgo como "el esfuerzo que se efectúa para influir en el comportamiento de los otros o para cambiarlo en orden a alcanzar objetivos organizacionales, individuales o personales." Esta definición contiene dos elementos esenciales del liderazgo: uno relativo al hecho de que el líder influye o cambia el comportamiento de las personas y el otro señala que esa influencia tiene como fin el logro de objetivos.

Según Arnaud (1981), el liderazgo es un proceso de influencia que una persona ejerce sobre otras y que crea lazos de afinidad entre ellas, de manera que se facilita la influencia recíproca. Esos lazos de afinidad tienen origen en el hecho de que comparten una meta común, son lazos de solidaridad. Por lo tanto, quien ejerce el liderazgo es alguien que, por su personalidad y comportamiento dentro del grupo, hace que las personas se interesen en la definición y alcance de propósitos comunes.

Fiedler y Chemers (1989, p. 13) definen al líder como "la persona a quienes otros quieren seguir, es aquel que atrae su confianza y su respeto, así como su lealtad." En esta definición de líder se destaca el deseo del seguidor de ser guiado por una persona en la que confía y respeta.

Davis y Newstrom (2003, p. 193) refieren al liderazgo como "el proceso de influir en otros y apoyarlos para que trabajen con entusiasmo en el logro de los objetivos." En esta definición se puede resaltar la idea de que el líder, a través de su influencia, aporta entusiasmo a las personas, para que estas alcancen sus metas.

Prentice (2004, p. 2) dice que "el liderazgo consiste en el logro de una meta mediante la dirección de colaboradores humanos." Esta definición recalca que el liderazgo implica el alcance de metas y que un líder es la persona que tiene la capacidad de involucrar a otras en la realización de esas metas. Para este autor, el líder realiza una tarea social y humana, que abarca dos aspectos: comprender a sus colaboradores, de manera que pueda establecer una relación entre las metas individuales y la meta grupal; y encontrar la forma de motivar a las personas para que cooperen unas con otras.

El liderazgo puede verse como una circunstancia interpersonal que se basa en una serie de relaciones comparables con la dirección de una orquesta. Según Prentice (2004), estas relaciones ocurren en cualquier situación de liderazgo: las personas deben tener habilidades y entrenamiento para desempeñar su función; debe construirse un contexto psicológico para la tarea común; las personas deben lograr su realización personal. El líder debe aspirar a lo que un gran director de orquesta obtiene: "la convicción de cada instrumentista de formar parte de la producción de un tipo de música que solo puede lograrse bajo la dirección de ese líder" (p. 8).

Según Koontz y Weirich (2004, p. 532), "liderazgo es influencia, esto es, el arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el complimiento de metas grupales." Además, estos autores indican que se debe lograr que las personas trabajen con pasión y que estén preparadas técnicamente para hacer sus labores. Lo esencial de estos conceptos es que la influencia que emana del líder provoca la pasión para avanzar hacia las metas.

Leithwood, Seashore, Anderson, y Wahlstrom (2004) expresan que el liderazgo comprende dos tareas esenciales: proporcionar dirección y ejercer influencia. La dirección suministrada por el líder es el camino a seguir, y para poder avanzar en él se necesita una fuerza que apoye, motive y logre la cooperación entre las personas.

Jones y George (2006, p. 495) describen el liderazgo como "el proceso por el cual un individuo ejerce influencia sobre otra gente y la inspira, motiva y dirige sus actividades para ayudarla a alcanzar los objetivos del grupo o la organización." En esta definición el papel del líder es lograr un influjo suficiente sobre las personas para que se comprometan con el logro de los objetivos.

Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006, p. 492) proponen que el liderazgo es el "uso de la influencia, en un escenario o situación organizacional, que produce efectos significativos y de efecto directo en el logro de objetivos difíciles." En este concepto es importante subrayar que el influjo del líder tiene mayor impacto cuando se trata de enfrentar retos complejos.

Hunter (2006, p. 38) define el liderazgo como "el arte de influir sobre la gente para que trabaje con entusiasmo en la consecución de objetivos en pro del bien común." En estos conceptos se debe acentuar la frase 'arte de influir'; es decir, el liderazgo exige una destreza para poder influir en los demás. Otra frase importante es 'bien común', porque el liderazgo se ejerce para satisfacer las necesidades de las personas.

Robbins y Judge (2009, p. 385) se refieren al liderazgo como "la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o conjunto de metas." Lo esencial de este concepto de liderazgo es la capacidad de influencia que posee el líder, que lleva a las personas a hacer realidad su visión.

En las definiciones expuestas se mencionan cuatro elementos que son propios del liderazgo: proceso de influencia, logro de objetivos comunes, dirección y contexto grupal/interpersonal (que incluye líder y colaboradores). El proceso de influencia ocurre cuando el líder intenta que los seguidores orienten sus esfuerzos hacia la consecución de una meta, que debe producir satisfacciones para cada individuo y para el grupo. Esa meta que se pretende alcanzar debe ser considerada como un logro común, pues exige el esfuerzo de todos los colaboradores y, además, está relacionada con las motivaciones personales de cada uno de ellos. La dirección que procura el liderazgo tiene como fin guiar y acompañar a las personas hacia el logro de una visión común. En el contexto en el que se produce el liderazgo se da una relación líder-seguidores, pues el proceso de influencia se desplaza del líder hacia sus seguidores.

Para sintetizar los conceptos que aportan las definiciones de liderazgo de los autores citados, se presenta la tabla 2.2.

Tabla 2.2

Conceptos de liderazgo

Autores	Conceptos de las definiciones de liderazgo
Huse y Bowditch (1976)	▪ Influencia sobre otros. ▪ Objetivos organizacionales o personales.
Arnaud (1981)	▪ Proceso de influencia. ▪ Meta común. ▪ Grupo.
Fiedler y Chemers (1989)	▪ Deseo de seguir a alguien. ▪ Confianza, respeto y lealtad.
Davis y Newstrom (2003)	▪ Proceso de influencia. ▪ Metas propuestas. ▪ Otras personas.
Prentice (2004)	▪ Logro de una meta. ▪ Dirección. ▪ Situación interpersonal.
Koontz y Weirich (2004)	▪ Influencia. ▪ Pasión.
Leithwood et al. (2004)	▪ Dirección. ▪ Proceso de influencia.
Fernández (2005)	▪ Liderazgo basado en valores. ▪ Líder ejemplar. ▪ Proceso de influencia basado en el respeto y la confianza.
Jones y George (2006)	▪ Proceso de influencia. ▪ Dirección. ▪ Grupo.
Ivancevich et al. (2006)	▪ Influencia que produce efectos significativos. ▪ Logro de objetivos difíciles.
Hunter (2006)	▪ Arte de influir. ▪ Bien común.
Robbins y Judge (2009)	▪ Capacidad de influir. ▪ Visión ▪ Meta establecida. ▪ Grupo.

Fuente: Elaboración propia.

A los conceptos de liderazgo que se han revisado se puede añadir lo planteado por Koontz y Weihrich (2004), quienes indican que el liderazgo tiene cuatro componentes. El primero es la capacidad de utilizar responsablemente el poder, de manera que se logren metas que sean provechosas para las personas del grupo y para la sociedad. El segundo es la capacidad para comprender que las

personas tienen diferentes motivaciones y que eso es esencial para poder ejercer influjo sobre ellas. El tercero es la capacidad para inspirar a los demás para que se entreguen en la consecución de una meta, esta capacidad es la que despierta la pasión y la lealtad en los seguidores. El cuarto es la capacidad para desarrollar un ambiente que permita el surgimiento y satisfacción de las necesidades humanas, a fin de propiciar condiciones favorables para el desempeño de las personas; esto está relacionado con el estilo de liderazgo y la atmósfera que este genera.

Koontz y Weihrich (2004) señalan que el liderazgo efectivo requiere de personas visionarias, que sean capaces de manejar el cambio con una visión de futuro, de comunicar esa visión e inspirar a sus seguidores para superar los obstáculos.

En consonancia con lo anterior, Kotter (2005, p. 17) indica que "lo que de verdad hacen los líderes es preparar a las organizaciones para el cambio y ayudarlas a enfrentarlo mientras lo atraviesan." Su argumento se basa en que gestión y liderazgo no son lo mismo, sino dos sistemas que se complementan y que son necesarios para que las empresas puedan prosperar, pues muchas organizaciones están muy gestionadas, pero débilmente lideradas. En esos casos, lo que se requiere es un equilibrio: un liderazgo fuerte y una gestión fuerte. Si no se cuenta con ese equilibrio, es posible obtener personas con potencial de liderazgo y exponerlas a experiencias de formación y apoyo que las lleven a desarrollar ese potencial.

Gestión y liderazgo se complementan en varios aspectos: la gestión es útil para encarar un mundo organizacional complejo, tanto en lo interno como en lo externo; el liderazgo ayuda a enfrentar el cambio en ambientes dinámicos. Kotter (2005) explica cómo gestión y liderazgo se integran para lograr el éxito de una organización. Primero, la gestión afronta la complejidad con la planificación, mediante la fijación de metas específicas; luego estructura una organización y asigna el recurso humano adecuado para cumplir con los planes; y, finalmente, se asegura la realización de dichos planes por medio de mecanismos de control, que le permitan identificar y corregir las desviaciones.

Por otra parte, el liderazgo, como instrumento para enfrentar el cambio, establece una orientación basada en una visión de futuro y en estrategias que conduzcan a generar los ajustes necesarios para hacer realidad la visión; alinea a las personas con esa visión, a través de una poderosa comunicación a "quienes pueden crear las condiciones, comprenden la visión y están comprometidos con su logro"; y, por último, motiva e inspira a esas personas para que "avancen en la dirección correcta, a pesar de los obstáculos, apelando a necesidades, emociones y valores humanos básicos" (Kotter, 2005, p. 19).

McKee, Kemp y Spence (2013) sintetizan la diferencia entre el administrador y el líder de la siguiente manera: el administrador maneja los recursos, los controla; el líder guía, influye sobre las personas para que se muevan en determinada dirección. Bajo esta perspectiva, describen al administrador como un individuo que hace planes, organiza el trabajo, controla al personal y pone a disposición los recursos para lograr las metas. Por el contrario, el líder está al frente, influye e inspira a las personas para que lo sigan. Las diferencias entre el administrador y el líder, expuestas anteriormente, se esquematizan en la tabla 2.3.

Tabla 2.3

Administrador versus líder

Lo que hace un administrador	Lo que hace un líder
▪ Administra: planifica, organiza y controla. ▪ Gestiona la organización.	▪ Establece una visión. ▪ Alinea a las personas con esa visión. ▪ Motiva mediante necesidades, emociones y valores. ▪ Guía a las personas: está al frente, inspira. ▪ Comunica y motiva. ▪ Gestiona el cambio.

Fuente: Elaboración propia.

Las teorías de liderazgo pueden analizarse desde varias perspectivas: modelos normativos o basados en valores, teorías de los rasgos, teorías conductuales, teorías contingentes y enfoques de inspiración al liderazgo.

Los modelos normativos han existido desde hace muchos siglos. Son modelos prescriptivos, pues indican cómo debe ser el líder, no son “el resultado de una investigación empírica para encontrar las cualidades de un buen líder” (Fernández, 2005, p. 53). En el Antiguo Testamento se descubren enseñanzas que se refieren al liderazgo normativo. Por ejemplo, en el Éxodo, existe un pasaje que ilustra la forma en la que deben ser escogidos los jueces, esto se observa cuando Jetró aconseja a Moisés de la siguiente manera: “escoge tú de entre todo el pueblo varones de virtud, temerosos de Dios, varones de verdad que aborrezcan la avaricia; y ponlos sobre el pueblo por jefes de millares, de centenas, de cincuentenas y de diez” (Éxodo 18: 21).

El liderazgo normativo señala la forma en la que el líder debe conducirse, los valores que deben regir su vida y la forma cómo debe tratar a los demás: es el liderazgo basado en valores (Fernández,

2002, 2005; Hunter, 2006). En relación con los modelos normativos, a continuación se describen las ideas de liderazgo aportadas por dos maestros de la China antigua: Confucio y Sun Tzu. Además, se presenta el modelo de liderazgo de servicio, que está fundamentado en las enseñanzas de la Biblia.

Fernández (2005) hace una interpretación de las ideas que Confucio expuso hace unos 2,500 años y dice que el liderazgo no necesariamente debe ser situacional, sino que lo más importante es que la conducta del líder sea el reflejo de sus valores. Lo que se busca no es desvalorizar otras teorías de liderazgo, sino complementarlas. De acuerdo con Confucio, el líder debe ser ejemplar y para ello requiere avanzar por la senda de la perfección, para convertirse en un caballero; es decir, debe preparase mediante la práctica.

Según Fernández (2005), la senda que Confucio le señala al caballero tiene dos objetivos. Un objetivo es la perfección individual y el otro es la armonía social, resultado del comportamiento ejemplar del líder. La perfección individual se logra por la práctica de pensamientos, palabras y acciones prudentes. Pensamiento prudente es actuar de acuerdo con lo que se piensa, ver las situaciones desde diferentes perspectivas, hacer lo correcto y no buscar el beneficio personal. La palabra prudente significa que el líder actúa en concordancia con lo que piensa, hace lo que dice. Las acciones prudentes llevan al líder a actuar de acuerdo con valores de verdad y honestidad. El objetivo de armonía social se logra con un líder virtuoso, que actúe guiado por los valores de benevolencia y justicia. La benevolencia es el amor por la gente y la justicia es tratar a las personas apropiadamente.

El pensamiento de Confucio expresa un liderazgo virtuoso, el cual debe cumplir con tres requisitos: el líder debe ser virtuoso, ser un ejemplo para los demás; el líder debe promover a puestos de poder a personas que sean honestas; y el líder debe identificar las necesidades de las personas y buscar su bienestar (Fernández, 2005).

Otro filósofo de la antigüedad que propone un liderazgo basado en valores es Sun Tzu, quien vivió en la misma época de Confucio. Sun Tzu escribió el Arte de la Guerra y este libro ha sido interpretado y adaptado al contexto de las organizaciones contemporáneas.

Fernández (2002) indica que el modelo de dirección de Sun Tzu se basa en cuatro elementos fundamentales: unidad de propósito, conocimiento del entorno, liderazgo competente y organización eficaz. Además, es responsabilidad del líder que estos elementos funcionen apropiadamente, pues un líder competente logra unidad de propósito, si tiene un carácter ejemplar que lo haga mostrar una conducta superior, con la cual consigue la armonía en el grupo social. También es su responsabilidad tener un conocimiento de los recursos que posee la organización y de su entorno, así como obtener

personal calificado, y sistemas de control y de comunicación apropiados para que la organización sea eficaz.

A diferencia de los modelos de liderazgo occidentales, en los cuales el líder está en la cima de la estructura organizacional, el modelo de dirección de Sun Tzu sitúa al líder en el centro de la organización. Por lo tanto, el líder "debe ser una persona de carácter ejemplar que se debe perfeccionar mediante el desarrollo de cinco virtudes: integridad, coraje, benevolencia, disciplina y sabiduría" (Fernández, 2002. p. 64). La integridad se refiere a hacer lo que se dice, cumplir las promesas. El coraje es tomar decisiones valientes. La benevolencia es tener consideración hacia las personas. La disciplina consiste en cumplir con las normas y hacer que los demás las cumplan. La sabiduría hace que el líder tome las decisiones basado en el conocimiento del entorno y de la organización. El líder debe esforzarse para cultivar estas virtudes, de manera que logre convertirse en una persona ejemplar.

En conclusión, en la mayoría de los modelos de liderazgo "el líder ocupa la cúspide y la organización le sirve a él; para Sun Tsu, ocupa el centro y él le sirve a la organización" (Fernández, 2002, p. 71). Esta visión es la que puede considerarse como el liderazgo de servicio, que evidentemente debe estar basado en valores o virtudes que el líder debe exhibir en su comportamiento cotidiano.

Otra propuesta de liderazgo basado en valores se encuentra en el modelo de liderazgo de servicio, formulado por Hunter (2006). Este modelo se fundamenta en las enseñanzas de las Sagradas Escrituras. Como se lee en el Evangelio de san Marcos:

> Sabéis que los que son tenidos por gobernantes de las naciones se enseñorean de ellas y sus grandes ejercen sobre ellas potestad. Pero no será así entre vosotros, sino que el que quiera hacerse grande entre vosotros será vuestro servidor, y el que de vosotros quiera ser el primero, será siervo de todos (Mr. 10: 42-44).

Y el evangelista san Mateo agrega "como el Hijo del Hombre no vino para ser servido, sino para servir" (Mt. 20: 28).

Hunter (2006) cuestiona la estructura piramidal de las organizaciones, tal y como las conocemos: una cadena de mando que coloca a los altos directivos en la parte superior, a los mandos medios en el centro y a los empleados operativos en la base de la pirámide. En este tipo de organización se espera que los empleados de más bajo nivel le sirvan a los que están arriba. Hunter propone invertir la pirámide, de manera que los empleados operativos se coloquen en la parte superior y los altos ejecutivos en la parte inferior. En consecuencia, los jefes y directivos deben estar al servicio

de sus empleados; es decir, se debe asumir el paradigma de la pirámide invertida, que representa el liderazgo de servicio. Desde esta perspectiva, "el papel del líder es servir, es decir, identificar y satisfacer las necesidades legítimas de los demás y satisfacerlas" (p. 87).

Como síntesis de las teorías de liderazgo normativo, se puede concluir que un liderazgo de servicio es aquel que ejerce una persona ejemplar, que está al servicio de sus seguidores y que en todas las decisiones de su vida actúa regida por valores.

Con el fin de estudiar el liderazgo y los procesos de influencia que este genera, se han desarrollado una serie de enfoques que, generalmente, se agrupan en tres categorías: teorías de los rasgos, teorías del comportamiento y teorías situacionales o contingentes (Robbins y Judge, 2009; Terry y Franklin, 1985).

De acuerdo con Koontz y Weihrich (2004), las teorías de los rasgos describen cualidades, características o rasgos personales que distinguen a los líderes de quienes no lo son. Este enfoque postula que el líder nace, no se hace, a esta idea se le llama la teoría del gran hombre. Se le dio ese nombre porque se buscaba "descubrir los rasgos físicos, mentales y de personalidad de los diversos líderes" (Koontz, O'Donnell y Weihrich, 1983, p. 469).

Robbins (2004) indica que se han identificado rasgos que se relacionan con el liderazgo: "ambición, energía, deseos de dirigir, honestidad e integridad, confianza en sí mismo, inteligencia y conocimiento del trabajo" (p. 315). Como esta concepción sugiere que la persona nace con cualidades de liderazgo, no se hace, es importante seleccionar a la persona correcta para los cargos de dirección. Sin embargo, esta teoría tiene limitaciones; por ejemplo, no existen rasgos universales que pronostiquen el liderazgo en todas las situaciones, los rasgos pueden predecir la aparición del liderazgo, pero no garantizan que el grupo obtendrá los objetivos.

Napier y Gershenfeld (1975) refieren que investigaciones orientadas a identificar los rasgos del liderazgo han encontrado que el liderazgo se sustenta en una relación de trabajo entre las personas que forman parte de un grupo y no en los rasgos que posee el líder. De manera que una persona se convierte en líder por la capacidad e interés que manifieste para realizar determinadas tareas. Por lo tanto, este argumento está a favor del liderazgo conductual.

Las teorías conductuales plantean que los líderes exhiben ciertos patrones de comportamiento al intentar influir en otros, a eso se le denomina estilos de liderazgo. Por ello, quien asume el liderazgo se diferencia de los demás por las conductas específicas que exterioriza. De acuerdo con lo anterior, las tareas fundamentales en una organización son identificar las conductas de liderazgo que se

relacionan con un desempeño eficaz y promover programas de capacitación, para desplegar patrones de liderazgo efectivo (Robbins, 2004).

Los estudios sobre liderazgo conductual indican que el comportamiento de los líderes puede ubicarse en dos dimensiones independientes: orientación a las personas o consideración, y orientación a la producción o estructura (Kreitner y Kicnicki, 1996; Robbins, 2004). La consideración se describe como los comportamientos caracterizados por la confianza mutua, el respeto por las ideas, necesidades y sentimientos de las personas. Cuando la conducta de liderazgo se orienta a las personas, el énfasis está en la comodidad y bienestar de los individuos. La estructura se refiere a las conductas de liderazgo que se centran en la organización y definición del trabajo necesario para lograr las metas. Si el liderazgo se ejerce bajo esta dimensión, se da importancia a los aspectos técnicos del trabajo, a la calidad y a la productividad.

Las teorías conductuales más conocidas son los estudios de la Universidad de Ohio, los estudios de la Universidad de Michigan, el Grid Administrativo, los estilos de dirección, y los sistemas de dirección de Likert (Koontz y Weihrich, 2004; Robbins, 2004; Robbins y Judge, 2009).

La Universidad Estatal de Ohio realizó, a finales de la década de 1940, una investigación en la que encontró dos dimensiones independientes del comportamiento del líder: iniciación de estructura y consideración. La iniciación de estructura es una dimensión que incluye aquellas conductas del líder tendientes al logro de metas y a la organización del trabajo. La consideración implica conductas de confianza mutua, respeto por las ideas de los demás, preocupación por el bienestar y la satisfacción de los seguidores (Robbins y Judge, 2009).

Los estudios de la Universidad de Michigan tenían como propósito encontrar conductas de liderazgo que se relacionaran con el desempeño eficaz. Estas investigaciones descubrieron dos dimensiones de liderazgo: orientación al empleado y orientación a la producción/tarea. Los líderes con orientación al empleado mostraron conductas de interés por las necesidades de las personas y aceptaban sus diferencias individuales. Los líderes con orientación a la producción enfatizaban las tareas y los aspectos técnicos del trabajo, pues el objetivo era cumplir con el trabajo del grupo (Robbins 2004).

El modelo del Grid Administrativo fue desarrollado por Robert Blake y Jane Mouton. Estos autores, basados en los estudios anteriores, ubicaron las dos dimensiones del liderazgo en una gráfica bidimensional. En el eje horizontal colocaron el interés por la producción y en el eje vertical, el interés por las personas. La representación de este modelo está en la figura 2.2.

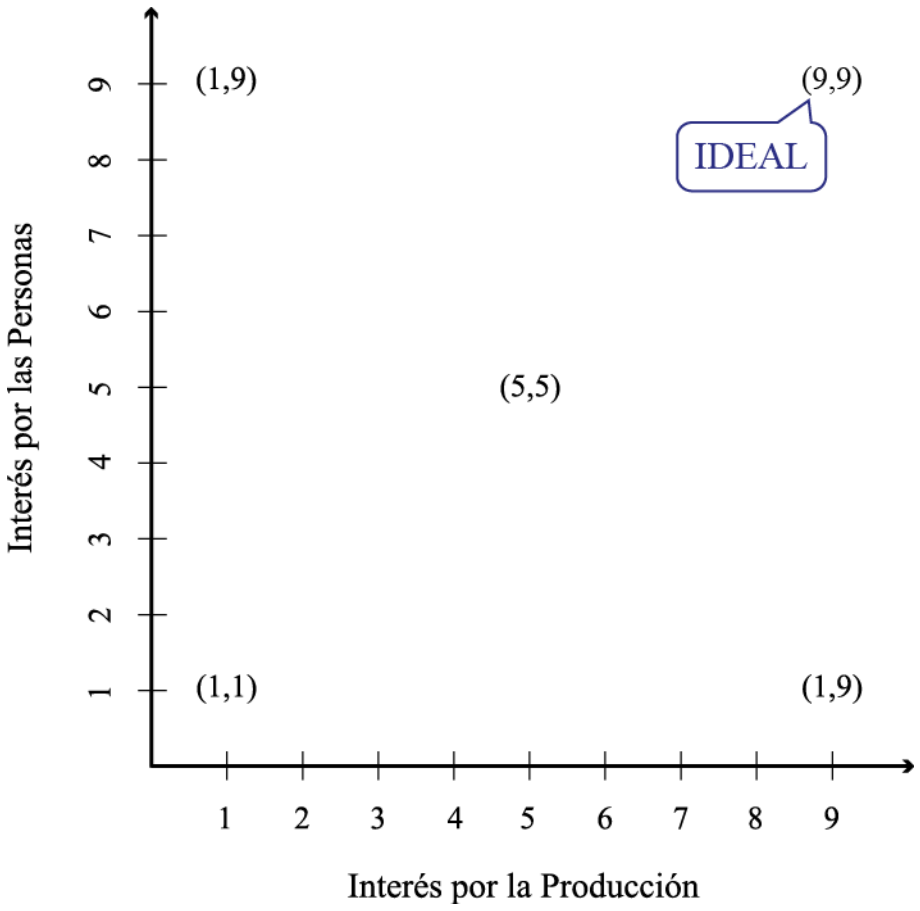

Figura 2.2. Grid administrativo. Adaptado de Robbins y Judge, 2009, p. 391.

Como puede observarse, la gráfica o rejilla tiene nueve posiciones en cada eje, por lo que es posible determinar 81 puntos o posiciones donde puede ubicarse el estilo del líder. Sin embargo, este modelo resalta solo cinco puntos. El (1,1): bajo interés por la producción y por las personas; el (1,9): bajo interés por la producción y alto interés por las personas; el (9,1): alto interés por la producción y bajo interés por las persona; el (5,5): moderado interés por la producción y por las personas; y el (9,9): alto interés por la producción y por las personas. Blake y Mouton encontraron que los líderes más exitosos tienen un estilo (9,9), pues son capaces de satisfacer las necesidades de las personas a la vez que se logran las metas de la organización; por tanto, ese es el estilo ideal (Koontz y Weihrich, 2004).

De acuerdo con el enfoque conductual, el liderazgo se considera como la realización de aquellas acciones que facilitan la obtención de los objetivos, de manera que los actos de liderazgo pueden ser ejecutados por cualquier persona del grupo que contribuya a la determinación y logro de las metas, a

mejorar las relaciones entre las personas o a obtener los recursos para alcanzar las metas (Napier y Gershenfeld, 1975).

El liderazgo basado en el comportamiento ha sido estudiado desde la perspectiva de la cantidad de autoridad que ejerce el líder. Al respecto, los estudios realizados reportan tres tipos de estilos de liderazgo: autoritario, democrático y *laissez-faire*. En el estilo autoritario, los líderes toman todas las decisiones, imponen las órdenes, esperan cumplimiento, y hacen uso de premios y castigos. El líder democrático consulta a los empleados y les da participación en la toma de decisiones. En el estilo *laissez-faire*, el líder hace un uso reducido del poder, otorga un alto grado de independencia a las personas y les da libertad total para que tomen las decisiones; este líder depende de sus seguidores para definir las metas y la forma de alcanzarlas, y se ve a sí mismo como un apoyo a ellos (Fiedler y Chemers, 1989; Koontz y Weihrich, 2004; White y Lippitt, citados en Reyes Ponce, 1992).

Moscovici (1984) indica que en estudios realizados se encontró que el estilo de liderazgo predominante determina los comportamientos a lo interno del grupo. En los grupos dirigidos con un estilo autoritario prevalecen conductas de apatía o agresividad, existe un clima negativo y cohesión baja. En los grupos dirigidos bajo el estilo democrático se da un rendimiento elevado, se permite la expresión de diferencias individuales, hay un clima positivo y una fuerte cohesión. El estilo *laissez-faire* tiene el rendimiento más bajo, clima negativo y poca cohesión.

El modelo de sistemas de dirección de Likert propone cuatro sistemas de administración, que se presentan en un continuo, que va del Sistema 1 al Sistema 4. Huse y Bowditch (1976, p. 137) señalan que los estilos organizacionales del modelo de Likert "van desde el enfoque puramente explotador, autoritario y jerárquico (sistema 1), al menos explotador pero todavía autoritario (sistema 2), a uno más consultivo (sistema 3), al participativo (sistema 4)." Los cuatro sistemas de dirección de Likert caracterizan la forma cómo se asume el liderazgo, de acuerdo con diversos procesos organizacionales: fuerzas motivacionales, procesos de comunicación, procesos de interacción e influencia, proceso de toma de decisiones, definición de objetivos y proceso de control (Terry y Franklin, 1985).

Blanchard y Hersey (1970) describen en detalle los cuatro sistemas del modelo de Likert. En el sistema 1, la administración no confía en los subordinados; la toma de decisiones se hace en los altos niveles y se comunican por la vía jerárquica; se trabaja bajo temor y amenazas, y el control está concentrado en la alta dirección; la organización informal se opone a la formal. El sistema 2 se caracteriza por una confianza limitada; la mayoría de las decisiones se toman en la administración superior; la motivación se basa en recompensas y castigos; el control se mantiene en los altos niveles;

la organización informal no siempre está en contra de la formal. En el sistema 3, la administración confía bastante, pero no completamente en las personas; las decisiones generales se toman en los niveles superiores, en los niveles inferiores se toman decisiones específicas; la comunicación se da hacia arriba y hacia abajo; la motivación se basa en premios, castigos, y en cierta participación; algunos aspectos importantes se han delegado en los niveles inferiores; la organización informal puede apoyar a la formal u oponerse a ella. En el sistema 4 hay una confianza total de la administración en las personas; las decisiones se toman en todos los niveles; la participación es la base de la motivación; se da amplia interacción entre jefes y personal; el control está extendido en todos los niveles; la organización formal e informal, generalmente, son la misma, de manera que los procesos sociales apoyan a los objetivos organizacionales.

En síntesis, el modelo de Likert supone que el comportamiento del líder puede situarse entre dos puntos extremos: el sistema 1 y el sistema 4; en el sistema 1 hay un estilo autoritario que enfatiza la tarea; el sistema 4 se interesa en las personas, hay participación y confianza mutua, lo que facilita el trabajo en equipo.

Las teorías conductuales de liderazgo han reunido, en dos grandes dimensiones, los diversos comportamientos que los líderes exhiben mientras realizan su tarea de influir en las personas. En esas dimensiones (personas y tareas) puede resumirse el objetivo esencial de las organizaciones: ejecución de un trabajo por y para las personas. Además, ese objetivo esencial lo logran las organizaciones a través de una figura llamada líder, quien tiene una doble función: alcanzar los fines de la organización (tareas), a la vez que se satisfacen las necesidades de los individuos que la integran (personas).

Las teorías de liderazgo situacional o contingente proponen que no existe un estilo ideal de liderazgo, sino que su eficacia depende de la correspondencia entre el estilo de liderazgo y la situación específica que debe enfrentarse. Los modelos de liderazgo situacional se han centrado en el análisis de las situaciones de liderazgo, algunos se enfocan en las características de los seguidores y otros en el contexto organizacional o en las demandas propias de cada tarea.

Entre las teorías contingentes más importantes están: el modelo de Fielder, la teoría situacional de Hersey y Blanchard, el continuo del comportamiento del líder y la teoría del camino-meta (Huse y Bowditch, 1976; Koontz y Weihrich, 2004; Robbins, 2004; Robbins y Clouter, 2000; Robbins y Judge, 2009, 2013).

El modelo de liderazgo contingente de Fiedler propone que “un factor clave en el éxito del líder es su estilo básico como individuo” (Robbins, 2004, p. 320). Para averiguar el estilo de cada líder, Fielder usó el Cuestionario del Colaborador Menos Preferido (CMP), con el cual se intenta conocer

si la persona se orienta a las tareas o a las relaciones. Si el compañero menos preferido es descrito en términos favorables, el estilo de ese líder es orientado a las relaciones; si el compañero menos preferido se define en términos menos favorables, es un líder orientado a la tarea.

Además, Fielder supone que el estilo de liderazgo es fijo, de manera que si una situación demanda un líder orientado a las tareas y quien está a cargo se orienta a las relaciones, para lograr un liderazgo eficaz se debe cambiar de líder o alterar la situación de liderazgo para que situación y líder concuerden (Robbins y Judge, 2009).

El modelo de Fiedler plantea que la eficacia del liderazgo depende de tres factores: la relación entre la persona que ejerce el liderazgo y sus seguidores, la estructura o definición de la tarea a realizar por el grupo, y el poder legítimo que se le otorgue a quien asume el liderazgo (Fiedler y Chemers, 1989). La relación entre el líder y las demás personas del grupo toma en cuenta el apoyo, la lealtad y la confianza que exista entre ellos. La estructura de la tarea se refiere al grado en el que las actividades a realizar están claras y son específicas. El poder legítimo es el grado de poder que tiene el líder para recompensar o castigar, con el fin de lograr los objetivos (Kreitner y Kicnicki, 1996).

Según este modelo, la situación más favorable para el líder es aquella en la que existen buenas relaciones entre el líder y sus seguidores, el líder posee alto grado de poder legítimo y la tarea está altamente estructurada. En una situación desfavorable para el líder, este no goza de buenas relaciones con su equipo de trabajo, su poder legítimo es bajo y las tareas están poco definidas. Para lograr la concordancia entre líderes y situaciones, Fielder concluye que los líderes orientados a las tareas se desempeñan mejor en situaciones muy favorables o muy desfavorables; mientras que los líderes orientados a las relaciones tienen más éxito en situaciones moderadamente favorables (Robbins y Judge, 2013).

Como se había mencionado antes, Fiedler considera que el estilo de liderazgo es fijo y cada situación exige un estilo particular. Adicional a esto, Fiedler sostiene que es más fácil cambiar la situación que modificar el estilo. Para modificar la situación de liderazgo, Fiedler recomienda tres métodos (Huse y Bowditch, 1976):

1. variar la estructura de la tarea: especificar más el trabajo o dejarlo vagamente definido, para que se ajuste al estilo del líder;
2. modificar las relaciones entre el líder y sus seguidores: introducir al grupo personas con actitudes similares, para hacerlo homogéneo, o hacer lo contrario, para que el grupo sea menos homogéneo; y
3. aumentar o reducir el poder legítimo del líder.

El modelo de Hersey y Blanchard es otra teoría contingente y establece que el estilo de liderazgo eficaz depende de la madurez de las personas que siguen al líder (Robbins, 2004). En este modelo se define la madurez como la habilidad y la disposición de las personas para cumplir con una tarea específica. Robbins (1999) indica que hay cuatro niveles de madurez en los seguidores. El nivel menor de madurez lo tiene el seguidor que es incapaz y que no está dispuesto a asumir responsabilidades (R1); el siguiente nivel es el individuo que no tiene la capacidad para hacer las tareas, pero está dispuesto a hacer el trabajo (R2); en un nivel superior de madurez está la persona que es capaz, pero no está dispuesta a colaborar con el líder (R3); y el mayor grado de madurez lo tiene el seguidor que es capaz y está dispuesto a realizar las tareas (R4).

Por otra parte, las dimensiones de liderazgo utilizadas en este modelo son: comportamiento de tarea y comportamiento de relaciones. Estas dimensiones se combinan en cuatro cuadrantes. En cada cuadrante, las dimensiones pueden ser altas o bajas, lo cual da como resultado cuatro estilos específicos de liderazgo: comunicar, vender, participar y delegar. El estilo comunicar se centra en la ejecución de las tareas; el estilo vender se interesa, tanto en la tarea como en las relaciones interpersonales; el estilo participar da énfasis a las relaciones; y el estilo delegar se caracteriza por no interesarse ni en las relaciones ni en las tareas (Robbins, 2004).

Con el propósito de hacer que el liderazgo sea eficaz, debe darse un ajuste entre los estilos de liderazgo y los niveles de madurez de los seguidores. El estilo comunicar es apropiado cuando el seguidor no sabe hacer el trabajo ni tiene voluntad para hacerlo; es decir, su nivel de madurez es mínima (R1), en esta situación el papel del líder es orientarse a la tarea. Vender es un estilo eficaz con personas que son incapaces de hacer el trabajo, pero están dispuestas a hacer lo que se les pide (R2), en este caso la función del líder es orientarse primero a la tarea para compensar la falta de habilidad y luego a las relaciones. El estilo participar es adecuado con personas que tienen habilidad para el trabajo, pero que no están dispuestas a hacerlo (R3), en esta circunstancia el énfasis del líder debe estar en las relaciones. El estilo delegar debe usarse con quienes tienen un grado alto de madurez (R4), ya que estas personas no demandan ni orientación a la tarea ni a las relaciones (Robbins, 1999). Las descripciones del modelo de Hersey y Blanchard se representan en la figura 2.3.

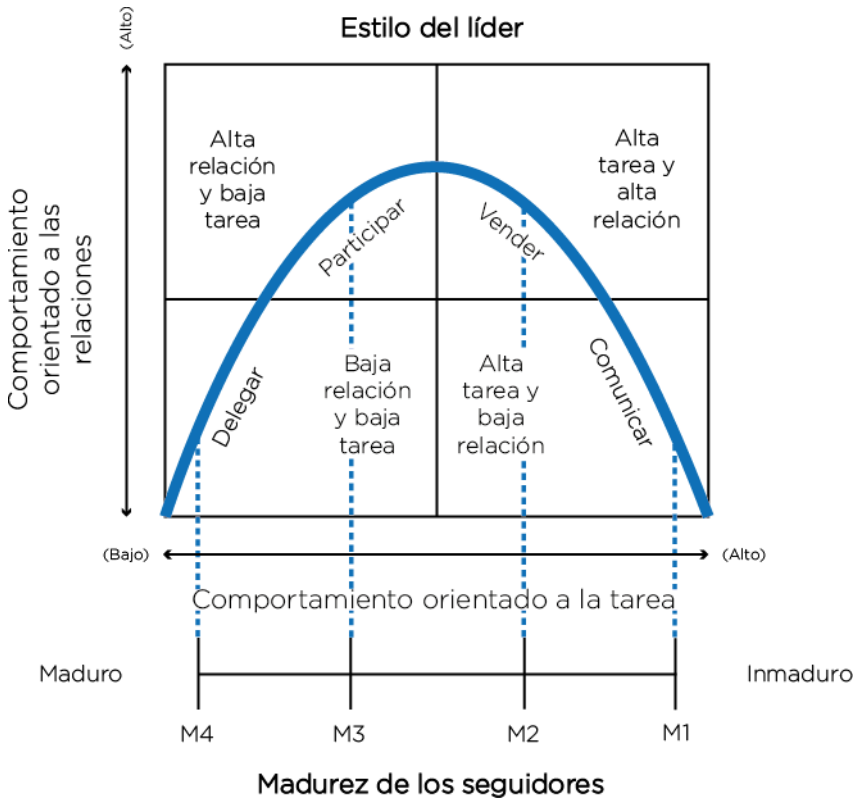

Figura 2.3. Modelo de Hersey y Blanchard. Adaptado de Robbins, 1999, p. 359.

Robert Tannenbaum y Warren Schmidt crearon un modelo de liderazgo contingente llamado el continuo del comportamiento del líder o continuo del comportamiento directivo. Este continuo presenta siete gradaciones de conducta directiva, que van desde las extremadamente centradas en la autoridad del líder hasta las extremadamente centradas en la libertad de los seguidores. Esas conductas directivas o estilos de liderazgo varían de acuerdo con el grado de libertad que el líder concede a sus seguidores.

Sisk y Sverdelick (1979) describen las siete posibilidades de actuación que el líder tiene, bajo el modelo del continuo del comportamiento directivo:

1. El líder toma la decisión y la comunica. Esta es la posición más autoritaria, pues el grado de libertad del líder es muy alto y la libertad de los seguidores es muy baja.
2. El líder persuade a las personas para que acepten la decisión.
3. El líder presenta la decisión y pide a los individuos que expresen sus ideas.
4. El líder presenta una decisión tentativa, que puede ser modificada.
5. El líder plantea el problema y pide sugerencias para tomar la decisión.

6. El líder expone el problema y define los límites dentro de los que se debe enmarcar la decisión.
7. Líderes y seguidores, de forma conjunta, toman la decisión de acuerdo con las políticas organizacionales, este punto representa el máximo grado de libertad de los seguidores.

Tannenbaum y Schmidt (1958) proponen que para elegir dentro de esta gama de comportamientos, el líder debe considerar los objetivos que desea alcanzar. Estos objetivos pueden ser: aumentar la motivación, mejorar la capacidad del personal para aceptar los cambios, mejorar la calidad de las decisiones, promover el trabajo en equipo o fomentar el desarrollo de las personas.

Este modelo se agrega a las teorías contingentes, pues considera que el estilo eficaz de liderazgo está en función de tres fuerzas: el líder, los seguidores y la situación (Tannenbaum y Schmidt, 1958).

Las fuerzas del líder se definen por su sistema de valores, por la confianza que tenga en los seguidores, por su estilo de liderazgo y por sus sentimientos de seguridad ante situaciones inciertas. Las fuerzas de los seguidores las determinan su necesidad de independencia, su disposición para asumir responsabilidades por la toma de decisiones, sus conocimientos y experiencia, su interés en el problema y en los objetivos de la organización, sus expectativas de participar en la toma de decisiones, y su capacidad de enfrentar situaciones ambiguas. Las fuerzas de la situación se derivan de la cultura organizacional, del tipo de problema a resolver, de la efectividad del grupo para trabajar juntos, y de las presiones de tiempo (Koontz y Weihrich, 2004; Tannenbaum y Schmidt, 1958).

Del análisis de las fuerzas que influyen en el continuo del comportamiento directivo, se puede concluir, por ejemplo, que si el líder tiene un estilo autoritario, no confía en sus seguidores, estos poseen poca experiencia, no están dispuestos a asumir responsabilidades y se enfrentan a un problema difícil de resolver, lo más acertado sería un estilo de liderazgo centrado en la autoridad del líder. Por otra parte, si el líder tiene un estilo democrático, los seguidores son experimentados, desean asumir responsabilidades y la tarea exige el concurso de varias personas, el estilo más apropiado es aquel que otorgue mayor libertad a los seguidores y un grado de autoridad reducido para el líder. La figura 2.4 muestra los detalles que se han descrito del modelo del continuo del comportamiento directivo.

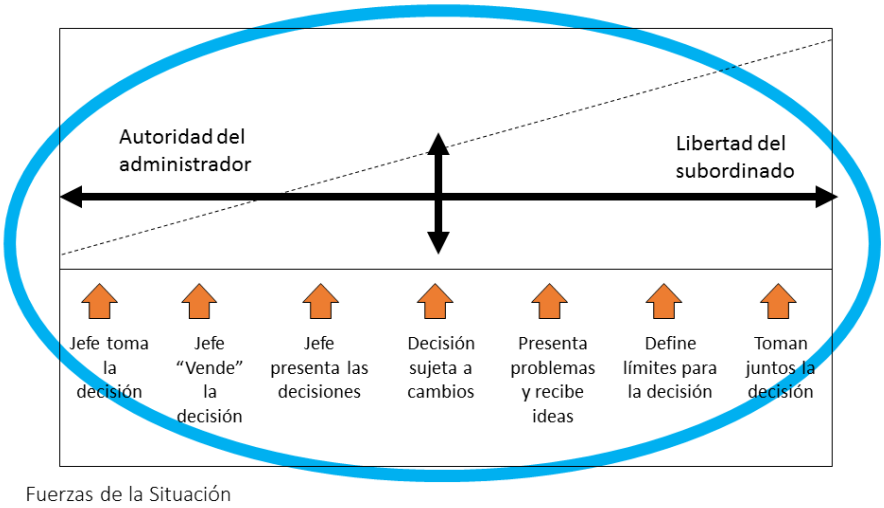

Figura 2.4. Continuo del comportamiento directivo. Adaptado de Koontz y Weihrich, 2004, p. 545.

Otra teoría contingente es el modelo de liderazgo camino-meta, el cual expone que "el trabajo del líder consiste en facilitar a los seguidores la información, el apoyo o los otros recursos necesarios para que logren sus metas" (Robbins y Judge, 2013, p. 376). Según Davis y Newstron (2003), el líder debe realizar dos acciones fundamentales: definir objetivos y aclarar el trayecto; por eso, camino-meta significa que un líder eficaz aclara el camino que las personas deben seguir para obtener los objetivos que se han propuesto.

El modelo de liderazgo camino-meta define cuatro tipos de comportamientos que los líderes pueden asumir: directivo, apoyador, participativo y orientado al logro. El líder directivo indica lo que hay que hacer y da la guía específica para lograrlo. El líder apoyador muestra interés por las necesidades de las personas. El líder participativo obtiene sugerencias de los seguidores para tomar las decisiones. El líder orientado al logro propone metas desafiantes y espera un alto desempeño de sus seguidores (Robbins y Judge, 2009).

La teoría del camino-meta toma en cuenta dos tipos de variables situacionales: características personales y factores ambientales. Las características personales se refieren al *locus* de control, experiencia y habilidad percibida. Los factores ambientales son la estructura de la tarea, el sistema de autoridad formal y el grupo de trabajo. Por tratarse de una teoría contingente, el líder debe tener en cuenta estos factores para definir el tipo de comportamiento que será más eficaz en cada situación (Ivancevich et al., 2006).

Algunos ejemplos de cómo debería ser el ajuste entre el líder y los factores ambientales, según la teoría del camino-meta, se describen a continuación: el estilo directivo es más eficaz cuando las tareas están poco estructuradas; el liderazgo apoyador logra más rendimiento cuando las tareas están muy estructuradas; el liderazgo participativo genera mayor satisfacción en personas con *locus* de control interno; el liderazgo orientado al logro hará que las personas supongan que el esfuerzo los llevará a lograr un alto desempeño, si las tareas están poco estructuradas (Robbins y Coulter, 2000).

Las teorías contingentes o situacionales tienen algunos elementos en común. En primer lugar, se apoyan en las teorías conductuales. Esto significa que se basan en las dos dimensiones del liderazgo que se han revisado: orientación a la tarea y orientación a las personas. En segundo lugar, establecen que no existe un estilo óptimo de liderazgo, pues la eficacia del líder depende de factores situacionales, por eso se dice que el liderazgo es contingente. Contingente, en este caso, significa que el liderazgo puede o no ser eficaz, dependiendo de diversos factores situacionales. Esos factores contingentes están en el líder mismo, en los seguidores, en la tarea a emprender o en aspectos organizacionales.

Los enfoques contingentes también tienen aspectos en los que se diferencian. Fiedler asegura que el estilo de liderazgo es fijo, por eso debe ajustarse la situación al líder; además, establece dos estilos básicos y no sugiere combinaciones entre ellos. Hersey y Blanchard indican que el líder debe adaptar su estilo al grado de madurez de los seguidores; al exponer su modelo en un plano, asignan grados a las dimensiones del liderazgo (relaciones y tarea), de manera que es posible obtener cuatro estilos básicos, al combinar grados y dimensiones. Tannenbaum y Schmidt utilizan un continuo para representar su teoría; por eso, en la medida en la que el líder aumenta su orientación o interés por una de las dimensiones, disminuye su orientación o interés por la otra; sin embargo, en el segmento central del continuo se da la combinación de las dos dimensiones, a pesar de que no es posible una combinación alta ni una combinación mínima de ellas. El modelo del camino-meta ofrece varios escenarios que los líderes pueden enfrentar, de tal forma que al líder le corresponde tomar en cuenta una serie de aspectos de sus seguidores y del ambiente organizacional, tales como el *locus* de control, experiencia, estructura de la tarea y autoridad formal, para analizar cada situación. Ante un panorama así, se torna más difícil que los líderes logren concordar su estilo con lo que demanda la situación.

En la tabla 2.4 se presenta un resumen de lo que postula cada uno de los enfoques y los modelos de liderazgo descritos.

Tabla 2.4

Enfoques del liderazgo

Enfoque	Modelo o teoría	Postulado / Estrategia
Teorías de valores (normativas)	▪ El Código del caballero. ▪ Modelo de dirección de Sun Tzu. ▪ Liderazgo de servicio.	▪ Comportamiento ejemplar del líder. ▪ Servicio a los demás. ▪ Cultivo de virtudes.
Teoría de los rasgos	▪ Teoría del "gran hombre".	▪ El líder nace, no se hace. ▪ Selección: de los líderes con los rasgos adecuados.
Teorías conductuales	▪ Estudios de la Universidad de Ohio. ▪ Estudios de la Universidad de Michigan. ▪ Grid administrativo. ▪ Estilos de liderazgo. ▪ Modelo de Likert.	▪ La esencia del liderazgo es lo que el líder hace: su comportamiento a la hora de dirigir a sus seguidores. ▪ Capacitación: para desarrollar las conductas de liderazgo.
Teorías contingentes	▪ Modelo de Fiedler. ▪ Modelo de Hersey y Blanchard. ▪ Continuo del comportamiento directivo. ▪ Teoría del camino-meta.	▪ La eficacia del liderazgo depende de factores situacionales. ▪ Ajuste: ajustar el puesto al individuo o el individuo al puesto.

Fuente: Elaboración propia.

Se han desarrollado también teorías que Robbins y Judge (2009, p. 413) llaman enfoques de inspiración al liderazgo, que son diferentes a los tradicionales y "que consideran a los líderes como individuos que inspiran a sus seguidores por medio de palabras, ideas y comportamientos." Estos enfoques son el liderazgo carismático y el transformacional.

El liderazgo carismático, según Robbins y Judge (2009), se refiere a atributos de personalidad que muestran a un individuo como alguien heroico o excepcional, con características como visión, que manifiesta en una meta idealizada; capacidad de sacrificio para lograr la visión; sensibilidad para responder a las necesidades y sentimientos de los demás; y un conducta no convencional, que puede ser novedosa o estar en contra de lo establecido.

Según Robbins y Judge (2013), las teorías conductuales y situacionales hacen referencia a lo que se ha llamado liderazgo transaccional; es decir, a líderes que guían o motivan a las personas para que alcancen las metas establecidas. Sin embargo, si se quiere entender cómo los líderes logran ir más allá de esas metas y hacer cambios profundos en las instituciones y en su cultura, es necesario analizar la forma en la que actúan los líderes transformacionales. Al respecto, Bass (2007, p. 27)

señala que "la confianza en el liderazgo es requerida para identificarse de buena manera con la organización, e interiorizar sus valores y el surgimiento de la fuerza laboral con conductas ciudadanas organizacionales de naturaleza trascendental" y para lograr ese tipo de cultura es necesario, entre otras acciones, un liderazgo transformacional.

Los líderes transformacionales inspiran a sus seguidores para que trasciendan sus intereses por el bien de la organización. Estos líderes atienden las necesidades particulares de sus seguidores, cambian la visión de ellos respecto a los problemas para que los vean de otra forma; además, son capaces de inspirar a las personas para que realicen un esfuerzo adicional, que los lleve a alcanzar las metas del grupo (Bass, 2007; Robbins y Judge, 2013). Por lo tanto, el liderazgo transformacional es una de las teorías que aporta claridad en el tema de la necesidad de contar con un líder que sea capaz de guiar e inspirar a sus seguidores, para que vayan más allá de sus intereses personales, en busca del beneficio colectivo.

Robbins y Judge (2013) señalan una serie de comportamientos que diferencian a un líder transaccional de uno transformacional. El líder transaccional utiliza la recompensa contingente: premia el buen desempeño; administra por excepción: interviene cuando hay desviaciones de los estándares; hace uso del *laissez-faire*: declina sus responsabilidades y evita tomar decisiones. El líder transformacional logra, por medio de la inspiración, de la influencia idealizada y de la consideración individual, que sus seguidores trasciendan sus propios intereses por el bien del grupo.

Bass (2007) explica el liderazgo transaccional como un intercambio entre el líder y sus seguidores para que sus intereses concuerden. Las formas en las que se puede dar este intercambio son varias: el líder le indica al seguidor lo que tiene que hacer para ser recompensado (recompensa contingente); si el seguidor no hace lo que tiene que hacer, el líder toma medidas correctivas (administración por excepción activa); el líder actúa solo si se presentan problemas (administración por excepción pasiva); o el líder prefiere no intervenir ni tomar decisiones (*laissez-faire*).

Por otra parte, el líder transformacional ejerce influencia idealizada: da una visión a sus seguidores y se convierte en un modelo a imitar; hace uso de la motivación inspiradora: comunica altas expectativas a las personas, expresa de forma simple los propósitos importantes; estimula el intelecto de las personas: para que sean innovadores y creativos en la solución de problemas; y logra una consideración individualizada: trata a cada persona diferente, de acuerdo con sus necesidades y capacidades (Robbins y Judge, 2013).

Bass (2007) señala que el líder transformacional logra que sus seguidores trasciendan sus propios intereses y esto lo hace por medio de "la influencia idealizada (carisma), la inspiración, la

estimulación intelectual o la consideración individual" (p. 27). Bass explica que a través de esos procesos los líderes transformacionales enaltecen a sus colaboradores, quienes se transforman en personas más maduras, con mejores ideales, y preocupadas por su propio desarrollo y por el bienestar de los demás, de la organización y de la sociedad en general.

En relación con los procesos mencionados, Bass (2007) expresa que la influencia idealizada y la inspiración se evidencian cuando el líder comparte su visión de futuro e indica la forma de hacerla realidad, establece altos estándares de desempeño, tiene una conducta ejemplar que refleja valores e inspira confianza. La estimulación intelectual se manifiesta cuando el líder promueve la creatividad y la innovación en sus colaboradores, para que enfrenten las situaciones organizacionales. La consideración individual queda demostrada por medio del apoyo que el líder da a las personas para que se desarrollen.

Los liderazgos transaccional y transformacional se complementan, pues el liderazgo transformacional se construye sobre el transaccional. Con base en esto, surge el modelo completo de liderazgo o gama completa de liderazgo, definido como aquel que comprende los comportamientos del liderazgo transaccional y transformacional (Bass, 2007; Robbins y Judge, 2013). Al analizar este modelo, Robbins y Judge (2013) advierten que los comportamientos *laissez-faire* y administración por excepción son ineficaces; la recompensa contingente no logra que el empleado se esfuerce más allá de su deber. Son las conductas propias de los líderes transformacionales (influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada) las que tienen un efecto extraordinario sobre las personas, de manera que estas se sienten impulsadas a dar más de lo que se espera de ellas y a trascender sus propios intereses por el bien de la organización. De acuerdo con Bass (2007, p. 27), los líderes eficaces "son más transformacionales y menos transaccionales", pues son capaces de satisfacer mejor las necesidades de sus seguidores. El modelo completo de liderazgo se resume en la tabla 2.5.

Tabla 2.5

Modelo completo de liderazgo

Dimensiones del liderazgo	Variables	Efectividad del liderazgo
Liderazgo transformacional	▪ Consideración individualizada. ▪ Estimulación intelectual. ▪ Motivación inspiradora. ▪ Influencia idealizada.	▪ Eficaz: Motiva a sus seguidores para que realicen un esfuerzo extraordinario, para trascender sus propios intereses, por el bien de la organización.
Liderazgo transaccional	▪ Dirección por excepción. ▪ Recompensa contingente.	▪ Ineficaz: No logra que sus seguidores hagan más de lo que deben hacer.
No liderazgo	▪ Dejar hacer.	▪ Ineficaz: No está cuando se le necesita.

Fuente: Elaborada a partir de Robbins y Judge (2013).

Es interesante recalcar lo que manifiesta Bass (2007, p. 29): “los mismos líderes muestran tanto conductas transformacionales como transaccionales, así como una mezcla de dirección y participación.” Es decir, un líder transformacional enlaza comportamientos transaccionales con los transformacionales; además, puede ser directivo o participativo (autoritario o democrático). Al respecto, el autor da el ejemplo de un líder que es transformacional y directivo (da un mandato, que es aceptado por los seguidores), participativo y transformacional (es activo y se involucra en foros sociales), directivo y transaccional (promete mejoras a cambio de apoyo), participativo y transaccional (logra acuerdos con otros grupos sociales).

Otro aspecto del liderazgo transformacional son los valores que guían al líder. Bass (2007, p. 30) declara que “el desarrollo de la madurez moral es necesario para el líder transformacional.” Luego agrega que “la inmadurez del auto engrandecimiento carismático, es seudo-transformacional. Dichos líderes podrían parecer inspiradores y responsables, pero en un análisis más detallado, resultó que estos eran falsos Mesías.” Al respecto, se debe analizar el desarrollo moral que, según Woodfolk (2006), se relaciona con una conducta guiada por principios éticos universales, que llevan al individuo a tener tal nivel de conciencia que pueda distinguir lo correcto de lo incorrecto, basado en principios como la justicia, la igualdad y la dignidad de las personas.

Un líder transformacional obtiene cooperación y apoyo de sus seguidores gracias a procesos como la influencia idealizada, la inspiración, y la consideración individual. Pero, toda esa capacidad de influjo debe estar aferrada a sólidos principios éticos que reflejen su preocupación por los demás,

así como a valores que se trasluzcan en la visión que desea alcanzar para el colectivo que dirige. Por lo tanto, permanentemente, el líder debe actuar guiado por valores y hacer que sus acciones cotidianas sean fieles a sus palabras. Como lo expone Moreno (2011, p. 32) "la ética nos acerca a las 'pequeñas' decisiones diarias que afectan a personas y conductas concretas de una empresa. La ética se decide en los dilemas diarios que aparecen en una organización."

Jones y George (2006) advierten sobre la existencia de un tipo de líder capaz de transformar a su organización, esto lo hace por medio de grandes cambios que revitalizan y renuevan la forma en la que la organización opera. Este es el liderazgo transformacional, que hace que los seguidores cambien o se transformen en tres sentidos:

1. Crean en las personas una conciencia del valor que tiene el trabajo que realizan y, por lo tanto, es esencial hacerlo muy bien.
2. Hacen conscientes a sus colaboradores de sus propias necesidades de crecimiento personal y profesional, y los apoyan en el desarrollo de sus carreras.
3. Motivan a las personas a trabajar por el bien de toda la organización, no solo por su beneficio personal.

Con estas acciones, el líder logra que los empleados confíen en él y se sientan motivados y comprometidos con las metas de la organización.

Para obtener una transformación relevante dentro de la organización, se hace necesario que ocurran ciertos procesos de liderazgo para influir en las personas. Según Jones y George (2006), esos procesos son: el carisma, la estimulación intelectual y la consideración de desarrollo. La esencia del liderazgo carismático es tener una visión de futuro y comunicarla claramente a sus seguidores, de esta manera, el líder los inspira para que apoyen con entusiasmo esa visión. La visión de futuro, para que logre transformaciones importantes, debe incluir cambios en la cultura, la estrategia y los procesos organizacionales clave, para obtener una ventaja competitiva. La estimulación intelectual se propicia con un líder que comparte la información con sus colaboradores, para que ellos se percaten de los problemas y de la necesidad de resolverlos. La estimulación intelectual ocurre cuando el líder presenta los problemas como desafíos que las personas pueden y quieren encarar; para ello, el líder cede autoridad, que es asumida por el grupo. La consideración de desarrollo es la conducta del líder que favorece el desarrollo del potencial humano en sus seguidores.

Bateman y Snell (2001) señalan que el liderazgo transformacional se basa en cuatro habilidades que debe mostrar un líder: poseer una visión, comunicar esa visión, infundir confianza y amor propio positivo. El líder transformacional tiene una visión, que incluye el logro de ciertas metas que resultan

interesantes para los demás. Comunica esa visión mediante palabras, símbolos y acciones, para dar una imagen exacta del resultado final. Infunde confianza, por medio de su consistencia y persistencia al actuar (define una dirección y se mantiene en ella). El amor propio positivo reside en su capacidad para reconocer sus fortalezas y debilidades, y en su interés por desarrollar sus talentos y aprender de sus experiencias.

Gibson, Ivancevich y Donnelly (2003) señalan cinco aspectos que distinguen a los líderes transformacionales: carisma, atención individual, estimulación intelectual, recompensa contingente y gerencia por excepción. El líder con carisma infunde valor, respeto y orgullo a los seguidores y declara una visión. La atención individual la manifiesta el líder al interesarse por el desarrollo personal de sus seguidores. Con la estimulación intelectual el líder promueve la creatividad en sus colaboradores y los alienta a reexaminar de manera racional las situaciones que afrontan. Estos primeros tres aspectos pertenecen al liderazgo transformacional y son los que realmente distinguen a los líderes transformacionales de los transaccionales. Los aspectos de recompensa contingente (dar una recompensa a cambio del trabajo hecho) y gerencia por excepción (no intervenir en el trabajo de los seguidores mientras se alcancen las metas) son propios del líder transaccional.

Gibson et al. (2003) recalcan que uno de los aspectos esenciales del liderazgo transformacional es el carisma. No obstante, el carisma por sí mismo es insuficiente para desplegar el liderazgo transformacional, pues con el carisma una persona estimula emocionalmente a las demás, pero no logra transformarlas, a menos que sea sensible a las necesidades de las personas y posea habilidades para imaginar y comunicarles una visión.

Pascual, Villa y Auzmendi (1993) refieren un estudio realizado en el ámbito educativo, el cual se basa en la teoría sobre liderazgo transformacional desarrollada por Bass. Los factores incluidos en ese estudio corresponden a dimensiones de liderazgo transformacional, transaccional y al no liderazgo (*laissez-faire*).

Dentro del liderazgo transformacional se incluyen los siguientes cinco factores: Carisma, Consideración Individual, Estimulación Intelectual, Inspiración y Tolerancia Psicológica. El Carisma se refiere a la capacidad de transmitir entusiasmo, confianza y respeto a los seguidores, a la vez que se sienten orgullosos por el trabajo que realizan. La Consideración Individual es la cualidad del líder para atender de forma personal las necesidades de formación y asesoría de sus colaboradores. La Estimulación Intelectual es la capacidad del líder de hacer que las personas encuentren nuevas formas de enfrentar y resolver los problemas, basándose en el razonamiento y la creatividad. La Inspiración es la capacidad de comunicar altas expectativas a los seguidores y de entusiasmarlos para que

alcancen dichas expectativas. Tolerancia Psicológica es usar el sentido del humor en diversas situaciones: resolución de problemas, manejo de conflictos y crisis (Pascual et al., 1993).

La dimensión del liderazgo transaccional se refiere a las acciones que el líder realiza para clarificar lo que debe hacerse y premiar su cumplimiento. En esta dimensión se incluyen dos factores: Recompensa Contingente, que es el premio por haber efectuado el trabajo y Dirección por Excepción, que se refiere a intervenir, solo si es necesario (Pascual et al., 1993).

No liderazgo (*laissez-faire*) es una dimensión que caracteriza a aquellos líderes que no toman decisiones, no se involucran con el trabajo y no están cuando los seguidores necesitan de su guía (Pascual et al., 1993).

Tanto en el ámbito organizacional como en el educativo son frecuentes los ejemplos de líderes altamente eficaces, que van más allá de un liderazgo transaccional y que logran que sus seguidores trasciendan sus propios intereses y necesidades en pro de la organización. Al respecto, Goleman (2004, p. 7) señala que "todos los líderes eficaces (…) se sienten impulsados a obtener logros más allá de las expectativas (…) propias y de los demás." Según Pascual et al. (1993), dichos líderes consiguen este nivel de compromiso porque tienen el carisma suficiente que inspira confianza en las personas, las motiva a hacer su mayor esfuerzo, a fin de alcanzar la misión/visión organizacionales. Como lo recalcan Bateman y Snell (2001, p. 436), la función del liderazgo es "inspirar a la gente a realizar la visión."

Como conclusión del análisis de las teorías de liderazgo transaccional y transformacional, se establece que un líder transaccional facilita la fijación de metas a sus seguidores, otorga los recursos para que las logren, señala las desviaciones y, a cambio, les da recompensas. Por otra parte, el líder transformacional guía a sus seguidores con una visión, los inspira por su alto grado de madurez moral, los anima intelectualmente y los desarrolla para que obtengan resultados superiores, que vayan más allá de sus intereses personales y beneficien al grupo y a la organización.

El estudio del papel del liderazgo en los resultados de las instituciones educativas ha llevado a muchos investigadores a interesarse en este tema. Al respecto, Anderson (2010) señala que:

> Siempre se llega a la misma conclusión: el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (p. 35).

En relación con el liderazgo escolar y su importancia en la mejora educativa, Leithwood et al. (2004) hacen dos señalamientos:

1. El liderazgo es el segundo factor que contribuye a que los estudiantes aprendan en las aulas. El primer factor es la instrucción dada en el aula.
2. Los efectos del liderazgo son usualmente mayores, en los centros educativos que más los necesitan.

Pont et al. (2009) destacan la contribución del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, estos autores argumentan que el liderazgo escolar

> Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación (p. 9).

En cuanto al efecto del liderazgo en los centros, Anderson (2010, p. 35) apunta que "la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en escuelas vulnerables." Es decir, las escuelas que presentan mayores dificultades, como escasez de recursos, comunidades que viven en pobreza o están aisladas, han mejorado gracias al influjo de un líder eficaz, que actuó como elemento catalizador para que otros factores pudieran contribuir a la mejora. Esto lo interpreta Anderson como la relevancia del liderazgo para provocar el cambio y mantenerlo mediante la intervención en otros factores (docentes, estudiantes, planes de estudio y recursos), que son responsables de la calidad educativa. En otras palabras, el liderazgo efectivo tiene un efecto indirecto en la mejora escolar.

Leithwood et al. (2004) proponen tres prácticas que reflejan el enfoque del liderazgo transformacional, el cual es apropiado para las organizaciones educativas. Estas prácticas se refieren al establecimiento de una dirección, al desarrollo de las personas y al rediseño de la organización. Tales prácticas suponen que el liderazgo es un aspecto crítico para ayudar a las personas a desarrollarse, y que la estructura y la cultura facilitan el trabajo de los miembros de la organización.

Establecer una dirección implica definir una visión y propósitos compartidos, lo cual es fundamental para que los individuos se motiven a lograr objetivos con los que se sientan identificados y personalmente comprometidos. El desarrollo de las personas se logra mediante la estimulación intelectual, el apoyo individual/personalizado y la entrega de un modelo de liderazgo apropiado. En cuanto al rediseño organizacional, los líderes exitosos desarrollan a sus escuelas como organizaciones efectivas, en las que se apoya el desempeño de docentes, administrativos y estudiantes, mediante la creación de estructuras flexibles que se adecúen con mayor facilidad a los cambios que demanda la mejora escolar. Las prácticas que se asocian con el rediseño de la organización incluyen acciones

como: modificación de la estructura administrativa para fortalecer la cultura organizacional y creación de procesos de colaboración (Leithwood et al., 2004).

Anderson (2010) añade otra práctica de liderazgo educativo exitoso, relacionada con la gestión de la enseñanza-aprendizaje. Esta práctica se refiere a la tarea de gestionar la instrucción escolar, en áreas como la dotación del personal docente, el desarrollo del currículo, la asignación de recursos didácticos y la supervisión a los docentes. Según Anderson, lo que distingue a un líder educativo eficaz no son las funciones que realiza, sino la actitud que asume ante ellas; por lo tanto, al momento de la ejecución, el líder eficaz vincula esas funciones con la visión y los objetivos de mejora escolar. Un líder efectivo sabe que muchas de las decisiones relacionadas con los temas anteriores son tomadas en niveles superiores; sin embargo, encuentra la forma de interpretarlas y ejecutarlas, a fin de ligarlas con la estrategia y los objetivos de mejora del centro.

En relación con lo anterior, Bolívar (2010) manifiesta que la mejora del liderazgo educativo debe entenderse como

> Un "liderazgo para el aprendizaje", que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar. (…) Es un punto cada vez más claro: si los profesores son la clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (p. 11).

Estas ideas aluden al influjo que el director de un centro debe tener sobre los docentes, para que en las aulas se materialice la misión que la sociedad demanda de la comunidad educativa: la formación integral del alumnado.

Para lograr la mejora señalada es necesario contar con directores que sean capaces de hacer cambios profundos en los centros educativos, relacionados con la dirección que debe seguirse, con el desarrollo del profesorado, con la estructura y la cultura organizacionales. De esta forma, las instituciones educativas podrán lograr una educación de calidad para los diversos grupos sociales. Por lo tanto, "el liderazgo transformacional tiene un papel importante en las instituciones educativas, que tienen el reto de reformarse para responder a las necesidades sociales" (Vázquez, 2013, p. 74).

En síntesis, el sistema educativo de cualquier país debe garantizar que todas las personas se conviertan en ciudadanos del mundo, que se les dé una formación integral para que puedan asumir los retos esenciales que deberán afrontar a lo largo de sus vidas. Debe ser una formación que contemple el aprendizaje de los aspectos técnicos, el fortalecimiento de valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia, y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Para lograr esta

meta, se hace imprescindible la presencia de un liderazgo escolar transformador, que oriente e inspire a la comunidad educativa hacia una educación de calidad.

En Costa Rica se han realizado varias investigaciones relativas al liderazgo educativo, en instituciones de primaria, de secundaria y de educación superior. A nivel internacional, existe una gran cantidad de estudios sobre liderazgo; sin embargo, interesa resaltar los que están relacionados con el liderazgo en centros educativos.

A nivel nacional, unos estudios se han centrado en la figura del director de escuela primaria; otros han analizado a los directores de colegios, ya sean académicos o técnicos. También se han realizado estudios de liderazgo en mandos medios de instituciones de educación superior. A continuación se hace referencia a algunos de estos estudios.

Barrientos y Cruz (1999) realizaron una investigación con el fin de analizar el estilo de liderazgo y el tipo de comunicación ejercido por el director de una escuela, en relación con la satisfacción laboral de los docentes. Los resultados señalan que la satisfacción laboral está relacionada con el tipo de dirección que ejerce el líder de la institución, pues este influye como motivador, colaborador y asesor. Al respecto se encontró que a mayor evaluación positiva del estilo de liderazgo, mayor era el indicador de satisfacción.

Un estudio propuesto por Calderón (1999) se formuló para analizar el impacto que el liderazgo, la comunicación y las relaciones interpersonales tienen sobre el logro de los objetivos de un centro educativo de secundaria. En este caso se encontró que el liderazgo se percibe como participativo, pero en ocasiones se comporta como *laissez-faire*, pues es tolerante ante las faltas del personal; además, el liderazgo se da en una forma incompleta, por la falta de seguimiento y control del plan anual del centro.

Herrera (1999) realizó una investigación con el propósito de analizar los principales factores externos e internos que repercuten en el desarrollo de la supervisión y en el ejercicio de los directores de primaria. Los resultados mostraron que estos directores perciben un concepto de supervisión moderna; sin embargo, en la práctica emplean la supervisión tradicional. Esto ocurre por varias razones: falta de conocimientos sobre técnicas, métodos, tipos de supervisión, recursos didácticos; además de falta de tiempo para cumplir con las etapas de la supervisión (planificación, control, seguimiento).

Pérez (2001) elaboró un estudio que tenía tres objetivos fundamentales, a saber: 1) Analizar el estilo de liderazgo ejercido por los administradores de los colegios públicos académicos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago, 2) Describir los obstáculos que impiden el desarrollo

eficaz del liderazgo en esos colegios, y 3) Determinar cómo el estilo de liderazgo ejercido por los administradores incide en la calidad del servicio educativo. El estudio halló que los directores de estos colegios ejercen más de un estilo de liderazgo y que no se puede afirmar que un director es solamente autoritario o democrático; puesto que, dependiendo de las circunstancias, estas personas presentarán uno u otro estilo de liderazgo. En cuanto al obstáculo principal para el desarrollo del liderazgo eficaz, se concluyó que el esquema de trabajo que deben seguir los administradores educativos los obliga a gastar mucho tiempo en actividades burocráticas y, por tanto, descuidan otras funciones que favorecerían la calidad del servicio educativo.

Un estudio realizado por Chacón (2002) planteó como objetivo analizar la figura del director como organizador y gestor de procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados indicaron que los directores tienen escasa formación sobre los nuevos paradigmas administrativos, y esa falta de habilidades administrativas hace que su función sea únicamente protocolaria y que no puedan realizar una gestión directiva orientada al cumplimiento de objetivos pedagógicos. Otros resultados de esta investigación evidenciaron que los estilos de liderazgo que prevalecen en el ámbito educativo estudiado son el burocrático, el *laissez-faire* y el autoritario, estilos que no van orientados al cambio de la cultura organizacional, aspecto que impide las transformaciones fundamentales de mediano y largo plazo que el sistema educativo requiere. Para superar estas dificultades, este estudio recomienda reevaluar los programas de estudio de las instituciones formadoras de los futuros directores, a fin de que ofrezcan cursos que enfaticen en los aspectos teóricos y prácticos del liderazgo pedagógico.

Vega (2005) llevó a cabo una investigación para caracterizar el tipo de liderazgo que se ejerce en la Dirección y en las unidades de Coordinación de Departamento de un colegio académico. El estudio encontró que el estilo de liderazgo ejercido por la persona que dirige el colegio depende de la situación; es decir, no presenta un estilo único. Por otro lado, el estilo ejercido por las personas que coordinan los departamentos es participativo.

Un estudio desarrollado por Delgado (2006) investigó cómo el liderazgo, la comunicación y las relaciones interpersonales, de la gestión directiva de un colegio, afectan al grado de contribución de los docentes respecto al logro de los objetivos del centro. En este sentido, se observó que en esa institución prevalece un liderazgo democrático, participativo y eficaz, que fomenta el trabajo en equipo, transmite las metas establecidas y hace un uso responsable de los recursos del centro.

Arce y Salas (2006) analizaron la influencia del liderazgo en los procesos de motivación del personal docente, para el logro de los objetivos institucionales, de un centro de educación primaria. El estudio encontró que en este centro educativo existen varios líderes, con diferente grado de

influencia. El líder de mayor influencia muestra una combinación entre el estilo autoritario y el participativo; cuando es autoritario, centraliza la toma de decisiones, ejerce control y brinda una guía centralizada; y cuando es participativo, consulta, escucha y analiza las ideas de los colaboradores. Esta persona se caracteriza por liderar al grupo, es quien sobresale en la organización de las actividades, dirige y motiva al grupo. El líder que posee menos influencia destaca en actos cívicos culturales.

Gutiérrez (2006) estudió los estilos de liderazgo ejercidos por los directores de dos escuelas primarias y la implicación de ello en el clima organizacional de esos centros. En esta investigación se encontró que los estilos de liderazgo ejercidos por ambos directores inciden de manera directa en el clima organizacional. Específicamente, uno de los directores fue caracterizado como benevolente y eso hace que sea percibido como una persona pasiva y desordenada, que no ejerce la toma de decisiones y esto afecta negativamente al clima organizacional. El otro director fue calificado como autoritario y es percibido, por el personal docente, como alguien que provoca conflictos y produce disconformidad y malas relaciones interpersonales.

Carvajal, González, Mora, Ortega, y Salas (2010) realizaron un estudio para implementar un programa de capacitación en liderazgo transformacional, en el cual incluyeron los siguientes temas: comunicación asertiva, solución de conflictos, toma de decisiones, trabajo en equipo, autocontrol, creencias y valores.

Una investigación elaborada por Guillén (2012) buscó determinar las características de liderazgo en la gestión educativa en una escuela primaria, identificar el tipo de liderazgo ejercido y definir las características de la capacidad de organización de la gestión educativa, que inciden en la motivación y el trabajo en equipo del personal docente de ese centro. La investigación concluyó que la mayoría de los docentes tienen la percepción de que no hay motivación para el personal, no se da participación para la toma de decisiones, no se realizan actividades de desarrollo profesional, no existen mecanismos formales para dar información y no hay un adecuado ambiente de trabajo. El tipo de liderazgo de la gestión educativa, según la opinión de los docentes, es autoritario y poco humanista, en el cual la dirección toma las decisiones sin la participación de los demás, no delega ni confía en su personal.

Segura y Soto (2015) desarrollaron un estudio con el objetivo de determinar si el tipo de liderazgo existente a nivel de mandos medios cambia hacia el liderazgo transformacional, a partir de capacitaciones recibidas en temas de inteligencia emocional. Los investigadores aplicaron el *Multifactor Leadership Questionaire* (*MLQ*) a un grupo de personas que ocupaban mandos medios,

en una universidad estatal. Se realizó un pretest y, después de que las personas recibieron capacitación para desarrollar habilidades de inteligencia emocional, un postest. Los resultados mostraron un aumento en el promedio general de liderazgo transformacional, el cual pasó de 3.08 a 3.55, en una escala de 0 a 4. El estudio concluyó que la intervención en inteligencia emocional generó un incremento en el nivel de liderazgo transformacional en las personas participantes.

A nivel internacional, es importante hacer referencia a estudios relacionados con el liderazgo educativo, los cuales analizan aspectos propios de la gestión de los directores de centros educativos. Seguidamente se describen algunos de esos estudios.

Pascual et al. (1993) realizaron un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León, cuyos objetivos eran: 1) Analizar las conductas de los líderes educativos y su influencia en el éxito del centro, 2) Comprobar la relación existente entre las diversas dimensiones del liderazgo y la eficacia, la satisfacción y el esfuerzo de los docentes, y 3) Determinar si las características de los profesores (edad, experiencia, etc.) y otras variables del contexto afectaban la percepción del estilo de liderazgo del director. En este estudio se aplicó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional, basado en la teoría del liderazgo transformacional de Bass.

Los resultados más relevantes del estudio de Pascual et al. (1993), relacionados con los estilos de liderazgo y con las variables resultado, se detallan a continuación. El liderazgo está compuesto por dos estilos: transformacional y transaccional; y un aspecto: no liderazgo. El liderazgo transformacional está conformado por cuatro dimensiones: Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Inspiración y Liderazgo hacia Arriba. El liderazgo transaccional lo conforman dos dimensiones: Dirección por Contingencia y Dirección por Excepción. El no liderazgo se refiere a la conducta directiva: Dejar Hacer.

En cuanto a la relación de las dimensiones de liderazgo con las variables resultado estudiadas, se obtuvieron los siguientes resultados. Las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional tienen una relación alta y positiva ($.32 \geq r \leq .85$) con las tres variables resultado: eficacia organizacional, satisfacción y esfuerzo extra. Las dimensiones del liderazgo transaccional se relacionan positivamente y moderadamente ($.16 \geq r \leq .46$) con las tres variables resultado. La conducta No Liderazgo se relaciona alta y negativamente ($-.54 \geq r \leq -.32$) con las variables resultado (Pascual et al., 1993).

Molina (2001) elaboró un estudio con el fin de determinar las características profesionales de los directores de centros educativos en un municipio del Estado de Táchira (Venezuela) y, con base en ello, establecer las necesidades formativas de esos directores. Se encontró que los directores

municipales dedican la mayor parte de su tiempo a labores de tipo administrativo y de representación; aunque están conscientes de ello, les preocupa no poseer las estrategias ni competencias necesarias para enfrentar las exigencias que su rol les impone. Por eso, la investigación sugiere que la formación en materia directiva comience desde la fase inicial y se extienda de manera continua y permanente, ya que los profesores actuales ocuparán puestos de dirección en el futuro, de manera que la formación para el ejercicio de las tareas directivas sería más efectiva, si a los directores se les capacitara en temas organizativos, desde sus comienzos como docentes, e incluso desde sus estudios de pregrado. Específicamente, el estudio propone la formación en aspectos como: legislación educativa, planificación y supervisión educativa, estrategias de participación y comunicación, manejo de conflictos y gestión de innovaciones.

Chamorro (2005) realizó una investigación con la finalidad de analizar las variables relacionadas con los estilos de liderazgo en directores de secundaria, en los Departamentos Atlántico y Magdalena de Colombia. En esta investigación se utilizó un cuestionario en dos versiones (directores y docentes) que consideraba, entre otros aspectos, el liderazgo transformacional, transaccional, no liderazgo y liderazgo instruccional. Los resultados señalan que el liderazgo transformacional está constituido por factores como carisma, estimulación intelectual, consideración individual, inspiración y liderazgo hacia arriba. Además, del análisis de las respuestas de los docentes se concluyó que los directores muestran los estilos de liderazgo transformacional e instruccional.

Escamilla (2006) desarrolló un estudio para identificar las necesidades de formación de los directivos de Educación Básica del Estado de Nuevo León (México). Esta investigación determinó una serie de necesidades de formación, entre las que destacan las siguientes: formación para construir una gestión democrática, con el fin de alejarse de la burocracia y centrarse en el aprendizaje individual y colectivo de quienes integran la comunidad educativa; formación para el establecimiento de una modalidad directiva colaborativa; formación para el ejercicio del liderazgo; competencias comunicativas; formación para fortalecer la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones; y competencias para el manejo de grupos.

Álvarez (2007) realizó una investigación para estudiar el liderazgo directivo en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Asturias. Entre sus objetivos estaba profundizar en los estilos de liderazgo que se desarrollan en los centros y su impacto en la cultura escolar; específicamente en aspectos como: el cambio, la gestión y la calidad educativa. Conclusiones relacionadas con estos temas señalan que el liderazgo transformacional tiene mayor impacto que el

transaccional en la promoción de una cultura que fomente el cambio y en el desarrollo de actitudes para potenciar los programas de la dirección y mejorar la calidad educativa.

Bennetts (2009) planteó una investigación con el fin de identificar y describir, desde los estilos de liderazgo y de autoridad, la calidad de la gestión de programas académicos en universidades públicas de México. Dicha investigación utilizó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Los resultados señalan que en los programas académicos mejor evaluados, los directores son percibidos con más conductas de liderazgo transformacional; en tanto, en los programas peor evaluados, solo en algunas ocasiones, los directores son percibidos con características transformacionales. Entre otros aspectos, esta investigación concluyó que "los directores son considerados más transformacionales en los programas que brindan mejores niveles de calidad y eficacia en sus servicios" (p. 180).

Batanero y Fernández (2013) llevaron a cabo un estudio en centros de educación secundaria, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el cual analizaron el papel del liderazgo desde la perspectiva del Modelo Europeo de Excelencia. El estudio tenía el propósito de "profundizar en la identificación de aquellas capacidades, competencias, aspectos o estrategias utilizadas en el ejercicio del liderazgo, relacionados con el Modelo de Excelencia de la EFQM, que promueven y desarrollan buenas prácticas en centros de orientación inclusiva" (p. 84). Entre las razones que motivaron este estudio estaba el interés de conocer cómo el liderazgo que ejerce la dirección mejora la calidad educativa de un centro. La investigación aportó, entre otras conclusiones, que el liderazgo influye en la forma cómo se fortalecen y se promueven los demás criterios agentes del Modelo Europeo de Excelencia, tales como la cultura, la gestión del personal, la estrategia, los recursos y los procesos.

Los diversos estudios incluidos en este apartado comparten el interés por analizar los estilos de liderazgo que asumen los directores de los centros educativos y el efecto de estos estilos sobre variables como satisfacción del profesorado, clima organizacional, eficacia, cambio y calidad de la educación. Las conclusiones señalan la falta de competencia de los líderes escolares y la presencia de estilos autoritarios, benevolentes o *laissez-faire,* que no son apropiados para el logro de los objetivos educativos. Sin embargo, cuando se trata del liderazgo transformacional, los resultados muestran el efecto positivo que este tipo de liderazgo tiene sobre la eficacia y calidad de la educación en los centros. Las recomendaciones mencionan la necesidad de la formación para el liderazgo escolar, a fin de lograr una mejora en la calidad de la educación.

Calidad de la educación

Con el propósito de fundamentar la importancia de este estudio dentro de una institución de educación técnica, se desarrollan a continuación tres temas: calidad de la educación, calidad de la educación técnica en Costa Rica, y factores de eficacia y eficiencia escolar.

La educación en Costa Rica ha sido un pilar fundamental para lograr el desarrollo económico y social. Desde hace muchas décadas, el país ha apostado por una educación universal. Como ya se ha mencionado, en 2011 se declaró la obligatoriedad y gratuidad, en el sistema público, de la educación prescolar, de los tres ciclos de la educación general básica y del ciclo de la educación diversificada (Poder Legislativo, 2011).

Sin embargo, estas condiciones no son suficientes para garantizar una educación de calidad. Los últimos tres informes del Estado de la Educación han señalado la necesidad de lograr una mejora en aspectos como: el acceso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema, el rendimiento académico, la formación de los docentes, la infraestructura, la implementación de las reformas de los planes de estudio y la gestión de los centros.

Sobre este último aspecto, el Programa Estado de la Nación (2011) señala como desafío la necesidad de convertir al centro educativo en el eje de la educación; sin embargo, la burocracia que rige la gestión de estos centros le "resta autonomía y creatividad a directores (…) y docentes para atender las necesidades de los estudiantes" (p. 40). Esta situación no se ha resuelto, y el Cuarto Informe del Estado de la Educación advierte que la burocracia y el centralismo han dificultado la implementación de la política orientada a lograr que el centro educativo sea "el eje de la calidad" (Programa Estado de la Nación, 2013, p. 39). Sobre este aspecto, el informe más reciente afirma que "los desafíos pendientes requerirán de esfuerzos extraordinarios para lograr que el país avance con celeridad los próximos años hacia una educación de calidad" (Programa Estado de la Nación, 2015, p. 1).

Como se deduce de lo expuesto en los Informes del Estado de la Educación, Costa Rica no ha logrado impulsar los cambios que se requieren para convertir a los centros en propulsores de una educación que contenga tres condiciones esenciales: accesibilidad, universalidad y calidad.

En cuanto a la calidad de la educación, es importante señalar que esta es una preocupación que persiste en la mayoría de los países; sin embargo, como indica Benedicto (2012), no solo debe hablarse de la necesidad de transformar los sistemas educativos, debe decirse hacia dónde dirigir el cambio, cómo lograrlo y qué resultados esperar.

Con el fin de comprender mejor los cambios que requiere la educación para que alcance la calidad que satisfaga las expectativas de diferentes demandantes, es necesario analizar qué entendemos por calidad de la educación.

De la Orden (2009, p. 26) define la calidad de la educación como "el efecto del conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos del sistema educativo o de cualquiera de los subsistemas." Para este autor, la calidad de la educación debe verse como un modelo sistémico, en el cual las relaciones de coherencia entre sus componentes determinan la calidad del sistema educativo. Los componentes esenciales del sistema educativo, según de la Orden (2009), se refieren a: función social del sistema, metas y objetivos, productos de la educación, procesos de gestión y entradas del sistema. Todos estos elementos deben actuar con coherencia, a fin de lograr la calidad de la educación, en un contexto social determinado, en términos de funcionalidad (misión social), eficacia (resultados educativos) y eficiencia (recursos).

En relación con lo anterior, Tiana (2006) establece que la calidad educativa puede ser concebida desde tres perspectivas: eficacia, eficiencia y satisfacción de necesidades. La eficacia de la educación se refiere al logro de los objetivos educativos; la eficiencia es la relación entre los recursos usados y los resultados educativos; la satisfacción de necesidades apunta a una oferta educativa que corresponda a las necesidades y expectativas expresadas por la sociedad. Estas perspectivas corresponden a los elementos planteados por de la Orden (2009): el adecuado uso de los recursos para obtener unos resultados educativos que sean útiles a la sociedad.

Mateo (2006) indica que calidad de la educación se puede formular de diversos modos: como excelencia, si la educación conduce al desarrollo de las capacidades de las personas; como equidad, si se toman en cuenta las necesidades educativas de las personas; como valor añadido, si la educación genera cambios en el alumnado; como resultados, si la educación favorece el éxito de los estudiantes; como adecuación a los propósitos, si logra los fines que la sociedad le encomienda; como perfeccionamiento, si institucionaliza la mejora continua; y como resultado de un proceso, si el mismo proceso garantiza el resultado deseado.

La calidad de la educación, desde un enfoque sistémico, se entiende como un proceso de mejora continua que se aplica a todos los elementos del sistema: insumos, procesos, resultados, y que hace que una institución de educación sea singular; es decir, que se diferencie de otras (Garduño, 1999).

Desde el enfoque de los derechos humanos, la Unesco (2008) concibe la educación de calidad como un derecho humano, pues la educación debe tener como propósito el desarrollo integral de las personas, para que estas sean capaces de hacer las transformaciones necesarias, a fin de tener una

sociedad "más justa, inclusiva y democrática" (p. 7). Con base en lo anterior, la Unesco plantea que la calidad de la educación debe abordarse desde cinco dimensiones fundamentales: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia.

La equidad implica poner a disposición de las personas los apoyos necesarios para que logren el desarrollo de todas sus capacidades, esto exige tomar en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante. Gago (2002, p. 47) agrega que "se trata de no tratar igual a los desiguales y de ofrecer la oportunidad de educarse al mayor número posible de personas."

La relevancia alude al hecho de que una educación de calidad permite el desarrollo del ser humano a nivel individual y social, en el sentido de que "produce habilidades útiles para toda la vida; (…) forma personas capaces de generar su propio aprendizaje; (…) genera aptitud para extrapolar y transferir soluciones de un caso a otro" (Gago, 2002, p. 46). Por tanto, la educación logra ser relevante o trascendente cuando los aprendizajes pueden ser utilizados en diferentes momentos y circunstancias, por ser apropiados y mantener su vigencia.

La pertinencia supone que la educación sea significativa para cada persona, a partir de su situación histórica social; es decir, se refiere a las transformaciones que la educación provoca en la sociedad. Como lo menciona Gago (2002, p. 44) "la educación tiene razón de ser en función de las expectativas de la sociedad en la que ocurre", pues la sociedad espera que el sistema educativo se adelante a las necesidades del entorno social y económico, en cada circunstancia.

Sobre el tema de pertinencia, Braslavski (2006) indica que uno de los factores esenciales para hablar de educación de calidad es que esta se enfoque en la pertinencia personal y social. Al respecto, esta autora señala que todas las personas deben recibir una educación mediante la cual puedan "construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas" (p. 89). Esto se interpreta como una educación que lleve a las personas a satisfacer las demandas de su contexto social y sus necesidades particulares y subjetivas.

La eficacia señala si se han logrado los objetivos educativos para todos los interesados. La eficiencia apunta al uso de los recursos destinados a la educación para el logro de sus propósitos. Estas dimensiones deben verse a la luz de las otras dimensiones, pues los recursos empleados para obtener los fines educativos estarán bien aprovechados, si todas las personas se benefician con una educación que mejore sus vidas, en su contexto social particular (Gago, 2002; Unesco, 2008).

Por lo tanto, una educación de calidad, a partir de las cinco dimensiones mencionadas, es aquella que, a través de unos recursos dados (eficiencia), logra que las personas de los diferentes grupos sociales tengan una educación equitativa, relevante y pertinente (eficacia). Es decir, existe

calidad educativa, si los diferentes grupos sociales son atendidos por un sistema que permita el acceso y permanencia a todos, y que la educación ofrecida sea lo que las personas necesitan para su crecimiento, de acuerdo con las particularidades de cada contexto cultural.

Como puede verse, existen varias ideas acerca de lo que debe entenderse por calidad de la educación; sin embargo, los conceptos presentados aportan elementos importantes como: logro de resultados, uso eficiente de los recursos, satisfacción de las necesidades de formación de las personas en un contexto social dado, y mejoramiento continuo de los procesos educativos. Los conceptos de calidad de la educación, expresados por los autores mencionados, se resumen en la tabla 2.6.

Tabla 2.6

Conceptos de calidad de la educación

Autores	Conceptos en las definiciones de calidad de la educación
Garduño (1999)	▪ Enfoque sistémico. ▪ Proceso de mejora continua.
Gago (2002)	▪ Equidad. ▪ Relevancia o trascendencia. ▪ Pertinencia. ▪ Eficiencia. ▪ Eficacia.
Braslavski (2006)	▪ Pertinencia personal y social. ▪ Sentido de bienestar.
Mateo (2006)	▪ Excelencia. ▪ Equidad. ▪ Valor añadido. ▪ Resultados. ▪ Adecuación a los propósitos. ▪ Perfeccionamiento. ▪ Resultados de un proceso.
Tiana (2006)	▪ Eficiencia. ▪ Eficacia. ▪ Satisfacción de necesidades.
Unesco (2008)	▪ Enfoque de derechos humanos. ▪ Equidad. ▪ Relevancia. ▪ Pertinencia. ▪ Eficiencia. ▪ Eficacia.
De la Orden (2009)	▪ Funcionalidad. ▪ Eficiencia. ▪ Eficacia.

Fuente: Elaboración propia.

Blanco (2008) profundiza en el tema de educación como un derecho y señala varias condiciones que deben cumplirse para hacer valer el derecho a una educación de calidad:

> Las cualidades del derecho a la educación, entendido de una manera más amplia, serían el derecho de una educación obligatoria y gratuita; la universalidad, no discriminación e igualdad de oportunidades; el derecho a la participación; el derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos; y el derecho a una educación de calidad que permita el aprendizaje a lo largo de toda la vida (p. 8).

En cuanto a la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, Blanco (2008) insiste en que esas son dos condiciones básicas para hacer realidad el derecho a la educación y que una persona que solamente ha concluido la educación primaria no puede acceder a un empleo cualificado. Por eso, para romper los círculos de pobreza en América Latina, es necesario que la educación secundaria sea gratuita y obligatoria.

Los sistemas educativos deben dar la oportunidad de formación a todas las personas, sin hacer diferencias. Como lo manifiesta Blanco (2008, p. 9): "Para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con justicia tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación." La discriminación puede presentarse de diversas maneras: restringir el acceso a ciertos niveles o tipos de educación, ofrecer una educación de menor calidad o establecer sistemas educativos separados para determinadas personas. A lo anterior se une el derecho a una educación que incluya a todas las personas, con el fin de fomentar las relaciones entre individuos que poseen diferencias personales, sociales o culturales; es decir, la educación debe convertirse en una posibilidad de integrar, en un mismo sistema, a personas diversas.

En relación con el derecho a tener una educación de calidad, que prepare a la persona para que aprenda a aprender, Blanco (2008) se refiere al derecho a la educación de calidad como un proceso que promueva:

> El máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación (p. 11).

Como parte del derecho a la educación está el derecho a participar en la toma de decisiones que afectan a las personas. Para ejercer este derecho, los individuos necesitan desarrollar habilidades para participar en la vida ciudadana, lo cual es uno de los fines de la educación (Blanco, 2008).

En el tema de calidad, es necesario tener en cuenta que la educación debe promover, además de la adquisición de conocimientos, competencias para la vida en sociedad, tales como destrezas para el trabajo, capacidad de relacionarse con los demás de forma productiva y valores que marquen un sentido de integridad en el individuo. Al respecto, Delors (1996) subraya la importancia de una educación que sea útil para la persona a lo largo de su vida y que debe cimentarse en cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer se refiere a la comprensión de la realidad sociocultural y a poder especializarse en algún área del conocimiento. Para conocer se requiere de la capacidad de aprender a aprender mediante la atención, la memoria y el pensamiento. Según Delors (1996, p. 93), "la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida", de manera que, como el ser humano no termina nunca su aprendizaje, la capacidad de aprender a aprender es útil para enfrentar los retos de su desarrollo personal.

En relación con la capacidad de aprender a aprender, Vargas (2013) sostiene que se trata de una destreza y disposición para asimilar nuevos conocimientos de forma continua y esta capacidad debe ser desarrollada en los individuos desde los primeros años de vida. Actualizarse, transformarse y estar abierto a adquirir nuevos conocimientos son competencias esenciales en la sociedad del conocimiento. Aprender a aprender es aprender y desaprender, de acuerdo con las metas y circunstancias de cada persona.

Aprender a hacer es la capacidad de poner en práctica los conocimientos; es decir, cuando se aprende a conocer se dan las bases para aprender a hacer. Este aprendizaje es el que lleva a la formación profesional. Sin embargo, más que una calificación técnica para un trabajo específico, actualmente se demanda un conjunto de competencias, para poder desenvolverse en diversas situaciones, relacionadas con aspectos sociales como el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, la iniciativa (Delors, 1996).

Aprender a vivir juntos es la capacidad de vivir en armonía con otros seres humanos. En este sentido, la educación tiene "una doble misión: enseñar la diversidad de la especie y contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos" (Delors, 1996, p. 98). Esto significa que hemos aprendido a vivir juntos cuando nos reconocemos como personas singulares, pero, a la vez, iguales a las demás; que podemos reconocer que necesitamos de ellas y que también podemos apoyarlas. Por eso, se recomienda que en los programas educativos se

incluyan proyectos cooperativos, en áreas como el deporte, la cultura y la acción social, con el fin de promover la capacidad de convivencia y la solidaridad entre las personas.

Aprender a ser es la capacidad de tener un pensamiento crítico que le permita a la persona actuar de forma autónoma; es comprender nuestro entorno y tener un comportamiento guiado por el juicio y la responsabilidad personal. Al referirse a este aprendizaje Delors (1996) sostiene que:

> La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (p. 101).

La cita previa nos lleva a reflexionar sobre el papel que tienen los sistemas educativos en la conformación de una sociedad donde las personas puedan desplegar su propio potencial y darle sentido a sus vidas.

Los aprendizajes expuestos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser) suponen pertinencia y relevancia, en el sentido de formar al individuo, no solo equipándolo con conocimientos sino mediante procesos que lo lleven a alcanzar un desarrollo personal, que potencie los talentos necesarios para lograr su propio proyecto de vida y una relación armoniosa con otras personas.

En el último medio siglo se han dado una serie de movimientos que buscan mejorar la calidad de la educación. Benedicto (2012) destaca cuatro de ellos: movimiento de las escuelas eficaces, movimiento de la mejora de la eficacia escolar, revisión basada en la escuela y movimiento de la calidad total.

El movimiento de escuelas eficaces propone que los factores clave para lograr la eficacia de la educación están relacionados con aspectos como: el liderazgo educativo fuerte, las altas expectativas de rendimiento académico, la seguridad y la disciplina, las evaluaciones frecuentes, y el interés por desarrollar las destrezas básicas (Báez de la Fe, 1994; Murillo y Kricheski, 2014; Unesco, 2005).

Sin embargo, Rodríguez (2013) cuestiona el concepto de eficacia escolar con orientación pragmática, pues centra el tema de los resultados educativos en la adquisición de las habilidades y destrezas que demanda el sector productivo, y no toma en cuenta la formación integral del individuo, en aspectos esenciales como los valores. Al respecto, Gimeno (2001) advierte que la educación se ha centrado en la excelencia y en la eficacia, con el propósito de cumplir con las demandas de la economía globalizada y ha dejado de lado “los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad” (p. 39).

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar busca la forma de cambiar a los centros para que logren sus objetivos, para ello se ha enfocado en los docentes, el alumnado, la dirección del centro y las familias. Según Murillo (2011), este movimiento lo que pretende es llevar a cabo los cambios que garanticen la calidad, a fin de lograr el desarrollo de los estudiantes. El movimiento de la eficacia escolar y el de la mejora de la eficacia se complementan, esto significa que para lograr una educación de calidad se deben tomar en cuenta ambas perspectivas.

El movimiento de revisión basada en la escuela se apoya en la gestión del proceso de cambio, el cual incluye tres fases: iniciación, desarrollo e institucionalización. En la primera fase, las personas se hacen conscientes de la necesidad de cambiar, se comprometen con el cambio y formulan una propuesta de mejora; en la segunda fase, se aplican las mejoras y se evalúa el progreso; en la tercera fase, las mejoras deben mantenerse; es decir, el cambio se hace permanente, así como la capacidad del centro para continuar mejorando por sí solo (Murillo, 2003).

El movimiento de la calidad total enfatiza en la participación de las personas para lograr la mejora continua, de manera que se puedan satisfacer las necesidades del educando y de toda la comunidad educativa. Según Benedicto (2012), para lograr la calidad de la educación se requiere de una cultura de calidad, caracterizada, entre otras cosas, por la mejora continua, el compromiso de la dirección, la participación de toda la comunidad educativa, el énfasis en la calidad de los procesos, la formulación de planes de calidad y la eliminación de las causas que provocan los problemas.

Además de analizar los movimientos de la calidad de la educación, es importante hacer referencia a los modelos de evaluación de la calidad que se han adaptado, desde el ámbito empresarial, a los centros educativos. González (2004) describe cinco modelos de evaluación de la calidad, a saber: Modelo Deming, Modelo Malcolm Baldrige, Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización, Modelo Europeo de Gestión de la Calidad y Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión.

Antes de revisar los modelos de evaluación de la calidad educativa, se hace necesario aclarar el concepto de administración de la calidad que, según el Instituto Juran, se refiere a la forma sistemática y disciplinada de dirigir una institución, de manera que todos los esfuerzos se enfoquen al logro continuo de la calidad en todas las acciones que emprende (Jofré, 1999). Esta idea sugiere la necesidad de gestionar a una organización con una filosofía que apunte a crear una cultura de calidad, que permee a todas las áreas de la organización. Este es el propósito que tienen los modelos orientados a la evaluación de la calidad, que han sido adaptados al ámbito educativo.

El modelo Deming tiene como finalidad conocer el grado en el que se lograron los objetivos del centro educativo y promover realimentación, de la forma cómo se desarrollan los procesos, que conduzca a una mejora continua (González, 2004).

El modelo Malcolm Baldrige utiliza siete criterios para evaluar la calidad en un centro: liderazgo; gestión de procesos educativos y administrativos; desarrollo y gestión de recursos humanos; planificación estratégica; información y análisis; enfoque y satisfacción del alumnado y otros interesados; y resultados del rendimiento escolar (González, 2004).

El modelo de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO) se basa en principios básicos como: satisfacción al cliente; liderazgo que permita la participación del personal en el logro de los objetivos; mejoramiento de los procesos; y enfoque de sistemas para la gestión de la institución (González, 2004).

El modelo Europeo de Gestión de la Calidad contempla nueve criterios, cinco son agentes facilitadores y cuatro son resultados. Los agentes facilitadores son: Liderazgo, Gestión del Personal, Planificación Estratégica, Recursos, y Procesos. Los resultados son Satisfacción del Personal, Satisfacción del Cliente, Impacto en la Sociedad, y Resultados del Centro Educativo. Por medio de los agentes facilitadores, la institución refleja cómo la innovación y el aprendizaje ayudan a obtener unos resultados que muestran la calidad educativa (González, 2004).

Según el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (1997), la esencia del modelo Europeo de Gestión de la Calidad se resume de la siguiente manera:

> La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (p.12).

Como puede deducirse de la cita anterior, se le confiere una enorme importancia al liderazgo para la mejora educativa, al señalarlo como la fuerza encargada de impulsar al centro hacia unos resultados educativos de calidad, que impacten positivamente a la sociedad.

El modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión usa nueve criterios para la evaluación de los centros: cinco criterios para los procesos clave o facilitadores y cuatro criterios para los resultados. Los procesos facilitadores son: Liderazgo y Estilo de Gestión, Estrategia, Desarrollo de las Personas, Recursos y Asociados, y Procesos y Clientes. Los resultados se analizan para Resultados de Clientes-ciudadanos, Resultados del desarrollo de las personas, Resultados de la sociedad y Resultados globales (Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad, 2014).

Este modelo, según la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (2014), tiene como propósito analizar los procesos internos de una organización y los resultados que se derivan de tales procesos, con el fin de definir los planes de mejora para afrontar los retos que les impone el contexto actual en temas como calidad, eficiencia, eficacia, mejoramiento de los servicios, participación de los grupos de interés. Además, las herramientas usadas en el modelo facilitan el establecimiento de los planes de mejora, los cuales deben incluir los siguientes aspectos: objetivos que satisfagan las necesidades de las personas, asignación eficiente de recursos, gestión de actividades críticas, mediciones y mejora continua.

González (2004) advierte que los modelos descritos dan el fundamento necesario para evaluar la calidad de las organizaciones educativas, de manera que se tomen en cuenta principios de la calidad total como: la satisfacción del cliente; la calidad como un proceso continuo y permanente; la toma de decisiones basada en datos y evidencias; la búsqueda de soluciones a los problemas; y la calidad depende de las personas e involucra a toda la organización.

En resumen, los movimientos de mejora escolar y los modelos de evaluación de la calidad persiguen un objetivo común: logro de la calidad educativa mediante la mejora continua del centro, que se traduzca en rendimiento escolar y satisfacción de las necesidades de formación integral del alumnado. Todo lo anterior enmarcado en una cultura que potencie el cambio en los centros, mediante la participación de la comunidad educativa.

En relación con la mejora escolar, Murillo y Kricheski (2014) hacen un análisis sobre las principales conclusiones de las experiencias educativas del último medio siglo. Estas experiencias dejan lecciones aprendidas que apuntan a cinco elementos esenciales: la colaboración y el trabajo en red; la relación entre la escuela y la comunidad; el foco en la enseñanza y el aprendizaje; la rendición de cuentas y la responsabilidad; y el liderazgo que necesitamos.

Respecto a la colaboración y el trabajo en red, Murillo y Kricheski (2014) manifiestan que el desarrollo de estrategias colaborativas como las comunidades de aprendizaje y las redes de aprendizaje ayudan a mejorar los métodos de enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los escolares. Las comunidades de aprendizaje son espacios para compartir los problemas que los docentes enfrentan en el proceso de enseñanza y para idear la forma de solucionarlos; se trata de un trabajo colaborativo que fomenta una actitud de innovación y cambio. Las redes de aprendizaje son una reproducción ampliada del trabajo colaborativo, que da lugar a la colaboración entre centros, para que desarrollen su capacidad de cambio y mejora. Ambas estrategias fomentan el potencial de los centros para mejorar “no solo en términos de estándares de rendimiento, sino también en términos de

equidad. Las redes más eficaces son aquellas que incluyen, de manera intencional, escuelas de alto y bajo rendimiento con el objetivo de que puedan coordinarse y apoyarse mutuamente" (p. 81).

Otra lección aprendida, según Murillo y Kricheski (2014), alude a la relación escuela-comunidad. Debido a que la escuela se encuentra inmersa en un entorno social específico, el cambio debe tomar en cuenta las condiciones propias de esa realidad, "para así maximizar las posibilidades de éxito de cualquier emprendimiento de mejora educativa" (p. 81). Esa relación debe darse en dos direcciones: participación de la escuela en los asuntos de la comunidad y participación de la comunidad en los asuntos de la escuela. "Más que una estrategia de cambio es una forma diferente de pensar la mejora educativa: es un proceso que se teje en el interior de la escuela pero que dialoga con su contexto más inmediato" (p. 82).

Las escuelas que logran la mejora escolar han comprendido que el elemento primordial para el aprendizaje está en las aulas y que toda acción con tendencia a mejorar el rendimiento de los estudiantes debe focalizarse en lo que ocurre en las clases. Al respecto, Murillo y Kricheski (2014, p. 88) argumentan que "si la escuela es el centro del cambio, el aula ha de erigirse como el núcleo de su mejora." La lección aprendida propone que los cambios deben permear lo pedagógico e incidir, directamente, en los procesos de enseñanza aprendizaje, para realmente lograr la mejora educativa.

La rendición de cuentas, como lección aprendida, hace referencia a una acción de responsabilidad, que es esencial para que los procesos de enseñanza sean analizados y revisados, y así determinar su aporte a los logros académicos de los estudiantes. Además, Murillo y Kricheski (2014) expresan que "cualquier proceso que implique rendir cuentas debe comenzar por brindar todos los recursos necesarios para que quienes deban afrontarlo cuenten con las herramientas y capacidades necesarias para alcanzar buenos resultados" (p. 89). Esta observación es un asunto de equidad, ya que no todos los centros disponen de la organización y de los recursos para tener resultados superiores.

La escuela necesita un líder que guie los procesos de cambio. La lección aprendida es la siguiente: "todos los procesos de cambio escolar eficaces comparten un mismo rasgo común: un (…) líder que promueve y sostiene una cultura de aprendizaje y mejora continua en su centro" (Murillo y Kricheski, 2014, p. 84). De acuerdo con estos autores, el liderazgo capaz de promover el cambio educativo en los centros posee ciertas características esenciales de liderazgo distribuido, de liderazgo para el aprendizaje y de liderazgo para la justicia social. El liderazgo distribuido supone el desarrollo de las capacidades de liderazgo en una comunidad educativa que comparte la tarea de gestionar el centro. El liderazgo para el aprendizaje tiene como propósito mejorar el aprendizaje de los alumnos, para ello debe mejorarse el trabajo del docente en el aula. El liderazgo para la justicia social es un

liderazgo educativo orientado a conseguir mayor justicia y equidad en la sociedad; es un liderazgo ético, que procura la formación de valores como el bien común, el respeto y la equidad.

Lo expuesto hasta aquí puede sintetizarse de la siguiente manera: la sociedad actual demanda una educación de calidad, que satisfaga las necesidades de formación de las personas, y para ello es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa en la mejora de los procesos internos de cada centro. Con el fin de lograr la calidad de la educación, es indispensable la presencia de un líder capaz de inspirar el cambio e imprimir ese compromiso de mejora en sus seguidores.

Por lo tanto, otro tema que debe tenerse en cuenta al revisar la calidad de la educación es la dirección de los centros educativos. Al respecto, Pont, Nusche y Moorman (2009) señalan que los países que han logrado una mejora escolar han implementado programas de desarrollo permanente para los directores escolares. Estos programas se llevan a cabo en diferentes etapas: formación inicial, inducción, y formación continua. Sobre este tema, la Unesco (2014) recomienda que la formación de los directores escolares debe ser particularizada de acuerdo con la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentre cada director. Específicamente, indica que se debe ofrecer una formación de "pre-servicio, inducción, y desarrollo profesional permanente, y avanzar en cada una de ellas hacia metodologías de enseñanza innovadoras que apunten hacia una formación de calidad de los directores" (p. 105).

A nivel de América Latina, en un estudio realizado en esta región, se concluye que existe un creciente interés por fortalecer el liderazgo en los centros educativos, lo cual es coherente con la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, la aplicación de las políticas gubernamentales para fortalecer el liderazgo escolar se ha visto limitada por regulaciones superiores, que restan autonomía a los directores. Esto se ve como una contradicción, pues el interés por potenciar el liderazgo en los centros educativos se ve frenado por el escaso poder que se le asigna al director para la toma de decisiones (Unesco, 2014).

A continuación se hace un análisis de la importancia de una política educativa que conduzca a una educación de calidad, que busque la transformación de los centros, mediante la redefinición del papel del director, con el propósito de que pueda gestionar los cambios que la educación y la sociedad actual demandan.

La calidad de la educación puede ser entendida como aquella que logra que las personas aprendan lo que deben aprender, lo que es relevante para un contexto determinado, en el tiempo estimado y que ese proceso de aprendizaje sea eficiente (Garbanzo y Orozco, 2008). Esta concepción de la calidad de la educación debe ser compartida dentro de la comunidad educativa y la persona que

dirige el centro es responsable de concebirla y transmitirla a quienes la acompañan en este propósito. Por lo tanto, para lograr una educación de calidad, la gestión educativa debe ser transformada y una de las estrategias para lograrlo es modificar la función de los directores, de manera que la persona que tenga a cargo la dirección de un centro pueda ejercer el liderazgo para hacer las mejoras educativas que impacten en la calidad de la educación.

Al respecto, Borden (2002) insiste en la necesidad de que la escuela tenga más autonomía, que la toma de decisiones se realice en el centro educativo y en la comunidad, para que los directores puedan liderar los procesos de mejora, pues muchas reformas educativas no contemplan cómo ni quién debe ser el responsable de llevarlas a cabo. Esta misma idea la desarrollan Garbanzo y Orozco (2008), quienes indican que la administración de la educación requiere de autonomía, para que los encargados de gestionar los centros conduzcan a la comunidad educativa al logro de los objetivos institucionales y se responsabilicen por las decisiones tomadas.

Además de la autonomía necesaria para la toma de decisiones, Pont et al. (2009) sugieren la definición de cuatro tareas o responsabilidades fundamentales del liderazgo escolar relacionadas con la mejora educativa:

1. apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente;
2. apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas;
3. mejorar la administración financiera y la gestión de los recursos humanos; y
4. adoptar un enfoque sistémico a la política y la práctica del liderazgo.

La primera de estas tareas corresponde a la calidad de la docencia, que es uno de los factores más relacionados con el aprendizaje y el rendimiento escolar; por eso, un liderazgo que se interese en la motivación y el desarrollo del docente, así como en el trabajo que este realiza en el aula, favorece la calidad de la enseñanza. Para que el liderazgo educativo se centre en el profesorado, es necesario que quienes definen las políticas educativas tengan en cuenta los siguientes aspectos: adaptación y mejoras en el currículo, a fin de alcanzar las metas de rendimiento propuestas; formación de los líderes escolares en la supervisión y evaluación de los docentes; desarrollo profesional del docente para lograr las metas de mejora escolar; y fomento del trabajo en equipo entre los docentes, para el establecimiento de una cultura colaborativa en los centros (Pont et al., 2009).

La segunda tarea del liderazgo escolar es la fijación de metas y el rendimiento de cuentas. Para que esta tarea favorezca los procesos de mejora escolar, las políticas educativas deben permitir que el director escolar establezca una dirección estratégica, que responda a los estándares nacionales y a

las necesidades locales. Además, el director debe poseer habilidad para manejar la información con eficacia (Pont et al., 2009).

La tercera tarea del líder escolar, sugerida por Pont et al. (2009), es la administración financiera y la gestión de los recursos humanos, para ello es necesario que se den las siguientes condiciones: la capacitación de los directores en la administración de los recursos financieros y el establecimiento de un sistema técnico de selección de docentes.

Finalmente, el líder escolar tiene la responsabilidad de colaborar con entidades externas, en beneficio del sistema escolar en general. Con el interés de dar un enfoque integral al sistema educativo, las autoridades que definen la política educativa deben asegurarse de que los líderes educativos cuenten con la capacidad y el apoyo administrativo, para comprometerse en tareas que están más allá de sus deberes escolares y colaborar con otros centros educativos (Pont et al., 2009).

Como síntesis de lo expuesto por Pont et al. (2009), puede decirse que la mejora educativa se logra mediante un liderazgo que conceptualice al centro educativo como un sistema que, en interacción constante con su entorno, desarrolle una estrategia que apoye la tarea que los docentes hacen en el aula para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso eficiente de los recursos humanos y financieros de los que se dispone.

En el caso de Costa Rica, el Ministerio de Planificación (2002) ha propuesto un Modelo de Escuelas Líderes que tiene como fin el cambio institucional, que conduzca a una mayor calidad en la educación. Este modelo abarca tres áreas: la psicosocial, para lograr una integración mayor de la comunidad educativa; la técnico pedagógica, para que los docentes actúen con más libertad y creatividad en el proceso de enseñanza; y la administrativa, que pretende lograr que los directores de los centros educativos se conviertan en gerentes, que procuren la calidad total en todos los procesos administrativos.

Borden (2002) manifiesta que para mejorar la calidad de los procesos educativos, se debe transformar la función de los directores escolares, para que, trabajando de forma conjunta con la comunidad educativa, puedan liderar el proceso de cambio que demanda la educación actual. Por ello, debe redefinirse el papel del director de centro, de manera que sea líder y administrador; es decir, debe funcionar en dos dimensiones: el liderazgo y la gestión. En la dimensión de liderazgo, Borden propone acciones que el líder debe realizar para generar los cambios en los centros. Entre ellas se destacan: concebir y obtener la aprobación para la estrategia; transmitir a otros la visión; escuchar e incorporar las ideas de otros; orientar, participar y hacerse responsable del proceso de cambio.

Borden (2002) sostiene que, en América Latina, las reformas educativas no han ido acompañadas de una formación profesional que desarrolle las habilidades necesarias para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; si bien existen programas de capacitación para que los directores puedan ejercer su función como líderes de cambio, estas capacitaciones son muy breves, se centran en lo teórico y hay dificultades para aplicar lo aprendido.

Para hacer que los directores se constituyan en líderes de cambio, Borden (2002) indica que debe definirse un perfil del líder escolar, de manera que sus funciones se ajusten a las reformas que buscan las comunidades educativas. Dicho perfil debe der amplio y flexible, y convertirse en una guía para los procesos de capacitación y selección de directores.

Borden (2002) recomienda diseñar e implementar programas de capacitación y desarrollo profesional para los directores; tales programas deben sustentarse en la teoría de la educación de adultos donde se dé importancia a su experiencia, el aprendizaje sea autodirigido y pueda aplicarse a su realidad laboral. Además, deben realizarse actividades de apoyo después de la capacitación; en especial, se requiere de personas que funcionen como mentores, los cuales ayudarían a los directores a poner en práctica lo aprendido. Este apoyo puede recibirse del personal del Ministerio de Educación, de otros directores más experimentados o de profesores universitarios. Una vez implementada la capacitación, debe darse seguimiento a los programas de formación profesional.

Borden (2002) señala que las reformas educativas en América Latina son muy diversas, pero todas comparten el interés por descentralizar la gestión de los centros educativos; sin embargo, falta mucho para lograr ese objetivo. Lo importante es que se reconoce la importancia del liderazgo de los directores para el mejoramiento de los centros; por lo menos en teoría hay una preocupación por el papel del director.

Para Borden (2009) existen varias razones que dificultan el ejercicio de un liderazgo efectivo en los centros. Una de ellas es que los directores no tienen las habilidades necesarias para enfrentar las reformas que lleven a mejorar la enseñanza-aprendizaje en las aulas, pues los directores se dedican más a las tareas administrativas que a apoyar a los docentes a mejorar su rendimiento. Otra razón apunta al hecho de que los aspectos técnicos del sistema educativo limitan a los directores que deciden asumir más autonomía. En relación con la carencia de habilidades, esta autora propone hacer entrevistas y grupos de enfoque para analizar el trabajo de los directores y conocer sus necesidades profesionales. En cuanto a la autonomía y al ejercicio del liderazgo, Borden indica que no es suficiente preparar a los directores para que sean líderes, debe permitírseles actuar como tales.

Pascual et al. (1993) aseguran que el liderazgo es un elemento esencial para mejorar la calidad de la educación, pero debe ser un liderazgo que contribuya significativamente a la transformación del centro. Se trata de un líder que inspire una misión, de manera que los seguidores sientan respeto y confianza en quien los guía, y se motiven a lograr resultados más allá de sus expectativas, pues comunica lo que espera de cada uno, estimula la creatividad y atiende a cada persona de forma individual; es decir, debe ser un líder transformacional.

Con el propósito de plantear mejoras para fortalecer el liderazgo escolar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un estudio a nivel mundial, en el que se señala la importancia de formar directores capaces de ejercer un liderazgo de calidad, que impacte positivamente en las motivaciones, actitudes y comportamientos de los docentes y de esa manera favorecer, indirectamente, el aprendizaje de los estudiantes (Pont et al., 2009).

Como señalan Leithwood et al. (2004), el impacto del líder dentro de una institución educativa se logra a través de una dirección que promueva niveles altos de desempeño, que se interese en el desarrollo del profesorado y que provea condiciones que apoyen el aprendizaje. Esto significa que un director de centro favorece el quehacer en el salón de clase y el aprendizaje de los estudiantes, al ejercer influencia sobre los docentes y al otorgar los factores organizacionales para la enseñanza. Por lo tanto, la OCDE considera que los directores se convierten en un elemento fundamental de la mejora educativa (Pont et al., 2009).

En relación con la importancia de propiciar aprendizajes de calidad, Braslavsky (2006, p. 91) señala que entre las características esenciales que debe tener una buena dirección está el "valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos." Esto se interpreta como la visión académica que debe tener la persona que dirige un centro, de manera que su quehacer se enfoque en crear las condiciones adecuadas para fomentar el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto conduce a preguntarnos si las autoridades educativas están realmente interesadas en dar más autonomía a los centros, con el fin de procurar los cambios radicales, que la educación merece para ser una educación de calidad. Esos cambios radicales deben incluir el desarrollo del profesorado, la adaptación y mejora del currículo, la dirección estratégica y todo aquello que enriquezca las condiciones del aprendizaje. Sin embargo, para concretar ese anhelo se debe otorgar mayor autonomía al centro y asignar directores que cuenten con las actitudes y comportamientos para ejercer un liderazgo transformador, ya que la mejora educativa es responsabilidad de cada centro y de quienes lo dirigen.

En el contexto de la educación técnica de Costa Rica, la formación técnica se entiende como aquella educación dirigida a los jóvenes para que estos aprovechen las oportunidades de empleo "mediante un conjunto de actitudes, competencias y destrezas que los habiliten y les faciliten su inserción en el mundo laboral, un aprendizaje a lo largo de la vida y un desarrollo como personas plenas y dignas" (Programa del Estado de la Nación, 2011, p. 237). Este tipo de educación está entre las prioridades que los países desarrollados han establecido para avanzar hacia metas de crecimiento económico y desarrollo social, pues los sectores industriales se vuelven más competitivos al contar con recursos humanos cualificados y las personas acceden más fácilmente a trabajos mejor remunerados.

La formación educativa es una de las variables que determina la jerarquía de los puestos en la estructura organizacional, ya que estos se ubican según el nivel de instrucción que se exija a sus ocupantes. En el nivel superior están los puestos profesionales y gerenciales, que tienen como requisito la formación universitaria; por ejemplo, administradores e ingenieros. En el nivel intermedio están los puestos técnicos, los cuales son ocupados por personas graduadas de colegios técnicos profesionales y de colegios universitarios. En el nivel inferior están los puestos operativos, que no exigen ninguna formación académica específica (Programa del Estado de la Nación, 2011).

Por lo tanto, el personal con formación técnica se sitúa, dentro de la estructura organizacional, debajo de los ingenieros y sobre los operarios. Esta ubicación determina las tareas propias de los niveles técnicos: "ocupar mandos medios y realizar labores de coordinación y conducción. A ellos les corresponde detallar proyectos, distribuir tareas, detallar trabajos, instruir y supervisar a los operarios, entre otros" (Programa del Estado de la Nación, 2011, p. 240). Como se desprende de la cita anterior, el papel del personal técnico es esencial para el despliegue de las tareas diarias de cualquier organización, pues le corresponde ser el enlace entre quienes planifican, diseñan y dirigen (ingenieros) y los que ejecutan las tareas específicas (operarios).

Como se indicó anteriormente, los CTP se han encargado, junto con otras instituciones, de la formación técnica en tres áreas principales: industrial; comercial y servicios; y agropecuaria. Esta formación ha sido útil para proveer al sector productivo de personal capacitado. Según el MEP (2014), desde la fundación del primer centro de educación técnica, hace más de 60 años, las autoridades de gobierno se han preocupado por el desarrollo de esta modalidad educativa. En este sentido, se han realizado reformas con el fin de:

> Formar personal más técnico y calificado, que responda a los nuevos retos con la capacidad de adaptación a procesos de trabajo cada vez más sofisticados y (…) ofrecer a los

individuos un compendio de valores y conocimientos que, junto con la formación académica, posibiliten su desarrollo personal (p. 258).

Como parte de esas reformas está la normativa que establece que para graduarse de la educación técnica debe aprobarse la educación secundaria; de manera que los graduados de la modalidad técnica pueden, si lo desean, continuar con estudios universitarios. También se han introducido mejoras en aspectos como: tecnologías de la información y comunicación, inglés especializado, y especialidades bilingües (MEP, 2014).

Las mejoras tendientes a fortalecer la calidad de la educación técnica se pueden analizar desde el punto de vista de los logros obtenidos, los cuales se refieren a los siguientes aspectos: aumento de la oferta de la educación técnica; inversiones en infraestructura y equipamiento; introducción del enfoque de educación por competencias; actividades de capacitación para docentes, y proyectos de creatividad e innovación para los estudiantes; y fomento de la cultura emprendedora (MEP, 2014).

El aumento en la oferta educativa en la modalidad técnica llevó a que la cantidad de estudiantes matriculados se incrementara en más de un 50%; esto se logró gracias al aumento en la cantidad de centros de educación técnica, así como en el número y variedad de las especialidades que se ofrecen. En cuanto a las inversiones, estas se han destinado a mejorar infraestructura y equipos, tales como: laboratorios de cómputo, de idiomas, de robótica, aulas y equipo de redes. El enfoque por competencias permite el desarrollo integral del estudiante, de manera que lo capacita para una actividad productiva y para enfrentar con creatividad las diversas situaciones sociales que se le presenten. La capacitación a los docentes ha versado sobre temas relacionados con las especialidades técnicas que se brindan. Las actividades de los estudiantes se han centrado en la realización de ferias que tienen como objetivo el desarrollo de la creatividad y la innovación para resolver diversos problemas. El desarrollo de la cultura emprendedora se ha visto favorecido con proyectos de incubación de empresas y de educación cooperativa, cuya finalidad es promover el desarrollo social y económico de las comunidades (MEP, 2014).

Como ya se mencionó, el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011) destaca a la educación técnica, brindada por los CTP, como una formación estratégica para el país, pues provee de personal especializado a los sectores productivos y da la oportunidad a los jóvenes para que accedan a un empleo calificado y a la educación superior. Además, se indicó que Costa Rica ha implementado políticas públicas para satisfacer las necesidades del sector productivo, mediante la creación de instituciones como el INA y los CTP, encargadas de desarrollar la educación técnica y profesional.

El Tercer Informe del Estado de la Educación (2011) también subraya elementos de la formación técnica que deben mejorarse, como la planificación de la oferta académica, para poder anticipar las necesidades de personal, de infraestructura y de equipo.

Una valoración general de la educación técnica en Costa Rica se aprecia en el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011), el cual hace un amplio análisis de este sistema y subraya aspectos como los siguientes (Programa del Estado de la Nación, 2011):

1. La educación técnica no ha sido aprovechada para mejorar la inserción laboral de los jóvenes, debido a que la cobertura es baja y no existe una adecuada articulación entre los niveles anteriores y posteriores.
2. El propósito de la educación técnica es la formación, en áreas especializadas, de personas con conocimientos y experiencia para que apoyen las labores de los niveles profesionales universitarios.
3. La educación técnica es estratégica para el país, ya que le permite aumentar su competitividad al tener un recurso humano capacitado, lo cual hace que Costa Rica sea un destino más atractivo para la inversión extranjera.
4. Es una modalidad educativa valiosa para los estudiantes, pues les facilita el acceso al ámbito laboral y los prepara para la educación superior.
5. La formación técnica de la fuerza laboral propicia el desarrollo económico actual y futuro del país.
6. Al comparar a Costa Rica con economías desarrolladas, la educación técnica en el país está en desventaja. Por ejemplo, en algunos países de Europa, más del 40% de los estudiantes egresan de secundaria con una formación técnica, el dato para Costa Rica es de apenas el 20%.
7. En el sistema productivo costarricense, las personas que poseen formación técnica cuentan con ventajas como las siguientes: obtienen ingresos promedio superiores, si se les compara con quienes tienen solo formación académica; y tienen menor riesgo de desempleo y de caer en la línea de pobreza, en relación con los otros niveles educativos.
8. Según la percepción del sector empresarial, existe un faltante de técnicos certificados con competencias y destrezas específicas.
9. La oferta de técnicos sí ha respondido a las necesidades del sector servicios, lo cual se observa con el aumento de la matrícula en las especialidades de comercio y servicios, tanto en el INA como en los CTP.

10. Las diferentes instituciones encargadas de brindar la formación técnica (CTP, INA, colegios universitarios) se han desarrollado a ritmos diferentes y están desvinculadas entre sí y con el sector productivo.
11. El INA ofrece oportunidades de formación a personas que han abandonado el sistema de educación formal. Las estadísticas muestran que en 2009 se egresaron de esta institución 51,349 técnicos.
12. Además de la concentración de la oferta en áreas de servicio y comercio, la educación técnica promovió un cambio curricular importante: el enfoque por competencias. De acuerdo con este enfoque, los estudiantes se forman con conocimientos, actitudes y aptitudes mediante procesos sistemáticos de aprendizaje, que les permitirán el manejo de diversas situaciones específicas en su ejercicio profesional.

Este informe identifica cinco desafíos estratégicos que debe encarar la educación técnica. El primero se refiere a la necesidad de contar con un ente rector, que sea capaz de articular la oferta educativa con las necesidades del sector productivo. El segundo desafío consiste en estimular la orientación vocacional en todos los niveles educativos, de forma que los jóvenes tengan información suficiente y oportuna para que puedan optar por la educación técnica vocacional. El tercero señala la necesidad de definir, en todos los niveles del sistema, el perfil de competencias laborales de los técnicos que se gradúan, para asegurar la articulación entre los niveles. El cuarto desafío indica que debe promoverse un perfil de docente que cumpla con dos requisitos: ser profesional especialista en un área técnica o tecnológica y poseer formación complementaria en pedagogía. El último desafío alude a la urgencia de mejorar la gestión, la infraestructura y los recursos tecnológicos en los centros que imparten la modalidad técnica (Programa del Estado de la Nación, 2011).

El Cuarto Informe del Estado de la Educación resalta las mejoras más importantes que afectan al sistema de educación costarricense: la declaración de la obligatoriedad y gratuidad de la educación diversificada, en los centros públicos, y la aprobación del 8% del PIB para financiar los diversos niveles del sistema educativo público (Poder Legislativo, 2011; Programa del Estado de la Nación, 2013).

El Cuarto Informe también menciona avances y dificultades en materia educativa. Un avance importante es la aprobación de nuevos programas de estudios, que se han enriquecido con metodologías tendientes a propiciar un aprendizaje activo, basado en problemas y en la experimentación. A pesar de esas mejoras, todavía no es posible superar las deficiencias en cobertura, calidad y logro educativo. En cuanto a cobertura, a nivel del ciclo diversificado se alcanzó una

cobertura de apenas el 46.9%, en 2012. En relación con la calidad, las tasas de aprobación no han mejorado y los resultados de las pruebas diagnósticas del MEP y de las pruebas PISA colocan a los estudiantes en niveles bajos y medios en su desempeño académico (comprensión lectora y resolución de problemas). Respecto al logro educativo, se han conseguido mejoras, pero el país está lejos de universalizar la educación secundaria, para que todos los jóvenes obtengan las destrezas necesarias para enfrentar su vida laboral y personal con éxito (Programa del Estado de la Nación, 2013).

Finalmente, el Cuarto Informe enfatiza en los retos de corto plazo que la educación debe encarar: sistema de contratación de docentes, que garantice la selección de personal idóneo; mejora de la gestión administrativa, con el fin de lograr la descentralización; simplificación de procesos; y la autonomía de los centros (Programa del Estado de la Nación, 2013).

El Quinto Informe del Estado de la Educación señala mejoras en cuanto a cobertura y pertinencia de la educación técnica. Sin embargo, advierte que los desafíos señalados en los informes anteriores siguen pendientes. Específicamente, hace mención a la necesidad de un docente de educación técnica que cuente con formación pedagógica certificada; la consolidación del Sistema Integrado Nacional de Educación Técnica como ente rector de la educación técnica; la estimulación de la orientación vocacional en todos los niveles educativos; la articulación entre niveles; y la mejora del sistema de gestión en los centros (Programa del Estado de la Nación, 2015).

En cuanto a las mejoras de la modalidad técnica al 2014, el Quinto Informe menciona las siguientes: la matrícula en esta modalidad pasó de un 20.2 % a un 26.3 %; se crearon 117 nuevos servicios, la mayoría de ellos son secciones nocturnas; se actualizaron 126 programas de 42 especialidades, lo cual sugiere una mejora en la calidad educativa; se ofrecen seis especialidades bilingües; y 44 especialidades tienen el idioma inglés como una subárea (Programa del Estado de la Nación, 2015).

Con base en lo expuesto por los informes del estado de la educación, se puede concluir que la educación técnica ha progresado en términos de: aumento en la cantidad y variedad de la oferta académica, mejoras en infraestructura y equipo, formación por competencias. Además, esta educación se considera estratégica para el desarrollo del país y facilita el acceso de los jóvenes al trabajo y a la educación superior. Sin embargo, todavía se debe mejorar en aspectos como: formación pedagógica de los docentes; integración entre los diferentes ciclos educativos, satisfacción de la demanda laboral, que señala un faltante de técnicos cualificados; y gestión de los centros.

Álvarez-Galván (2015) expone las fortalezas de la educación técnica en Costa Rica, entre las que se destacan las siguientes:

1. La formación técnica se ha considerado clave para el desarrollo social y económico del país, los empleadores señalan la necesidad de contar con personal competente para que la industria sea más productiva y competitiva. Además, se reconoce la importancia de la educación técnica en la movilidad social.
2. La práctica profesional forma parte de la educación técnica (los programas de los CTP incluyen 320 horas de práctica como requisito de graduación).
3. Existe un financiamiento para la educación técnica. Sin embargo, no se puede asegurar que será suficiente para la expansión y actualización futuras.
4. Las políticas que respaldan a la educación técnica promueven la equidad en términos de edad (cursos para la población mayor de 15 años), sexo (promover igualdad de género) y condición social (programas para grupos en desventaja social).
5. La población, en general, ve a la educación técnica como una oportunidad para que los grupos más vulnerables puedan trabajar mientras realizan sus estudios superiores.

Además de esas fortalezas, Álvarez-Galván (2015) reconoce que la educación técnica en Costa Rica debe encarar varios desafíos, que se enuncian a continuación:

1. Lograr que la oferta de técnicos se equipare con las necesidades del sector productivo, debido a que no hay suficientes graduados a nivel de técnicos medios y especialistas.
2. Desarrollar un sistema de formación dual donde se combine el aprendizaje en la empresa con la formación recibida en el centro educativo.
3. Mejorar la cantidad y calidad de los docentes: falta formación pedagógica en una parte de los docentes de educación técnica.

Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) consideró el fortalecimiento de la educación técnica para estimular el desarrollo de la capacidad productiva y emprendedora del país, con ese propósito se definieron tres componentes esenciales: ampliación de la oferta, mejoramiento de los planes de estudio y de las especializaciones, y coordinación con el sector productivo (Ministerio de Planificación, 2010).

Para lograr dicho fortalecimiento, este plan propuso cuatro actividades estratégicas: aumentar el egreso de técnicos en el área técnica de mayor demanda o prioridad a nivel nacional, diversificar y fortalecer nuevos programas, lograr un mayor acceso de la población estudiantil a la educación técnica, y desarrollar e implementar programas técnicos en el área turística y portuaria (Ministerio de Planificación, 2010). En este sentido, la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (2014), en su Agenda de Competitividad (2014-2016), señala la necesidad de

que los jóvenes tengan acceso a una educación técnica-profesional de calidad; específicamente, expresa la necesidad de revisar las ofertas formativas cada tres años, de acuerdo con lo que el sector empresarial requiera, así como continuar con la transformación de los colegios académicos en técnicos vocacionales y abrir nuevos colegios técnicos con las carreras que demanda este sector.

Además, el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018) propone como uno de los resultados de este periodo "Un centro educativo en el que se promuevan ambientes respetuosos, solidarios, e inclusivos para las personas que conforman la comunidad educativa, lo cual coadyuva con la permanencia y el éxito estudiantil" (Ministerio de Planificación, 2014, p. 225). Esta declaración de resultados deseados puede ser interpretada como el interés por lograr la calidad de la educación, de manera que los estudiantes permanezcan en el sistema y aprendan lo que deben aprender, en cada uno de los ciclos.

El Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018) establece las estrategias generales que el gobierno actual desea implementar para avanzar hacia una educación de calidad. Estas estrategias se orientan a "mejorar los ambientes de aprendizaje para que la educación costarricense pueda encaminarse hacia una modernización efectiva y sostenida que asegure la calidad, el acceso y la cobertura de los servicios educativos que ofrece el país" (Ministerio de Planificación, 2014, p. 207). En términos más específicos, este plan pretende mejoras en los siguientes aspectos: infraestructura y equipo, prevención de la violencia, motivación y capacitación a los docentes, y gestión eficiente a nivel central y regional.

Para lograr una educación equitativa y de calidad, el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018) propone para la educación secundaria (educación general básica, educación diversificada académica y técnica) una estrategia para promover la permanencia de los jóvenes en el sistema. Esta estrategia contempla dotar a los centros de recursos y apoyos como: infraestructura, equipo, conectividad, idioma extranjero, programas de equidad, programas de educación ambiental, actividades de mejora del rendimiento académico, y actividades deportivas y artísticas. Con estos elementos se busca fortalecer a los centros para que atiendan las necesidades de la población estudiantil y brinden una educación para la vida, que desarrolle la innovación y la creatividad.

Al analizar los dos últimos planes de desarrollo, se puede concluir que los gobiernos han estado preocupados por fortalecer la educación en dos sentidos: mejorar la educación técnica para que satisfaga las necesidades del sector productivo costarricense, y fomentar la permanencia y el rendimiento académico de los jóvenes.

Como conclusión general de este apartado se puede señalar que la educación técnica en Costa Rica ha tenido progresos importantes y es un pilar para el desarrollo económico y social del país. Sin embargo, aún quedan pendientes retos que deben enfrentarse para que se pueda hablar de una educación técnica de calidad, que beneficie a la población estudiantil con una formación integral, que permita a los jóvenes acceder al trabajo y les facilite la movilidad social.

Como se ha señalado anteriormente, la calidad de la educación puede ser analizada desde varias perspectivas, entre ellas están la eficiencia y la eficacia. Por eso, es necesario definir estos dos términos. Cardoso y Cerecedo (2011, p. 73) expresan que "por eficacia se entiende la medida en la que un programa logra sus objetivos y alcanza sus metas; mientras que la eficiencia se asocia necesariamente a las condiciones y los recursos disponibles con los que se busca ser eficaz." Ambos términos están relacionados, pues la eficiencia alude a la forma cómo se aprovechan los recursos para alcanzar ciertos objetivos.

Diversos autores definen la eficacia como el logro de las metas u objetivos y la eficiencia como el uso de un mínimo de insumos o de recursos para alcanzar dichas metas. Es decir, hay eficiencia y eficacia cuando se alcanzan las metas al menor costo (Huse, 1975; Koontz y Weirich, 2004; Robbins, 2004; Robbins y Coulter, 2000).

Jiménez (1993, p. 423) propone las definiciones de eficacia y eficiencia. Eficacia: como "cumplimiento del objetivo social y de las políticas establecidas con un fin determinado. Orienta a la estrategia." Eficiencia: como "aprovechamiento máximo, oportuno y racional de los recursos humanos, financieros y materiales, para lograr el cumplimiento del objetivo social. Orienta las tácticas y el apoyo logístico." Estas definiciones son más apropiadas para el ámbito educativo, ya que el concepto de eficacia explicita que el objetivo que se intenta lograr es de índole social, aspecto que también se recalca en el concepto de eficiencia. Además, se destaca a la eficacia como orientadora de la estrategia y a la eficiencia como orientadora de las tácticas. En otras palabras, alcanzar los objetivos se asume como parte de la estrategia y la forma cómo se empleen los recursos para alcanzar esos objetivos son las tácticas.

Drucker (1986) señala que la eficacia es la base del éxito de cualquier tipo de organización y que la eficiencia es la condición mínima para sobrevivir, después de haber alcanzado el éxito. Eficiencia es hacer bien las cosas; mientras que eficacia es hacer las cosas correctas. Esta diferencia entre eficiencia y eficacia la explica basándose en la forma cómo impacta cada uno de estos conceptos a una organización. La eficiencia implica hacer un uso adecuado de los recursos en todas las áreas y

actividades de la organización; la eficacia es concentrarse en las actividades esenciales de la organización, las cuales son responsables de producir el 80 o el 90% de los resultados.

Eficacia y eficiencia se integran en el concepto de productividad. Al respecto, Robbins y Judge (2009, p. 27) mencionan que "una organización es productiva si alcanza sus metas y si hace esto transfiriendo insumos al producto al costo más bajo." Es decir, la productividad alude a la relación entre las metas alcanzadas y los recursos que se han invertido en ellas.

Por su parte, Jones y George (2006, p. 5) sostienen que "el desempeño organizacional es una medida de la eficiencia y eficacia con las que los administradores aprovechan los recursos para satisfacer a los clientes y alcanzar las metas de la organización." Para estos autores, la eficiencia mide qué tan productiva es la forma como se usan los recursos para lograr una meta; y la eficacia mide la pertinencia de las metas propuestas y el grado en el que se logran dichas metas. Esta idea de desempeño sugiere que la eficacia y la eficiencia son criterios para medir o evaluar a una organización y que es responsabilidad de los administradores escoger metas apropiadas y emplear eficientemente los recursos destinados a alcanzarlas.

En síntesis, la eficiencia se refiere a obtener los objetivos con un mínimo de recursos; la eficacia alude al logro de los objetivos. Por lo tanto, cuando estos conceptos se aplican a la calidad de la educación, lo que debe entenderse es que un sistema educativo de calidad es aquel que consigue que las personas aprendan las habilidades y destrezas que necesitan a lo largo de su vida, mediante el uso racional de los recursos que se han destinado para ese fin.

Es importante destacar la eficacia escolar, en términos de logros educativos, como un elemento esencial de la calidad. La definición de resultados educativos esperados permite formular las políticas que acerquen a los centros a mejorar la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes. En este sentido, la Unesco (2005) presenta ocho factores, la mayoría de ellos relacionados con el proceso pedagógico, que deben tenerse en cuenta para obtener mejores resultados educativos:

1. La formación inicial y permanente de los docentes a lo largo de su ciclo de enseñanza.
2. El tiempo dedicado en el aula a las materias básicas (lengua, matemáticas, ciencias) ayuda a aumentar el rendimiento escolar.
3. El dominio de la lectura y la escritura como herramientas para aprender las demás materias y para pronosticar el desempeño académico a largo plazo.
4. Las metodologías que combinen la instrucción del docente con la práctica guiada y el aprendizaje autónomo.

5. La instrucción inicial en la lengua materna mejora los resultados del aprendizaje y reduce la repetición y el abandono escolar.
6. La disponibilidad de textos y materiales educativos de calidad.
7. Las instalaciones apropiadas: necesidad de renovar y construir aulas, para universalizar la educación.
8. El liderazgo: otorgar mayor libertad a los directores de los centros, para que administren sus recursos y definan deberes y responsabilidades.

Sobre este último tema, la Unesco (2005) manifiesta que las autoridades educativas deben dar mayor libertad a los directores, pues su gestión puede impactar positivamente en la calidad de los centros educativos, al reducirse la burocracia y hacer que la toma de decisiones ocurra cerca de donde se generan los problemas.

Delors (1996) apoya la idea de que las personas que dirigen a los centros educativos sean profesionales cualificados, con formación en administración, de manera que puedan tomar las mejores decisiones en relación con la gestión que se les encarga. Al respecto, menciona que las investigaciones concluyen que "uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director del establecimiento" (p. 167). Por lo tanto, Delors insiste en que un administrador competente y que logre trabajar en equipo puede liderar los cambios necesarios para avanzar hacia la calidad educativa.

En relación con la eficiencia y eficacia, es importante mencionar que estos son los criterios más comúnmente usados para evaluar la calidad de un programa educativo. Por esta misma razón, se debe aclarar que para evaluar la eficacia debe existir, previamente, una definición de las metas y fines educativos que se proponen alcanzar; además, debe explicitarse la cantidad y tipo de recursos que se van a destinar a dichos fines. Estas son las dos condiciones mínimas para realizar la evaluación de la calidad de cualquier centro o programa educativo.

Sobre estos aspectos, Gago (2002) propone una serie de indicadores que pueden ser útiles para medir la eficiencia y eficacia de un programa o centro, los cuales se relacionan con la medida en la que se alcanzan los objetivos y los recursos que se invierten en ellos. A continuación se enlistan algunos de esos criterios:

1. Cantidad de estudiantes que finalizan sus estudios.
2. Relación entre los objetivos de aprendizaje que tiene un plan de estudios y los que realmente logran los estudiantes.
3. El tiempo que tardan las personas para concluir un programa de estudios.

4. Costo total del programa.
5. Costo por estudiante activo.
6. Costo por estudiante graduado.

A estos indicadores se pueden adicionar otros, que resultan relevantes para analizar la efectividad de una organización educativa:

1. Número de estudiantes por docente.
2. Índice de deserción escolar.
3. Índice de aprobación.
4. Rendimiento académico de los estudiantes.
5. Habilidades y competencias desarrolladas en los estudiantes.
6. Relación entre el número de estudiantes, equipos, recursos didácticos e infraestructura.
7. Cantidad y calidad de actividades deportivas, culturales y sociales.
8. Cantidad y calidad de las actividades académicas extracurriculares.
9. Cantidad y calidad de los programas dirigidos a la comunidad.
10. Calidad de la capacitación recibida por los docentes.
11. Horas de capacitación recibidas por los docentes.
12. Tiempo efectivo de clases.

La calidad de la educación debe ser abordada, como se expresó anteriormente, desde las cinco dimensiones propuestas por la Unesco (2008): equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia. Estas dimensiones no se pueden trabajar de forma separada, pues todas son necesarias para integrar el concepto de calidad de la educación. Por eso, la eficacia no puede ser vista únicamente como el logro de metas educativas, ni la eficiencia como la optimización de los recursos usados para alcanzar dichas metas. En cambio, el concepto de eficacia debe usarse para medir si las metas de equidad, relevancia y pertinencia se han logrado en el grupo social al cual va dirigida la educación; y el concepto de eficiencia debe servir para evaluar si los recursos fueron realmente aprovechados para ofrecer, de forma equitativa, una educación relevante y pertinente. Estas ideas las expone Blanco (2008, p. 15), quien afirma que “para que una escuela sea de calidad, es necesario que además de la eficacia y la eficiencia, cumpla los requisitos de relevancia, pertinencia y equidad.”

Murillo y Hernández-Castilla (2012) reafirman la importancia de ofrecer una educación de calidad con equidad, ya que ambos conceptos son inseparables, ambos se complementan y uno enriquece al otro. Además, estos autores reconocen los elementos esenciales que caracterizan a las escuelas eficaces: metas compartidas; trabajo en equipo; ambiente humano del aula y del centro;

administración del tiempo; altas expectativas; variedad de los sistemas de evaluación y seguimiento para los estudiantes; desarrollo profesional de los docentes; y recursos físicos.

Murillo (2008) hace un análisis detallado de los elementos señalados como responsables de la eficacia escolar. Además, aclara que no es la suma de estos elementos lo que determina la eficacia de un centro, sino la interrelación entre ellos, debido al impacto que tienen unos elementos sobre otros. Por lo tanto, cuando se analiza una escuela eficaz, se debe tener en cuenta la cultura general del centro, que es la que hace posible que toda la comunidad escolar actúe en beneficio de la calidad educativa. En otras palabras, los centros "que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, (…). En definitiva, una cultura de eficacia" (pp. 35 y 36).

Los elementos o factores que, según Murillo (2008, p. 36-41), determinan la eficacia escolar son nueve: sentido de comunidad, clima escolar y de aula, dirección escolar, currículo de calidad, gestión del tiempo, participación de la comunidad, desarrollo profesional de los docentes, altas expectativas, instalaciones, y recursos.

El sentido de comunidad se logra cuando el centro ha definido y comparte una misión orientada a la formación integral de los estudiantes, de manera que abarque los aspectos académicos y la formación en valores. Este sentido de comunidad también incluye el compromiso de los docentes con el centro, con los estudiantes y con la sociedad, lo cual demuestran en su interés por mejorar el proyecto educativo (Murillo, 2008).

El clima escolar y de aula, en un centro eficaz, se caracteriza por las buenas relaciones entre todas las personas que integran la comunidad educativa. Los estudiantes se sienten apreciados por los docentes; hay buenas relaciones entre el personal y entre los estudiantes; los docentes están satisfechos con el centro y con la dirección; las familias y los estudiantes están satisfechos con los profesores y con el centro (Murillo, 2008).

De acuerdo con Murillo (2008, p. 37), "la dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada." Las características de la dirección que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes son, entre otras, las siguientes: una dirección con capacidad técnica, comprometida con el proyecto escolar, y que ejerza un liderazgo fuerte; una dirección que comparte información, decisiones y responsabilidades con la comunidad educativa; un liderazgo orientado al desarrollo profesional de los docentes y del currículo.

En cuanto a la calidad del currículo, Murillo (2008) indica que las investigaciones realizadas sobre el aula eficaz señalan que hay estrategias de mediación usadas en el salón de clases que

fomentan el desarrollo de los estudiantes. Algunas de estas estrategias son: lecciones planificadas y estructuradas, que tomen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y faciliten la integración de los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos; participación activa del alumnado en las actividades de aprendizaje; enfoque de diversidad, que considere las variables personales de cada estudiante, en cuanto ritmo, capacidades y expectativas; y comunicación de los resultados de la evaluación.

La gestión del tiempo se refiere a maximizar el tiempo de aprendizaje en el aula. Según Murillo (2008), esto implica aspectos como los siguientes: número de días lectivos; reducción de interrupciones y del tiempo dedicado a rutinas; aprovechamiento del tiempo lectivo en actividades de aprendizaje.

La participación de la comunidad escolar hace que los centros educativos sean más eficaces, puesto que involucran a estudiantes, docentes, familias y comunidad en las actividades educativas y en la toma de decisiones que afectan el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes (Murillo, 2008).

El desarrollo profesional de los docentes concuerda con el concepto de eficacia escolar. Como lo expresa Murillo (2008, p. 40), "una escuela en la que haya preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más."

En relación con las altas expectativas, Murillo (2008) sugiere que estas pueden analizarse desde varias perspectivas: las expectativas del docente hacia sus estudiantes; las expectativas de las familias y estudiantes hacia los docentes y hacia el centro; las expectativas de los docentes hacia la dirección y viceversa. En un centro eficaz, los docentes tienen expectativas positivas hacia el estudiantado (son Pigmaliones positivos) y esas expectativas positivas las demuestran y las comunican a sus estudiantes de diversas formas: confianza, comunicación de resultados, atención personal. La comunicación de expectativas positivas genera poder y autoestima en los estudiantes, lo cual produce el alto rendimiento escolar. El resto de las expectativas deben ser altas y positivas, y comunicar confianza entre los diferentes actores, para que se dé la eficacia escolar.

Finalmente, para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes se debe considerar "la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida" (Murillo, 2008, p. 41).

Además de las características mencionadas, Murillo (2008) sostiene que una escuela eficaz logra un nivel de desarrollo integral para todos los estudiantes, mayor de lo que se espera, tomando en consideración su rendimiento escolar y el entorno económico social de sus familias. Esta declaración de eficacia posee tres elementos. El primero es el valor añadido como una forma de entender la eficacia, ya que la educación es eficaz si se observa progreso en los estudiantes, a partir de un rendimiento y de una condición social dada. El segundo es la equidad, pues esta es un criterio esencial de la eficacia. El tercero es el desarrollo integral de las personas, que comprende áreas como la creatividad, la actitud crítica y la valoración propia, además de la formación en las áreas académicas.

Uno de los modelos educativos que se interesa en promover el desarrollo integral de las personas es el modelo de aprendizaje servicio (A+S). Este modelo ha sido conceptualizado como una metodología que propicia actividades formativas para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en proyectos de servicio a la comunidad, donde el objetivo primordial es enlazar el servicio con el aprendizaje (Jouannet, Salas y Contreras, 2013).

Por lo tanto, la esencia del modelo aprendizaje servicio es el equilibrio entre las necesidades de la comunidad y las metas de aprendizaje de los estudiantes. Para lograr esto, la metodología se fundamenta en tres elementos: aprendizaje de los estudiantes, servicio a la comunidad y reflexión estructurada. Jouannet et al. (2013, p. 210) reportan que la aplicación de este modelo conduce al "desarrollo en los estudiantes de habilidades, actitudes y valores como el compromiso social, el trabajo en equipo y la resolución de problemas." Esto muestra al aprendizaje servicio como un modelo eficaz para la formación integral de las personas en dos aspectos básicos: aplicación de las destrezas adquiridas y formación en valores.

En síntesis, las escuelas eficaces se preocupan por la formación integral de todos los estudiantes, logran que estos aprendan lo que tienen que aprender, en el tiempo establecido para cada ciclo escolar, a la vez que propician en ellos el desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad.

Como se dijo anteriormente, las escuelas eficaces logran que todos los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo integral superior a lo esperado, teniendo en cuenta su rendimiento escolar y su entorno económico social. Sin embargo, no todas las escuelas consiguen ese nivel de desarrollo en las personas. Junto a las escuelas eficaces también existen las escuelas ineficaces, que según Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2013, p. 104) son aquellas "cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que se esperaría previsible." Estos autores realizaron un estudio cualitativo en el que analizaron ocho escuelas de ocho países de América Latina. Estas escuelas tenían

los valores más bajos en el rendimiento de sus estudiantes en pruebas nacionales; es decir, eran las más ineficaces de cada país. Los resultados del estudio apuntan hacia siete factores o temas que inciden sobre la ineficacia educativa: clima negativo del centro y del aula, falta de compromiso y de motivación del profesorado, dirección ausente o autoritaria, bajas expectativas, poca implicación de las familias, procesos de enseñanza reproductivos, e instalaciones inadecuadas.

Hernández-Castilla et al. (2013) describen cómo se manifiestan estos factores en las escuelas ineficaces. El clima del centro y del aula se caracteriza por relaciones tensas y de desconfianza entre los diferentes grupos de la comunidad educativa. Hay poco compromiso del personal por los problemas del centro, se dan altos niveles de desmotivación en el profesorado y falta el trabajo en equipo. El liderazgo se caracteriza por una despreocupación por el centro, es un estilo que enfatiza en lo burocrático en detrimento de lo pedagógico, se basa en la autoridad formal y no en el liderazgo técnico. Las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes son muy bajas, los docentes no creen que sus estudiantes vayan a tener éxito en los niveles académicos superiores. Las familias no se involucran en las actividades de la escuela, si lo hacen es únicamente para recoger las notas; además, el bajo nivel educativo de los padres y la falta de tiempo hacen que estos no se comprometan con el aprendizaje de sus hijos/as. Los procesos de enseñanza se basan en estrategias centradas en la reproducción de contenidos, se dedica poco tiempo a la enseñanza, no hay estrategias adecuadas para atender la diversidad, la evaluación no se usa para reconocer los logros ni para corregir debilidades. Por último, las instalaciones son deficientes y no se les da mantenimiento.

Desde el punto de vista de la mejora de la eficacia escolar, es importante conocer los factores que hacen que una escuela se torne ineficaz, pues de esta manera es posible realizar los ajustes pertinentes para avanzar hacia la solución de las cuestiones que están limitando el desarrollo integral de los estudiantes.

En conclusión, la calidad de la educación puede ser medida con criterios de eficiencia y eficacia, si los recursos usados en los centros educativos se han destinado para alcanzar las metas de equidad, relevancia y pertinencia, en los diferentes grupos sociales que se atienden.

Como resumen de los temas expuestos sobre calidad de la educación, se presenta la tabla 2.7.

Tabla 2.7

Conceptos de calidad de la educación

Temas	Conceptos esenciales de los temas
Calidad de la educación	▪ Determinada por los factores de pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. ▪ Educación como un derecho. ▪ Movimientos de mejora de la calidad de la educación. ▪ Modelos de evaluación de la calidad. ▪ Liderazgo educativo.
Calidad de la educación técnica en Costa Rica	▪ Formación técnica: enlace entre las funciones de planificación y diseño, y la ejecución de tareas operativas. ▪ Determinación de fortalezas y desafíos de la educación técnica. ▪ Planes de desarrollo contemplan la necesidad de mejorar la educación técnica.
Factores de eficiencia y eficacia	▪ Eficacia: logro de un objetivo social. ▪ Eficiencia: aprovechamiento de los recursos para el cumplimiento del objetivo social. ▪ Factores pedagógicos que determinan la eficacia de la educación. ▪ Definición de indicadores para medir la eficiencia y eficacia educativa. ▪ La calidad educativa se logra mediante una cultura de eficacia. ▪ La escuela eficaz alcanza el desarrollo integral de las personas. ▪ Factores de ineficacia escolar relacionados con: docentes, estudiantes, familias, recursos y dirección del centro.

Fuente: Elaboración propia.

III. Marco empírico

En este capítulo se incluyen los objetivos que se plantearon para este estudio y la metodología que se utilizó para alcanzar dichos objetivos.

Objetivos

Este estudio formula el interrogante de cómo desarrollar actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que desempeñan puestos de dirección en los CTP, con el propósito de lograr un centro educativo de calidad. Para dar respuesta a este cuestionamiento, se proponen los objetivos que a continuación se presentan.

Objetivos generales.

1. Analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ocupan el puesto de Director de CTP en la Región Educativa de Desamparados, Costa Rica.
2. Elaborar una propuesta académica-formativa para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo, en los programas de estudio que tienen como perfil ocupacional el puesto de Director de CTP.

Objetivos específicos.

1. Analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo que poseen las personas que desempeñan el puesto de Director de CTP.
2. Identificar las actitudes y comportamientos de liderazgo que debe poseer una persona para desempeñar el puesto de Director de CTP.
3. Analizar los contenidos académico-formativos que se utilizan para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo, en los programas de formación que tienen como perfil ocupacional el puesto de Director de CTP.
4. Formular una propuesta de contenidos de liderazgo para los programas de formación mencionados.

Metodología

Con el propósito de definir la metodología que se usó en este estudio, se describe el tipo de investigación, los sujetos participantes, las variables estudiadas, los instrumentos y técnicas para recolectar la información, y la forma en la que se recogieron y analizaron los datos.

Esta investigación analiza las actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ocupan el puesto de Director de CTP, en la Región Educativa de Desamparados. Además, presenta una propuesta académica-formativa para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo.

Tipo de investigación.

El tipo de investigación es no experimental, *ex post facto* y aplicada, donde se combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo, dadas las características del objeto de estudio. Por ello, se enmarca en la línea de complementariedad metodológica definida por Bericat (1998).

El análisis cuantitativo es útil para identificar las actitudes y comportamientos de liderazgo que poseen las personas que están desempeñando el puesto de Director de CTP; para ese fin se usó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional, de Pascual et al. (1993), al que se le realizaron los análisis de confiabilidad y validez pertinentes (ver Anexo 1).

Cualitativamente se sigue un enfoque fenomenológico, desde el cual se analiza el problema tal y como lo perciben los participantes; es decir, desde su propia experiencia. El enfoque cualitativo sirve para acercarse a un objeto histórico-social, que tiene su propia subjetividad y, por ello, se requiere de una manera particular de interpretar sus circunstancias, en un momento y en una situación específica de su vida: su papel como director o directora de un centro educativo. Como lo señalan Taylor y Bogdan (1986), en la investigación cualitativa se estudian a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.

Desde una perspectiva cualitativa, basada en técnicas como la entrevista en profundidad, se puede conocer el significado que los directores asignan a su vivencia personal, como líderes de una comunidad educativa; es un estudio interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los datos, en términos de los significados que las personas les otorgan (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2006).

Se trata de un estudio en el que se observan los fenómenos tal y como ocurren en el contexto natural, para después analizarlos (Hernández-Sampieri et al., 2006; Kerlinger y Lee, 2002). Por lo tanto, es un estudio no experimental, dado que no se interviene para asegurar, mediante la

manipulación de variables y situaciones, la validez externa e interna. En este caso, el objeto a observar son dos tipos de percepciones: la percepción que los directores tienen de su forma de ejercer la dirección y la percepción que de ese ejercicio tienen los docentes.

Es un estudio *ex post facto*, ya que la experiencia y los datos empíricos son la base para obtener la información y para dar respuesta a las situaciones que se investigan (Colás y Buendía, 1994). En este estudio, se procura analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo de quienes ocupan los puestos de Director de CTP, así como los contenidos de los planes de estudio que han sido la base para su formación.

La investigación es aplicada porque pretende conocer una situación particular para modificarla y mejorarla. En este caso, el objetivo es determinar las actitudes y conductas de liderazgo en directores de centro, para potenciar su gestión. Para dicho propósito**,** se define una propuesta formativa para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo, en los programas de estudio que tienen como perfil ocupacional el puesto de Director de CTP. Dicha propuesta se efectúa desde la teoría de liderazgo, así como desde las carencias de liderazgo percibidas por docentes y directores de la gestión realizada en los centros educativos.

Participantes.

Los participantes son directores y docentes de los CTP de la Región Educativa de Desamparados. Estos centros fueron seleccionados con base en criterios de conveniencia que se detallan en los siguientes párrafos.

Según la Unidad de Servicios de Educación Técnica del MEP, en Costa existen 134 centros públicos de educación técnica, ubicados en 28 Regiones Educativas (ver Anexo 2). Estos centros se han clasificado en tres grupos: Dirección1, Dirección 2 y Dirección 3.

- Dirección 1:

  Son centros educativos con una matrícula de 1 a 350 estudiantes y que poseen dos o tres especialidades técnicas. De este tipo de dirección hay 24 centros.
- Dirección 2:

  Son aquellos centros educativos con una matrícula de 351 a 499 estudiantes, que imparten de cuatro a cinco especialidades técnicas y que cuentan con cuatro proyectos productivos. De este tipo de dirección existen 15 centros.
- Dirección 3:

Son centros educativos con una matrícula de más de 500 estudiantes, que imparten de cuatro a cinco especialidades técnicas y que cuentan con cinco proyectos productivos. De este tipo de dirección hay 95 centros.

En la tabla 3.1 se detalla la clasificación de los centros, según características específicas, tales como cantidad de estudiantes y número de especialidades y proyectos con los que cuenta cada tipo de centro.

Tabla 3.1

Características específicas de los CTP

Tipo de CTP	Cantidad de estudiantes	Especialidades técnicas y proyectos	Cantidad de centros
Dirección 1	1 a 350	2 a 3 especialidades	24
Dirección 2	351 a 499	4 a 5 especialidades y 4 proyectos	15
Dirección 3	Más de 500	4 a 5 especialidades y 5 proyectos	95

Fuente: Elaborada a partir de Dirección de Educación Técnica del MEP (2014).

Cada región educativa tiene un número diferente de CTP. Algunas cuentan con solo un centro de educación técnica y otras concentran más de diez centros. Las regiones que agrupan un mayor número de colegios técnicos y que resultan más representativas de la población de interés (directores y docentes) son cuatro (ver Anexo 2):

- Desamparados, con 11 centros.
- Cartago, con 10 centros.
- San Carlos, con 10 centros.
- Alajuela, con 12 centros.

La decisión de trabajar con los directores y docentes de la Región Educativa de Desamparados, se tomó considerando que la variable principal de esta investigación es el liderazgo y que se hace necesario darle aplicabilidad a los significados de dicha variable, en lo que respecta a actitudes y comportamientos. Por lo tanto, no se puede asumir, en términos absolutos, que si se selecciona una muestra aleatoria, de la totalidad de las regiones, los resultados puedan ser interpretados de la misma manera para todos los centros educativos. Esto se debe a que al medir fenómenos sociales, como las actitudes y comportamientos de liderazgo, los cuales se enmarcan en el ámbito del comportamiento social, es imprescindible tomar en cuenta la mediación cultural. En otras palabras, al estudiar actitudes y comportamientos, que son producto de la interacción social, es necesario considerar las condiciones

socioeconómicas y culturales, el acceso a la tecnología, así como las oportunidades de capacitación y de actualización profesional, que tiene el personal docente y los directores, en las diferentes regiones del país.

Específicamente, los criterios de decisión para seleccionar a la Región Educativa de Desamparados, como marco para definir los centros educativos que participarían en esta investigación, fueron los siguientes:

1. Es una de las regiones que alberga más cantidad de colegios técnicos (11 centros).
2. La mayoría de los colegios técnicos de esa región tienen más de tres años de haber sido fundados.
3. Los centros educativos son accesibles geográficamente, lo que representa menores costos, aspecto que resulta determinante para garantizar la viabilidad del estudio.
4. Cuenta con colegios técnicos con los tres tipos de dirección antes descritos.
5. Posee colegios técnicos localizados en zonas rurales y urbanas.
6. Los habitantes de esta zona constituyen una población heterogénea, en aspectos sociales, culturales y económicos.
7. Siete de los once colegios técnicos de esta región educativa pertenecen a una zona del país (Cantón de Desamparados) que presenta bajos índices de desarrollo humano, factor que se considera relevante, debido a que favorece la observación del ejercicio de un liderazgo activo.

En la tabla 3.2 aparecen los centros educativos técnicos que están en la Región Educativa Desamparados, según el cantón al que pertenecen.

Tabla 3.2

Colegios Técnicos Profesionales, según cantón al que pertenecen

Colegio Técnico Profesional	Cantón
1. CTP de Dos Cercas	Desamparados
2. CTP José Albertazzi	Desamparados
3. CTP José María Zeledón	Desamparados
4. CTP Máximo Quesada	Desamparados
5. CTP Monseñor Sanabria	Desamparados
6. CTP Roberto Gamboa	Desamparados
7. CTP José Figueres Ferrer	Desamparados
8. CTP de Aserrí	Aserrí
9. CTP Braulio Odio	Aserrí
10. CTP de Acosta	Acosta
11. CTP de San Juan Sur	Cartago (Central)

Fuente: Elaborada a partir de Dirección de Educación Técnica del MEP (2014).

Como puede observarse en la tabla 3.2, siete colegios de esta región educativa están en el cantón de Desamparados, dos en el cantón de Aserrí, uno en el cantón de Acosta y uno en el cantón Central de Cartago.

En cuanto al desarrollo del cantón de Desamparados, el índice de desarrollo humano indica que esta región está entre las menos favorecidas del país. Datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Costa Rica PNUD (2011) muestran que, de un total de 81 cantones, Desamparados está en la posición 72, con un "débil" índice de desarrollo humano (IDHc). Esta posición indica que el cantón retrocedió de 2005 a 2009, pues antes tenía un desarrollo "fortalecido, pero vulnerable." El cantón de Desamparados, según este estudio, se sitúa en el conglomerado de "desarrollo humano débil", caracterizado por: nivel bajo de desarrollo humano cantonal (IDHc), índice bajo de pobreza humana. Además, se recalca que el desarrollo humano se debilita por las desigualdades de género y por la inseguridad ciudadana. Es necesario destacar que, según la Municipalidad de Desamparados (2011), en esta zona existe una concentración de precarios en los distritos de Los Guido, San Miguel y San Juan de Dios. También se reporta una deserción escolar de 48% en los CTP.

Los cantones de Acosta, Aserrí y Cartago se ubican en el conglomerado "desarrollo humano fortalecido, pero vulnerable", lo cual indica que son regiones con niveles mejores de desarrollo

humano, pero mantienen desigualdades de género, similares a las del cantón de Desamparados (PNUD, 2011).

Los directores de los CTP de la Región Educativa de Desamparados, que participaron en esta investigación, son aquellos que cumplían con los siguientes requisitos o criterios de inclusión:

1. Poseer Licenciatura o Maestría en Administración Educativa, o Maestría en Educación Técnica.
2. Contar con una experiencia mínima de tres ciclos lectivos como director de CTP.
3. Tener por lo menos tres ciclos lectivos de ser director/a en el centro donde actualmente labora.

En la Región Educativa de Desamparados hay siete colegios técnicos en los que el director satisface estos requisitos. Los CTP donde los directores cumplen con los requisitos de inclusión aparecen en la tabla 3.3.

Tabla 3.3

CTP de la Región Educativa de Desamparados en los que el director cumple con los criterios de inclusión

Colegio Técnico Profesional	Formación y Grado Académico del Director/a	Experiencia en el puesto de Director de Colegio Técnico	Ciclos lectivos en el puesto actual
1. CTP de Dos Cercas	Maestría en Administración Educativa	20 años	15
2. CTP Máximo Quesada	Licenciatura en Administración Educativa	3 años	3
3. CTP Monseñor Sanabria	Maestría en Administración Educativa	16 años	12
4. CTP José Figueres	Maestría en Administración Educativa	12 años	3
5. CTP de Aserrí	Licenciatura y Maestría en Administración Educativa	7 años	3
6. CTP de Acosta	Maestría en Administración Educativa	8 años	3.5
7. CTP de San Juan Sur	Maestría en Administración Educativa	16 años	10

Fuente: Elaborada a partir de Dirección de Educación Técnica del MEP (2015).

Como se observa en la tabla 3.3, los siete centros educativos que están a cargo de un director que cumple con los criterios mencionados son: CTP de Dos Cercas, CTP Máximo Quesada, CTP Monseñor Sanabria, CTP José Figueres, CTP de Aserrí, CTP de Acosta y CTP de San Juan Sur.

Los cuatro centros de la Región Educativa de Desamparados que no se contemplaron en este estudio fueron los siguientes: CTP José Albertazzi, CTP José María Zeledón, CTP Roberto Gamboa y CTP Braulio Odio. El CTP José Albertazzi tuvo cambio de director en 2014, por lo cual no cumple con el criterio de que el director tenga tres años de dirigir el centro. Los colegios técnicos José María Zeledón y Roberto Gamboa fueron fundados en 2013 y el CTP Braulio Odio en 2014; por lo tanto, sus directores tienen menos de tres años de estar a cargo de esos centros.

Los informantes para el estudio son las personas que ocupan el puesto de Director de CTP en la Región Educativa de Desamparados y el personal docente a su cargo, en dichos centros educativos. Por lo tanto, una vez identificados los siete CTP que participaron en el estudio, fue necesario determinar los criterios para escoger a los docentes.

Los docentes de los centros participantes fueron escogidos con base en los siguientes criterios de inclusión:

1. Docentes del área académica o técnica que laboren como mínimo 20 horas lectivas, en el centro educativo en estudio.
2. Docentes que tengan por lo menos dos periodos lectivos de ser profesores en dicho centro.

A los directores de estos centros y se les aplicó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en la versión para el director y se les realizó una entrevista en profundidad.

Los docentes de cada colegio contestaron el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en la versión para los docentes. Este instrumento se aplicó para conocer sus percepciones sobre las actitudes y conductas propias del estilo de liderazgo, que ejerce el director del centro educativo.

Variables de estudio.

En este estudio se utilizaron tres tipos de variables: variables personales, variables de liderazgo y variables resultado.

Las Variables Personales se refieren a los datos biográficos de las personas, tales como: edad, sexo, grado académico, experiencia docente y experiencia en el puesto.

Las Variables de Liderazgo se derivan de los conceptos del liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y no liderazgo o dejar hacer (*laissez-faire*). A continuación se describen estas variables.

a. El liderazgo transformacional es el proceso a través del cual el líder inspira a sus seguidores para que vayan más allá de sus intereses, por el bien de toda la organización. Los seguidores se identifican con el líder y desean imitarlo; el líder los inspira por medio de la persuasión y la entrega de un trabajo que tenga significado para ellos. Además, el líder estimula intelectualmente a quienes lo siguen y les da atención individual, mediante el apoyo y guía que les concede. La variable liderazgo transformacional se compone de las siguientes seis variables (Pascual et al., 1993):

1. Consideración Individualizada.
2. Estimulación Intelectual.
3. Carisma.
4. Tolerancia Psicológica.
5. Inspiración.
6. Liderazgo hacia Arriba.

b. El liderazgo transaccional se refiere al proceso en el cual el líder guía o motiva a sus seguidores para que logren los objetivos de la organización, esto lo hace al aclarar las metas y premiar su cumplimiento. La variable liderazgo transaccional se subdivide en dos variables (Pascual et al., 1993):

1. Dirección por Excepción.
2. Dirección por Contingencia.

c. El no liderazgo es un aspecto del comportamiento del líder que lo lleva a evitar tomar decisiones, a retraerse cuando se le necesita, a no involucrarse y no definirse (Pascual et al., 1993).

Las otras variables presentes en el cuestionario son las Variables Resultado, a saber: Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado y Satisfacción con la Dirección.

A continuación se describen nueve variables del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993) relacionadas con el liderazgo: seis de liderazgo transformacional, dos de liderazgo transaccional y una de no liderazgo (ver Anexo 1).

Variables del liderazgo transformacional:

1. Consideración Individualizada: conducta que implica que el líder presta atención personal a quien la necesita, trata individualmente a cada persona, da capacitación y aconseja.
2. Estimulación Intelectual: conducta que muestra la capacidad del líder de favorecer la aparición de nuevos enfoques para enfrentar problemas viejos, hace uso del razonamiento, la inteligencia y la capacidad para resolver problemas.
3. Carisma: es la capacidad del líder de entusiasmar, de proponer altas expectativas de logro, de transmitir confianza y respeto a los demás. Es hacer que los colaboradores sientan orgullo por el trabajo que realizan en el centro.
4. Tolerancia Psicológica: es la capacidad de usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos que el profesorado tiene con otras personas, manejar momentos difíciles, clarificar puntos de vista.

5. Inspiración: conducta que exhibe la capacidad del líder para aumentar el optimismo y el entusiasmo en las personas que dirige.
6. Liderazgo hacia Arriba: comportamiento que muestra la defensa que el líder hace del profesorado ante las instancias administrativas superiores. Es la conducta del líder que puede entenderse como: estar del lado de los docentes, representar su sentir.

Variables del liderazgo transaccional:

7. Dirección por Excepción: conducta del líder que lo lleva a intervenir solo cuando no se logran los resultados esperados.
8. Dirección por Contingencia: capacidad del líder para premiar a los seguidores, a cambio del esfuerzo que realizan (intercambio de premios por esfuerzo).

Variable del no liderazgo:

9. No Liderazgo: es aquel comportamiento del líder que lo lleva a evitar tomar decisiones, a retraerse cuando se le necesita, a no involucrarse y no definirse.

Las Variables Resultado se definen a continuación:

1. Esfuerzo Extra: es el comportamiento de docentes motivados y entusiasmados con el trabajo, que los lleva a obtener un rendimiento más allá de lo que se esperaba de ellos.
2. Eficacia: es el logro de los resultados esperados. Esta variable contiene dos aspectos: eficacia global del centro y eficacia del director en diversas funciones.
3. Satisfacción del Profesorado: grado en el que los docentes piensan que el director está satisfecho con la labor educativa realizada por el profesorado.
4. Satisfacción con la Dirección: grado en el que el profesorado está satisfecho con el estilo de gestión desplegado por su director.

En la tabla 3.4 se resumen las variables usadas en este estudio y que corresponden al Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993).

Tabla 3.4

Variables de liderazgo transformacional, transaccional, no liderazgo y variables resultado

Variables del estudio	Detalle de las variables
Variables transformacionales	1. Consideración Individualizada. 2. Estimulación Intelectual. 3. Carisma. 4. Tolerancia Psicológica. 5. Inspiración. 6. Liderazgo hacia Arriba.
Variables transaccionales	7. Dirección por Excepción. 8. Dirección por Contingencia.
No liderazgo	9. No Liderazgo.
Variables resultado	1. Esfuerzo Extra. 2. Eficacia. 3. Satisfacción del Profesorado. 4. Satisfacción con la Dirección.

Fuente: Elaborada a partir de Pascual et al. (1993).

Instrumentos y técnicas para la recopilación de la información.

Para responder al problema de estudio y lograr los objetivos propuestos, se recurrió a diversos instrumentos y técnicas, tales como el cuestionario, la entrevista en profundidad y el análisis documental.

Cuestionario.

La información sobre actitudes y comportamientos de liderazgo, que poseen los directores de los CTP, se recopiló mediante la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Este cuestionario se aplicó al director del centro, para obtener una autoevaluación de su estilo de liderazgo, y a los docentes que esta persona tiene a cargo, para conocer la percepción de ellos sobre la forma cómo se ejerce el liderazgo en su centro.

El acceso a los centros educativos se gestionó a través la Dirección de Educación Técnica del MEP. En esta dirección, los asesores coordinaron con los directores de los centros participantes en el estudio, para que se facilitara la aplicación de los cuestionarios a directores y docentes.

Como se ha señalado, en esta investigación se utilizó la adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Estos autores adaptaron este instrumento en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León. Se trata de un test de

liderazgo educativo basado en el modelo de liderazgo de Bass. El test original de Bass consta de dos versiones: una para directores y otra para docentes y personal de apoyo. Sin embargo, Pascual et al. (1993) señalan que la percepción de los directores no difiere significativamente de la percepción de sus seguidores; por lo tanto, la forma que utilizan es la escala de profesorado/colaboradores.

El cuestionario de Pascual et al. (1993) está formado por 60 ítems, que evalúan dimensiones de los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo, así como los efectos de estos comportamientos sobre los seguidores; a saber: Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado, Satisfacción con la Dirección, e Influencia Directiva. Además, hay nueve preguntas que se refieren a variables personales y del centro (ver Anexo 1).

Para evaluar las actitudes y comportamientos relacionados con los estilos de liderazgo mencionados, se usa una escala tipo Likert, que consiste en un "conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios" (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 386) y que permite graduar la respuesta o intensidad de la respuesta de las personas encuestadas. Se pide a las personas que elijan cuál de las afirmaciones se ajusta mejor a la percepción que tienen del objeto que están evaluando.

A pesar de que en esta investigación se quería aplicar el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) tal y como Pascual et al. (1993) lo han utilizado, fue necesario hacer unos ajustes en las preguntas que describen variables personales y del centro. Estos ajustes consistieron en eliminar las preguntas que se referían al tipo de centro, al tipo de alumnado y al cargo que ocupa la persona que contesta el cuestionario. En la pregunta que se refiere al tiempo dedicado a la docencia, se solicitó a los participantes que indicaran el número de horas lectivas de su jornada de trabajo; este dato sirve para determinar si los docentes que completaron el cuestionario cumplían con el requisito de tener una jornada mínima de 20 horas lectivas. Además, después de cada una de las preguntas se colocó la escala de respuestas correspondiente, esto se hizo para que fuera más sencillo completar el cuestionario (Ver Apéndice A).

Al Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en la versión director, también se le hicieron cambios en las preguntas sobre las variables personales y del centro. Se eliminaron y se agregaron preguntas. Las preguntas eliminadas fueron las mismas que se eliminaron en el cuestionario aplicado a los docentes (tipo de centro, tipo de alumnado y cargo). Se agregaron dos preguntas: una sobre los años de experiencia en un puesto de Director de CTP y otra sobre los años de ocupar el puesto en el centro donde actualmente trabaja. Estas preguntas se plantearon con el fin de confirmar si el director cumplía con los criterios de inclusión para participar en el estudio (ver Apéndice B).

En los ítems relativos a las variables de liderazgo, en las dos versiones del cuestionario (Docentes y Director), se modificó la redacción de cinco preguntas (#4, #16, #33, #35 y #45). Esos cambios en la redacción se basaron en las recomendaciones hechas por los expertos consultados. El detalle de dichos cambios se presenta más adelante, en el apartado donde se describe el resultado del juicio de expertos.

Entrevista en profundidad.

Para conocer la percepción de los directores sobre la experiencia de gestionar un centro educativo, se elaboró y aplicó una guía de entrevista en profundidad. Para tener acceso a los directores de los colegios, se pidió apoyo a los asesores de la Dirección de Educación Técnica del MEP, quienes se encargaron de suministrar la información necesaria para gestionar los contactos y las entrevistas.

Según Ruiz-Olabuénaga e Ispizua (1989), la entrevista en profundidad aborda temas relacionados con una experiencia, una situación o una acción; y va dirigida a un individuo concreto, que ha tomado parte de esa acción o ha vivido esa experiencia. El objetivo es concentrarse en el análisis de la experiencia subjetiva vivida por las personas que dirigen centros de educación técnica y, a partir de ella, extraer los elementos específicos que afectan o influyen en su papel de director de centro. Se usó una guía de entrevista con el fin de tener una lista de las áreas o temas de mayor interés para la investigación (ver Apéndice C).

Al ser una entrevista en profundidad, los temas de la guía se refieren a situaciones y experiencias relacionadas con el ejercicio del liderazgo. Sin embargo, esta guía es flexible y dinámica; pues, como señalan Colás y Buendía (1994), su objetivo es descubrir las perspectivas y puntos de vista que tienen las personas informantes, respecto a su propia experiencia como directores de un centro educativo técnico.

Análisis documental.

Una de las técnicas usadas fue el análisis documental. Con esta técnica se examinaron documentos relacionados con modelos de liderazgo; planes de estudio de Licenciatura y Maestría en Administración Educativa y en Educación Técnica; y el Manual Descriptivo de Clases de Puestos Docentes de la Dirección General del Servicio Civil, entre otros.

Del análisis de los modelos de liderazgo, se obtuvieron principios y teorías que describen las actitudes y comportamientos fundamentales para ejercer el liderazgo.

El análisis de los planes de estudio mostró las materias o temas sobre liderazgo y gestión administrativa que se desarrollan en los programas académicos que facultan para ejercer la dirección en centros de educación técnica. En este caso, por tratarse de documentos oficiales, se hizo necesario obtener la aprobación de las personas encargadas de los programas de estudio para tener acceso a esa información. Una vez recopilados los planes de estudio, se realizó un análisis de los objetivos de cada materia y de los contenidos respectivos.

El Manual de Puestos del Servicio Civil informó sobre los requisitos técnicos que se exigen para ocupar el puesto de Director de CTP.

Recopilación y análisis de los datos.

La recopilación y análisis de la información siguió los procedimientos que se detallan a continuación: validación del cuestionario mediante el juicio de expertos, ensayo piloto, aplicación del cuestionario a directores y docentes, aplicación de entrevista en profundidad a directores y análisis documental.

Validación del cuestionario mediante el juicio de expertos.

En este estudio se tomó como base el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), el cual fue sometido a validación de contenido, mediante la técnica de juicio de expertos. Para esta validación se eligieron 10 expertos en el área de la educación técnica, quienes tenían el encargo de revisar los ítems del cuestionario, en relación con los criterios de congruencia, pertinencia y claridad. Estos jueces se contactaron por medio de la Dirección de Educación Técnica del MEP. Para lograr su criterio experto se visitó esa Dirección y se entregó el documento denominado Evaluación de Indicadores de Liderazgo Transformacional (ver Apéndice D) a cinco asesores, para que lo completaran. Los otros cinco expertos se contactaron por medio de la misma Dirección y se les proporcionó el documento para su respectiva evaluación. Cada experto revisó el cuestionario y anotó, según las indicaciones establecidas en el documento, sus criterios respecto a cada uno de los ítems que se sometieron a su evaluación. Esta etapa del proceso de validación se hizo de forma individual. Posteriormente, se recogieron los formularios y la información que se recopiló de los expertos se procesó manualmente, teniendo en cuenta los criterios de congruencia, pertinencia y claridad de los ítems.

La técnica utilizada para el juicio de expertos fue el análisis de concordancia. Esta técnica se usó con el fin de validar el contenido del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). El juicio de expertos, según (Cabero y Llorente, 2013) consiste en solicitar a personas expertas que realicen un juicio o establezcan su opinión sobre un asunto o tema en concreto.

Las personas que participaron en esta validación fueron 10 expertos en gestión de centros de educación técnica, que cumplían por lo menos con una de las dos siguientes condiciones:

- Personas que trabajan en colegios técnicos.
- Personas que son asesoras en la Dirección de Educación Técnica del MEP.

Para escoger a quienes trabajan en los colegios técnicos se aplicaron los siguientes criterios:

- Estar activo en el sistema educativo nacional.
- Poseer experiencia de dos a tres años como director de un CTP.

En total, se contó con la participación de cinco personas que están activas en el sistema educativo y que habían ocupado el puesto de Director de CTP. Estos expertos aportaron sugerencias desde su experiencia, en la gestión de un centro de educación técnica.

Para seleccionar a los asesores de la Dirección de Educación Técnica del MEP, se tomó en cuenta el siguiente criterio:

- Tener por lo menos cinco años como Asesor en Educación Técnica.

Se obtuvo la colaboración de cinco Asesores de Educación Técnica, quienes hicieron observaciones, basados en las expectativas del papel que deben desempeñar las personas que dirigen los centros de educación técnica.

Los expertos tuvieron el encargo de valorar 60 ítems del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), con relación al cumplimiento de los siguientes aspectos: congruencia, pertinencia y claridad de la redacción. Los ítems, sometidos a la valoración de los expertos, se dividen en dos grupos: 47 ítems pertenecen a las variables liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y no liderazgo; y 13 a las variables resultado: Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado, Satisfacción con la Dirección, e Influencia Directiva.

Lo que interesaba era valorar el consenso intersubjetivo, entre los expertos, sobre la claridad en la redacción de los ítems del cuestionario y sobre el grado de congruencia y pertinencia que existe entre estos y las variables o constructos que se pretendían medir. La claridad de la redacción evalúa si cada ítem es comprensible. La congruencia se refiere a la concordancia del ítem con la definición de cada variable que se evalúa en el cuestionario. La pertinencia indica si el ítem es adecuado para describir la conducta específica que se está evaluando (Osterlind, 1998).

Para decidir qué ítems del cuestionario satisfacían los criterios de valoración y si se aceptaban o se rechazaban, los expertos consignaron sus apreciaciones, según indicaciones específicas para cada una de las categorías de análisis (congruencia, pertinencia y claridad en la redacción), en el formulario denominado Evaluación de Indicadores de Liderazgo Transformacional, que para ese efecto se desarrolló (ver Apéndice D).

La información recopilada se procesó manualmente y se sometió al análisis de concordancia entre expertos, para determinar el consenso de opiniones para cada categoría. Como criterio para calificar las opiniones de los jueces se estableció que el consenso debería ser indiscutible, como señala Osterlind (1998) el consenso debe ser evidente; es decir, en el caso de que haya cinco jueces, cuatro de ellos deben estar de acuerdo; si se cuenta con diez jueces, ocho deben opinar igual.

Con base en lo anterior, se consideró que aquellos ítems que, a criterio de un mínimo de ocho jueces, tuvieran una evaluación positiva en cuanto a congruencia y pertinencia, se mantendrían en el cuestionario. De lo contrario, se eliminarían (ver Apéndice E).

El juicio de expertos también se aprovechó para obtener recomendaciones relacionadas con la claridad en la redacción de los ítems.

Ensayo piloto.

Se realizó un ensayo piloto del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Este ensayo tenía el fin de confrontar los resultados obtenidos de la consulta a expertos, en cuanto a pertinencia, congruencia y claridad de los ítems, con los análisis de confiabilidad a que sometieron los datos recopilados en la aplicación del cuestionario, de modo que se podía disponer de una primera aproximación a sus propiedades métricas sobre el grupo de estudio.

Para hacer este pilotaje se seleccionó el CTP de Granadilla, el cual está ubicado en el cantón de Curridabat, provincia de San José. Este centro se escogió por su ubicación geográfica y porque posee una Dirección 3; es decir, cuenta con más de 500 estudiantes, imparte de cuatro a cinco especialidades, y desarrolla cinco proyectos productivos. Además, el director de este centro cumplía con los criterios de inclusión de este estudio. En este centro, el director posee una Maestría en Educación Técnica, cuenta con 20 años de experiencia en el puesto de Director de Colegio Técnico y desde hace cinco años es el director del CTP de Granadilla.

La Dirección de Educación Técnica del MEP otorgó el permiso respectivo para llevar a cabo el ensayo piloto y facilitó la información necesaria para contactar al director, con quien se acordó la

aplicación de los cuestionarios a docentes. Al director se le aplicó el cuestionario y se le realizó una entrevista en profundidad.

Aplicación del cuestionario a directores y docentes.

El cuestionario usado en el estudio se aplicó a docentes y directores de la Región Educativa de Desamparados, para ello se solicitó la autorización correspondiente a la Dirección de Educación Técnica del MEP. Luego, en una reunión realizada por esa Dirección, se tuvo un primer acercamiento con los directores, para programar las visitas en las que se aplicarían los cuestionarios a directores y docentes. El procesamiento de estos datos se hizo mediante el paquete estadístico SPSS, versión 19.

Aplicación de la entrevista en profundidad a directores.

Para entrevistar a los directores de los CTP de la Región Educativa de Desamparados, se contactó a la Dirección de Educación Técnica del MEP y se solicitó el permiso respectivo, a fin de contar con la aprobación de esa Dirección para visitar y entrevistar a los directores participantes en este estudio. A esta información se le hizo un análisis de contenido para identificar los temas de liderazgo presentes en lo expresado por las personas entrevistadas.

Análisis documental.

En esta etapa se trabajó con los programas de los cursos que conforman los planes de estudio de las Licenciaturas y Maestrías en Administración Educativa y de la Maestría en Educación Técnica. Con el fin de recabar esta información, se contactó a las universidades que ofertan estos programas. En esas instituciones se recopilaron los planes y programas mencionados, los cuales fueron analizados, de forma manual, desde el punto de vista de sus contenidos, para determinar la presencia de los temas de liderazgo y gestión administrativa.

IV. Resultados del estudio empírico

En este capítulo se incluyen los resultados obtenidos en las siguientes fases de esta investigación: juicio de expertos, ensayo piloto, aplicación de cuestionarios a directores y docentes, entrevista en profundidad a directores de los centros educativos, y análisis de los planes de estudio que facultan para ejercer el puesto de Director de CTP. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 19.

Resultados del juicio de expertos

Durante los meses de enero y febrero de 2015, se solicitó a 10 expertos en la gestión de colegios técnicos que emitieran su juicio en relación con el contenido y la redacción de los ítems del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Los expertos examinaron 60 ítems: 47 de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo; y 13 de las variables resultado. No se solicitó revisión de los ítems relativos a variables personales ni a variables contextuales, que aparecen dentro del cuestionario como Datos Biográficos. (Ver Anexo 1).

Del análisis de los juicios emitidos por los expertos se extrajeron los resultados que a continuación se detallan (ver Apéndice E):

a. Evaluación de la congruencia de los ítems, como indicadores de la categoría de análisis a la que pertenece cada uno de ellos.
b. Evaluación de la pertinencia de los ítems, como indicadores de la manifestación de la conducta descrita en la categoría de análisis a la que pertenece cada uno de ellos.
c. Recomendaciones para mejorar la claridad de la redacción de los ítems.

En relación con la congruencia y la pertinencia, ocho ítems no fueron aceptados por los jueces, según el criterio de Osterlind (1998); no lograron un consenso mínimo de ocho de los diez expertos consultados. Dichos ítems son los siguientes: #10, #11, #20, #21, #31, #37, #38 y #41.

La tabla 4.1 muestra el contenido de estos ítems y la variable del liderazgo a la que pertenece cada uno.

Tabla 4.1

Contenido de los ítems que los expertos recomendaron eliminar

Número del ítem	Contenido del ítem	Variable de liderazgo
10	Está dispuesto/a a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora.	Dirección por Excepción
11	Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos.	Dirección por Contingencia
20	Es capaz de saber lo que quiero y me ayuda a conseguirlo.	Consideración Individualizada
21	En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia.	Carisma
31	Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer.	Dirección por Contingencia
37	Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.	Tolerancia Psicológica
38	Usa el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas.	Tolerancia Psicológica
41	Usa el sentido del humor para vencerme.	Tolerancia Psicológica

Fuente: Elaborada a partir de la consulta a expertos.

Esta recomendación de los jueces se examinó a la luz del análisis de confiabilidad realizado al total de ítems del cuestionario del ensayo piloto (ver Apéndice F). Este análisis reporta un alfa de Cronbach de .982 ($\alpha = .982$), con 60 elementos, y 61 casos válidos, según se observa en la tabla 4.2.

Tabla 4.2

Estadísticos de fiabilidad del ensayo piloto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos	Número de casos válidos
.982	.982	60	61

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en el ensayo piloto, 2015.

Luego se revisó el impacto que cada uno de los ítems rechazados tiene sobre el índice de confiabilidad de la prueba total. Para ello se calculó el alfa de Cronbach, eliminando los ocho ítems que recomendaron los jueces. El resultado fue un índice de $\alpha = .982$, lo cual significa que el nivel de confiabilidad de la prueba no mejora, puesto que mantiene el mismo nivel de confiabilidad (ver Apéndice F). También se revisó el cambio que sufría el alfa de Cronbach si se eliminaba un ítem; es decir, se verificó qué sucedía con el índice de confiabilidad si se eliminaba cada uno de los ítems

indicados por los jueces. En este caso, el índice aumentaba en .001, si se eliminaban los ítems #10, #31 y #41; el índice no se alteraba, si se eliminaban los ítems #11, #20, #21 y #37 y #38 (ver Apéndice F).

Por lo anterior, se tomó la decisión de no eliminar ninguno de los ítems del cuestionario, ya que la mejora que se da en el nivel de confiabilidad del cuestionario, como un todo, es muy pequeña (.001); es decir, la permanencia de los ítems mencionados no tiene un impacto significativo en la confiabilidad del instrumento. Además, de acuerdo con la teoría que da sustento a este estudio, esos ítems responden a variables que deben ser consideradas para la explicación del liderazgo educativo. Su eliminación, en consecuencia, no mejoraba las propiedades métricas del instrumento; sin embargo, podría afectar la validez de constructo y de contenido de este.

Como se mencionó anteriormente, los jueces hicieron recomendaciones para mejorar la claridad de los ítems. Sus recomendaciones se aplicaron en las preguntas #4, #16, #33, #35 y #45 del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en sus dos versiones (docentes y director). Al ítem #4 se le agregó "*para mejorar mi gestión docente*"; en el ítem #16 se cambió la frase "cosas que antes eran un enigma" por la frase "*diferentes situaciones*"; en el ítem #33 se cambió "mi trabajo" por "*el desempeño*"; al ítem #35 se le eliminó la frase "Ayuda mucho" por "*Aplica un programa de inducción para ayudar*"; al ítem #45 se le cambió la frase "titularidad del Centro" y por la frase "*autoridades nacionales y regionale*s".

En la tabla 4.3 se resumen los cambios realizados en la redacción de los ítems. Estas recomendaciones se aplicaron a las dos versiones del cuestionario: docente y director (ver Apéndices A y B).

Tabla 4.3

Cambios aportados por los jueces a la redacción de los ítems

Número de ítem	Redacción original del ítem en el cuestionario	Redacción usada en el ensayo piloto
4	Apoya mis acciones e ideas.	Apoya mis acciones e ideas para mejorar mi gestión docente.
16	Me proporciona formas nuevas de enfocar cosas que antes eran un enigma.	Me proporciona formas nuevas de enfocar diferentes situaciones.
33	Al evaluar mi trabajo se fija más en lo positivo que en lo negativo.	Al evaluar el desempeño se fija más en lo positivo que en lo negativo.
35	Ayuda mucho a los profesores recién llegados.	Aplica un programa de inducción para ayudar a los profesores recién llegados.
45	Me defiende ante la titularidad del centro.	Me defiende ante autoridades regionales y nacionales.

Fuente: Elaborada con base en el criterio de jueces, 2015.

Estas mejoras en la redacción se hicieron antes de aplicar el ensayo piloto; por eso, a los cuestionarios usados en dicha prueba se les modificó la redacción de los ítems señalados.

Resultados del ensayo piloto

El ensayo piloto de este estudio se realizó en el CTP de Granadilla, durante el mes de marzo de 2015. Este ensayo consta de tres elementos: cuestionario a los docentes, cuestionario al director y entrevista en profundidad al director. Para contactar a los participantes, se visitó al director de ese centro educativo con el fin de solicitarle la entrada a la institución, para aplicar el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993).

Se le explicó al director que dicho cuestionario cuenta con dos versiones, una para los docentes y otra para la persona que ocupa el cargo de Director. Se le solicitó el permiso para aplicar el cuestionario a los docentes y se le pidió su colaboración para que él contestara el cuestionario de liderazgo y para realizarle una entrevista en profundidad, sobre temas del ejercicio de la dirección en un CTP. Además, se le explicó que se trataba de un ensayo piloto, cuyos resultados servirían para mejorar el cuestionario de liderazgo educativo, que luego se aplicaría en la Región Educativa de Desamparados. El director estuvo de acuerdo con todo lo solicitado.

Para recolectar la información se visitó el aula de cada uno de los profesores, se les entregó el cuestionario, se les indicó que se trataba de un estudio piloto. Todos los profesores visitados aceptaron colaborar. No se presentó ninguna dificultad en la comprensión de las instrucciones del cuestionario,

ni en la claridad de los ítems. Posteriormente, se regresó a las aulas para recoger los cuestionarios. Al Director se le visitó en su oficina. Primero se le aplicó el cuestionario y en esa misma sesión se realizó la entrevista en profundidad, según el formato que aparece en el Apéndice C.

A continuación se detallan los resultados del cuestionario a los docentes, del cuestionario al director y de la entrevista en profundidad, que fueron aplicados en este ensayo piloto.

Aplicación del cuestionario a los docentes en el ensayo piloto.

El Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993) se aplicó a 70 docentes del CTP de Granadilla, en marzo de 2015. Como se indicó anteriormente, a este instrumento se le eliminaron las preguntas que tenían relación con el tipo de centro, con el tipo de alumnado y con el cargo, y se modificó la redacción de cinco preguntas.

Las personas que contestaron el cuestionario son profesores que cumplen con los dos criterios de inclusión definidos para este estudio:

a. Docentes del área académica o técnica que laboran 20 horas lectivas o más en el centro educativo.
b. Docentes que tienen por lo menos dos ciclos lectivos de ser profesores en dicho centro.

Al momento de aplicar este cuestionario, el centro contaba con 80 docentes; sin embargo, solo 70 cumplían con los criterios de inclusión.

A los datos obtenidos de esta prueba se le realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Confiabilidad (alfa de Cronbach).
- Reducción de Factores.
- Correlaciones entre las tres dimensiones obtenidas del análisis factorial y las cuatro variables resultado que forman parte del cuestionario.

Análisis de Confiabilidad.

La confiabilidad se refiere a la coherencia o consistencia de la medición y al grado en el que las medidas están libres de error. Para medir esa consistencia, se utiliza el alfa de Cronbach, que es un modelo que mide la consistencia interna entre los ítems (García, González y Jornet, 2010). Según MacMillan y Shumacher (2005) el coeficiente de confiabilidad está en una escala de .00 a .99, y en un coeficiente alto (.9, por ejemplo) las puntuaciones tienen una alta fiabilidad y un error pequeño;

en correlaciones bajas (< .35), ocurriría lo contrario. Estos autores señalan que, generalmente, se aceptan valores entre .7 y .9, para el coeficiente de confiabilidad.

En este estudio, para evaluar el resultado de los análisis de confiabilidad, se usó el criterio que proponen George y Mallery (citados por Frías-Navarro, 2014), quienes señalan que para evaluar el coeficiente alfa de Cronbach se pueden usar los criterios presentados en la tabla 4.4.

Tabla 4.4

Criterios para evaluar el alfa de Cronbach

Valor del coeficiente	Evaluación del coeficiente
Alfa de Cronbach > .9	Excelente
Alfa de Cronbach > .8	Bueno
Alfa de Cronbach > .7	Aceptable
Alfa de Cronbach > .6	Pobre
Alfa de Cronbach < .5	Inaceptable

Fuente: Tomado de Frías-Navarro (2014).

El análisis de los datos indica un alfa de Cronbach excelente ($\alpha = 0.982$), con 61 casos válidos y con 60 elementos (los 47 ítems de liderazgo y 13 de variables resultado), como se observa en la tabla 4.5. (Ver Apéndice F).

Tabla 4.5

Estadísticos de fiabilidad del ensayo piloto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos	Número de casos válidos
.982	.982	60	61

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en el ensayo piloto, 2015.

Al comparar este coeficiente con los criterios de evaluación señalados anteriormente, se puede afirmar que el cuestionario aplicado en este ensayo piloto tiene un excelente nivel de confiabilidad; es decir, existe consistencia interna entre los ítems, lo cual indica que están midiendo el mismo constructo o dimensión teórica (Frías-Navarro, 2014), que en este caso sería el liderazgo y las variables resultado.

Se revisó el alfa de Cronbach para ver si se mejoraba al eliminar algún ítem. Según los datos que aparecen en la salida de resultados que ofrece el SPSS: Estadísticos total-elemento, solamente cinco de los 60 elementos producirían una mejora de .001 en el alfa de Cronbach (ver Apéndice F). Por esa razón, se decidió no eliminar ninguno de los ítems del cuestionario.

Reducción de Factores.

Con el método de extracción Análisis de Componentes Principales y rotación Normalización Oblimin con Kaiser se realizó un análisis factorial a los 47 ítems del cuestionario, que miden las tres dimensiones del liderazgo: transformacional, transaccional y no liderazgo. De este análisis se obtuvo una Matriz de Estructura con tres componentes o dimensiones, la cual aparece en el Apéndice F. Los tres factores, en conjunto, explican el 64.384% de la variabilidad total acumulada de los datos. Esto significa que al reducirse los datos de 47 ítems a solo tres factores, estos explican el 64.384% de la variabilidad de las respuestas dadas en cada uno de los ítems. (Ver Apéndice F). En la tabla 4.6 se observa la varianza total explicada de los tres componentes.

Tabla 4.6

Varianza total explicada de los factores (tres factores)
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Componentes	% de varianza	% acumulada
Componente 1	53.168	53.168
Componente 2	6.525	59.693
Componente 3	4.690	64.384

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en el ensayo piloto, 2015.

Estos componentes o dimensiones agrupan 46 de los 47 ítems que se refieren a las variables de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Un ítem, que pertenece a la variable Dirección por Excepción, obtuvo una carga factorial menor a .4 y por ello no quedó incluido en ninguno de los componentes de la Matriz de Estructura (ver Apéndice F).

La tabla 4.7 muestra los 28 ítems que corresponden a la primera dimensión (Componente 1) de la Matriz de Estructura, así como las cargas factoriales asociadas a cada uno de ellos.

Tabla 4.7

Componente 1 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 1	Cargas factoriales
Aumenta mi optimismo sobre el futuro	.905
¿Lo/a apoya su director a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?	.893
Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella	.883
En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia	.882
¿Lo/a apoya su director a llevar a cabo cambios poco importantes en su trabajo?	.841
Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo	.828
Es capaz de saber lo que quiero y me apoya para conseguirlo	.818
Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a	.817
Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas	.811
Tengo fe ciega en él/ella	.809
Aplica un programa de inducción para ayudar a los profesores recién llegados.	.806
Me proporciona formas nuevas de enfocar diferentes situaciones	.799
Está dispuesto a enseñarme siempre que lo necesito	.789
Presta atención a mis sentimientos y necesidades	.787
Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo	.780
Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas	.772
Apoya mis acciones e ideas para mejorar mi gestión docente	.761
Me defiende ante autoridades regionales y naciones	.754
Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos	.751
Intenta que se use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base	.743
Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente	.704
Me defiende ante la Inspección	.704
Me informa sobre cómo hago mi trabajo	.686
Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos	.633
Al evaluar el desempeño se fija más en lo positivo que en lo negativo	.633
Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del centro	.603
Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo	.599
Cuenta con mi respeto	.496

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) del ensayo piloto, 2015.

Como se mencionó, el primer componente está formado por 28 ítems, que representan las siguientes cinco variables de liderazgo transformacional incluidas en este estudio: Consideración Individual (13 ítems), Carisma (6 ítems), Estimulación Intelectual (6 ítems), Liderazgo hacia Arriba (2 ítems) e Inspiración (1 ítem). Las cargas factoriales de estos ítems van desde .496 hasta .905. Este

primer componente explica el 53.168% de la variabilidad de las respuestas de los ítems, al ser reducidos en un solo factor.

En esta dimensión se combinan variables que expresan conductas del director, orientadas a atender y a apoyar a los docentes para que puedan resolver problemas. También hay conductas del líder que hacen que los docentes se sienten reconocidos. Como resultado de lo anterior, el profesorado manifiesta optimismo y entusiasmo.

El segundo componente de la Matriz de Estructura explica únicamente el 6.525% de la variabilidad de los datos. Esta segunda dimensión (Componente 2) está integrada por 16 ítems, los cuales representan seis variables: Tolerancia Psicológica (7 ítems), Dirección por Contingencia (3 ítems), Dirección por Excepción (2 ítems), Inspiración (2 ítems), Consideración Individual (1 ítem), Liderazgo hacia Arriba (1 ítem). Las cargas factoriales de estos ítems van desde .571 hasta .811, como se observa en la tabla 4.8.

Tabla 4.8

Componente 2 de la Matriz de Estructura del ensayo piloto
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 2	Cargas factoriales
Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos	.881
Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas	.804
Usa su sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista	.792
Usa su sentido del humor para suavizar los momentos difíciles	.790
Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa	.789
Hace que me ría de mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio	.772
Me defiende ante la Administración (Delegación)	.752
Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo	.784
Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella	.743
Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones	.713
Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido	.701
Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer	.679
Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos	.674
No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien	.671
Está satisfecho con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho	.645
Usa su sentido del humor para vencerme	.571

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) del ensayo piloto, 2015.

En esta dimensión se mezclan ítems de liderazgo transaccional con ítems de liderazgo transformacional, esto se puede interpretar como un traslape o superposición que, desde el punto de vista teórico, existe en los dos estilos de liderazgo. Como sostienen Robbins y Judge (2013, p. 382) "el liderazgo transformacional se *construye sobre* el transaccional." Esto expresa la complementariedad que se da entre ambos enfoques; es decir, el líder transformacional es también transaccional, pero la diferencia entre ambos es que el primero logra niveles de desempeño superior.

Al observar los ítems que tuvieron cargas factoriales altas en esta segunda dimensión, es preciso resaltar aquellos que se agrupan dentro de la variable Tolerancia Psicológica; pues, según la teoría del liderazgo educativo, esta variable debe considerarse dentro del liderazgo transformacional. Sin embargo, esto puede explicarse como una cuestión cultural, ya que para los costarricenses, el humor forma parte de su manera más natural de comportarse, de una forma de ser que es cotidiana en nuestra

sociedad y que se refleja en la calificación obtenida por Costa Rica en 2009 y en 2012, que ubica al país como la nación más feliz del mundo (nef, 2012). Por lo tanto, en un país feliz, el humor, el buen humor, es visto como algo natural, no como algo extraordinario, que sería propio de un liderazgo excepcional, como es el liderazgo transformacional. Sin embargo, debe aclararse que el humor usado para manejar o clarificar situaciones difíciles no se refiere a la sátira o a la burla, ni a usar expresiones que puedan ofender o denigrar a otros.

Por otra parte, en esta dimensión cargan ítems que corresponden a las variables Inspiración y Consideración Individual. Al examinar el contenido de estos ítems, se observa que todos se relacionan con el logro de objetivos, lo cual puede interpretarse como la tarea propia de todo líder, de un líder transaccional que, según Robbins (2004, p. 343) se ocupa de "guiar y motivar a sus seguidores en la dirección de las metas establecidas aclarando los papeles y las tareas." Por lo tanto, estas conductas no son vistas por los docentes, participantes en este ensayo piloto, como algo que esté más allá de lo que se espera del director de un centro educativo.

Continuando con el análisis del contenido de esta segunda dimensión, encontramos que solamente hay un ítem de la variable Liderazgo hacia Arriba y su presencia en dicha dimensión supone que los docentes consideran que el director tiene, entre otros, el encargo de defenderlos ante las autoridades superiores.

Los ítems de las variables Dirección por Contingencia y Dirección por Excepción se ubicaron, en su totalidad, en la segunda dimensión, lo cual es congruente con la teoría transaccional y con lo reportado por Pascual et al. (1993).

La tercera dimensión (Componente 3) de la Matriz de Estructura está formado por los dos ítems que representan la variable no liderazgo, los cuales tienen una carga factorial de .739 y .693. Estos resultados están muy cercanos a lo encontrado por Pascual et al. (1993), quienes obtuvieron un factor compuesto por esos dos ítems y reportaron cargas factoriales de .782 y de .765. Este tercer componente explica solamente el 4.690% de la variabilidad de los datos. Los ítems de esta dimensión están en la tabla 4.9.

Tabla 4.9

Componente 3 de la Matriz de Estructura del ensayo piloto
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 3	Carga Factorial
Es probable que esté ausente cuando se le necesita	.739
Es difícil encontrarlo en los momentos de crisis	.693

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) del ensayo piloto, 2015.

La tabla 4.9 incluye una dimensión del liderazgo que, según la teoría es "el más pasivo y por ello es el liderazgo menos eficaz" (Robbins y Judge, 2013, p. 382). Lo anterior supone que un líder *laissez-faire*, que actúe bajo la consigna de "estar ausente" no es visto como alguien efectivo.

En síntesis, como resultado del análisis factorial, se obtuvieron tres componentes principales que tienen un sustento en el Modelo Completo de Liderazgo que ha sido referido en el marco teórico de este estudio. Los tres componentes son: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y no liderazgo. El liderazgo transformacional (Componente 1) asociado con las conductas en las que el director se interesa por el trabajo de los docentes, los guía, anima y apoya en sus labores, a la vez que provoca en ellos un efecto de optimismo y entusiasmo. El liderazgo transaccional (Componente 2) se nutre de las variables propias que caracterizan a un líder transaccional, pero agrega dos elementos: el sentido del humor y la motivación para que los docentes alcancen sus metas. En cualquier caso, puede entenderse que los liderazgos transformacional y transaccional no son excluyentes, sino que se pueden identificar en un continuo de desarrollo de modos de liderazgo positivo. El no liderazgo (Componente 3) incluye, exclusivamente, la variable que da origen a su nombre y que representa la ausencia del director en los momentos en los que se le necesita. Esta síntesis se muestra en la tabla 4.10.

Tabla 4.10

Variables que integran las dimensiones de liderazgo obtenidas en el ensayo piloto, según el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993)

Nombre de la dimensión	Variables de la dimensión	Número de ítems
Dimensión 1: Liderazgo transformacional	▪ Consideración Individual. ▪ Carisma. ▪ Estimulación intelectual ▪ Inspiración. ▪ Liderazgo hacia Arriba.	28
Dimensión 2: Liderazgo transaccional	▪ Tolerancia Psicológica. ▪ Dirección por Contingencia. ▪ Dirección por Excepción. ▪ Inspiración. ▪ Consideración Individual. ▪ Liderazgo hacia Arriba.	16
Dimensión 3: No liderazgo	▪ No Liderazgo.	2

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) del ensayo piloto, 2015.

Además, como ya se había mencionado, uno de los ítems, que según los resultados de Pascual et al. (1993), pertenece a la variable Dirección por Excepción, se eliminó (ítem #10) porque obtuvo una carga factorial de .344 (≤ 0.4). Véase el Apéndice F (Matriz de Estructura).

Correlaciones entre las dimensiones del análisis factorial y las variables resultado.

Los análisis de correlación suponen la relación entre dos variables, en este caso es posible relacionar variables de liderazgo: transformacional, transaccional y no liderazgo con las variables resultado, que están en el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Las variables resultado que se correlacionaron son: Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado y Satisfacción con la Dirección. Estas mismas correlaciones fueron reportadas por Pascual et al. en el estudio que realizaron en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León.

A continuación se presentan las correlaciones encontradas, a partir del análisis estadístico basado en el índice de correlación de Pearson. Este índice, según Hanke y Reitsch (1997) puede tomar un valor entre -1 y +1, donde un coeficiente de correlación de +1 indica una relación lineal positiva perfecta entre las dos variables que se están comparando y un coeficiente de -1 señala una

relación lineal negativa perfecta entre ellas. Por lo tanto, el valor que tome el coeficiente de correlación (*r*) señala la fuerza y dirección de la relación o vínculo entre las variables estudiadas.

Para calcular las correlaciones entre las variables de las dimensiones de liderazgo y las variables resultado, se hizo una normalización de los datos. Esta normalización se realizó con la siguiente fórmula:

Variable Normalizada = (X – Mínimo/Máximo – Mínimo) x 100.

Donde:

X = Componente o Dimensión a normalizar.

Mínimo: el valor mínimo de ese conjunto de variables (1 x el número total de ítems que integran ese componente o dimensión).

Máximo: el valor máximo de ese conjunto de variables (5 x el número total de ítems que integran ese componente o dimensión).

Como los ítems del cuestionario utilizado tienen una escala ordinal que va de 1 a 5, 1 es el valor mínimo que puede tener un ítem y 5 es el valor máximo.

Esta normalización se hace para que los datos comparados se enmarquen en el conjunto [0,100], pues como cada factor tiene un rango de variación distinto, (a partir de la cantidad de ítems que lo integran), entonces es necesario tenerlos todos en una misma escala, para que las comparaciones no se vean influenciadas por las diferencias de rangos, por lo que pueden analizarse mediante la r_{xy} de Pearson.

Las correlaciones que aparecen a continuación parten de la hipótesis de que las variables resultado (Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado y Satisfacción con la Dirección) se relacionan, en mayor medida, con el liderazgo transformacional que con el transaccional.

La interpretación de las correlaciones se basa en las orientaciones que, según Hernández (2010), generalmente se han adoptado y que se presentan en la tabla 4.11.

Tabla 4.11

Interpretación de los valores de las correlaciones

Valores de la correlación	Interpretación
$.00 < \lvert r \rvert \leq .20$	Correlación muy baja
$.20 < \lvert r \rvert \leq .40$	Correlación baja
$.40 < \lvert r \rvert \leq .70$	Correlación moderada
$.70 < \lvert r \rvert \leq .90$	Correlación alta
$.90 < \lvert r \rvert < 1.00$	Correlación muy alta

Fuente: Tomado de Hernández (2010).

Correlación entre las dimensiones de liderazgo y el Esfuerzo Extra.

La tabla 4.12 muestra las correlaciones entre las dimensiones de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo con la variable resultado Esfuerzo Extra. La hipótesis propuesta es que el Esfuerzo Extra tiene una correlación mayor con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.12

Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo y el Esfuerzo Extra

Dimensiones del liderazgo	Correlación con Esfuerzo Extra	N por lista
Liderazgo transformacional	.813**	63
Liderazgo transaccional	.802**	66
No liderazgo	-.437**	69

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

a. N por lista.

Como se observa en la tabla 4.12, existe una asociación positiva alta entre el Esfuerzo Extra y las dimensiones de liderazgo transformacional y transaccional. Sin embargo, la correlación más alta (r = .813) se da con el liderazgo transformacional; por lo tanto, se acepta la hipótesis planteada. Es decir, el liderazgo transformacional tiene una relación mayor con el Esfuerzo Extra. Estos resultados suponen que la mayor presencia de liderazgo transformacional, en el director, se asocia con un mayor esfuerzo de parte de los docentes, para realizar su trabajo.

Además, existe una correlación moderada y negativa entre el Esfuerzo Extra y la dimensión no liderazgo. Esto significa que las conductas del director que lo caracterizan como alguien que no interviene, que no se involucra o no está cuando se le necesita se asocian con un menor esfuerzo, de parte de los docentes, a la hora de llevar a cabo su trabajo.

Correlación entre las dimensiones de liderazgo y la Eficacia.

En la tabla 4.13 están las correlaciones entre las dimensiones de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo con la variable resultado Eficacia. La hipótesis planteada es que la variable Eficacia tiene una correlación mayor con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.13
Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo y la Eficacia

Dimensiones del liderazgo	Correlación con Eficacia	N por lista
Liderazgo transformacional	.861**	57
Liderazgo transaccional	.692**	60
No liderazgo	-.535**	62

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
a. N por lista.

La tabla 4.13 presenta correlaciones positivas altas entre el Eficacia y las dimensiones de liderazgo transformacional y transaccional. Debido a que la correlación más alta (r = .861) se da con el liderazgo transformacional, se acepta la hipótesis planteada: el liderazgo transformacional se relaciona, de forma positiva y más elevada, con la variable Eficacia. Esta correlación positiva y más alta de la dimensión del liderazgo transformacional indica que, en mayor medida, el liderazgo transformacional del director se asocia con la eficacia del centro, según es percibida por los docentes.

Por otra parte, la correlación entre la Eficacia y la dimensión no liderazgo es moderada y negativa; es decir, un director que está ausente cuando lo necesitan los docentes, se percibe como alguien que no obtiene la eficacia requerida por el centro educativo.

Correlación entre las dimensiones de liderazgo y la Satisfacción del Profesorado.

En la tabla 4.14 están las correlaciones entre las dimensiones de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo con la variable resultado Satisfacción del Profesorado. La hipótesis que se plantea es que la Satisfacción del Profesorado tiene una mayor relación con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.14

Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo y la Satisfacción del Profesorado

Dimensiones del liderazgo	Correlación con Satisfacción del Profesorado	N por lista
Liderazgo transformacional	.700**	50
Liderazgo transaccional	.565**	52
No liderazgo	-.404**	54

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
a. N por lista.

La tabla 4.14 presenta correlaciones positivas moderadas entre la Satisfacción del Profesorado y las dimensiones de liderazgo transformacional y transaccional. Dado que la correlación más alta se da con el liderazgo transformacional, se acepta la hipótesis planteada. Es decir, el liderazgo transformacional tiene mayor relación con la variable Satisfacción del Profesorado. La correlación (r = .70) entre la variables Satisfacción del Profesorado y el liderazgo transformacional significa que las conductas transformacionales del director son asociadas con la expresión de la satisfacción que este siente hacia la labor docente de su profesorado. Por otra parte, la correlación entre Satisfacción del Profesorado y la dimensión no liderazgo es moderada y negativa; es decir, la ausencia del director, cuando se le necesita, se asocia con un director que no está satisfecho con el trabajo que realizan sus profesores.

Correlación entre las dimensiones de liderazgo y la Satisfacción con la Dirección.

La tabla 4.15 presenta las correlaciones entre las dimensiones de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo con la variable resultado Satisfacción con la Dirección. La hipótesis planteada es que la Satisfacción con la Dirección tiene una mayor relación con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.15

Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo y la Satisfacción con la Dirección

Dimensiones del liderazgo	Correlación con Satisfacción con la Dirección	N por lista
Liderazgo transformacional	.865**	62
Liderazgo transaccional	.755**	65
No liderazgo	-.356**	68

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
a. N por lista.

La tabla 4.15 recoge las correlaciones observadas, que son altas y positivas entre la Satisfacción con la Dirección y las dimensiones de liderazgo transformacional y transaccional. Debido a que la correlación más alta se da con el liderazgo transformacional, se acepta la hipótesis planteada; esto es, el liderazgo transformacional tiene una relación mayor con la variable Satisfacción con la Dirección. Esta correlación alta y positiva (r = .865) entre la Satisfacción con la Dirección y las conductas de liderazgo transformacional señala que el liderazgo transformacional del director se asocia con la satisfacción que los docentes tienen con el estilo de gestión de su director.

Además, la correlación entre Satisfacción con la Dirección y la dimensión no liderazgo es baja y negativa (r = -.356); es decir, un director que está ausente cuando los docentes lo necesitan, se asocia con la falta de satisfacción que los docentes sienten hacia el estilo de gestión de su director y conforme se ausenta más, más se percibe esa falta de satisfacción en el profesorado.

En síntesis, se confirma la hipótesis planteada que indica que las variables resultado (Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado y Satisfacción con la Dirección) tienen una correlación más fuerte con el liderazgo transformacional que con el transaccional. Además, los resultados del análisis de las correlaciones entre las dimensiones del liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo, y las variables resultado son similares a los reportados por Pascual et al. (1993).

Con base en lo expuesto en este ensayo piloto, sobre la relación entre el liderazgo transformacional y las variables resultado, se concluye lo siguiente: *los profesores que perciben al director como un líder transformacional son los que están dispuestos a hacer más esfuerzo extra, perciben mayor eficacia en el director y en el centro, consideran que su director está satisfecho con el trabajo que ellos hacen y están más satisfechos con el estilo de liderazgo que despliega el director.*

Aplicación del cuestionario al director en el ensayo piloto.

El director del centro educativo, donde se llevó a cabo el ensayo piloto, contestó todos los ítems del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (versión Director). Su aplicación no presentó ninguna dificultad. El director no hizo observaciones para modificar o mejorar las instrucciones o las preguntas del instrumento.

Entrevista en profundidad del ensayo piloto.

Como parte de la ensayo piloto, se efectuó una entrevista en profundidad al director del centro educativo, con el propósito de determinar las categorías de análisis que se podrían utilizar para examinar la gestión del liderazgo en un CTP. La entrevista se basó en el formato que está en el Apéndice C.

El contenido de la entrevista en profundidad realizada al director del CTP de Granadilla puede sistematizarse en ocho categorías de análisis, relacionadas con el ejercicio del liderazgo en un CTP, a saber:

- Significado de ser director de un CTP.
- Aprendizajes.
- Logros.
- Problemas enfrentados.
- Actitudes y comportamientos de un director de CTP.
- Formación académica recibida.
- Formación académica recomendada.
- Recomendaciones para ejercer la dirección de un CTP.

Estas categorías proporcionan una serie de elementos que son esenciales para el ejercicio del liderazgo en un centro educativo. (La entrevista completa aparece en el Apéndice G). El detalle de las categorías de análisis de esta entrevista se presenta a continuación.

En relación con el significado personal que este director da al ejercicio de su puesto, esta persona manifiesta que *"me gusta estar a cargo de un CTP…, me gusta mucho, muchísimo…, porque en la dirección de un CTP se tienen varias cosas juntas: relación con profesores, estudiantes, padres de familia, comunidad, empresas y el entorno de diferentes instancias del gobierno. En realidad, los colegios técnicos son empresas (colegio/empresas)."* Estas expresiones reflejan un gusto por la tarea

de dirigir el centro, debido a la posibilidad de administrar un conjunto de aspectos diversos, que conforman la institución.

En cuanto a los aprendizajes, el entrevistado refiere que *"al entrar al MEP, por el entorno con familias y jóvenes, se desarrolla la parte humana, deseos de servir y de ayudar."* Este comentario enfatiza el papel del líder de un centro como alguien que debe aprender a servir a los demás.

Al referirse a los logros, el director señala el *"crecimiento de la institución… Implementamos y desarrollamos la educación técnica, por eso me quedé en el MEP."* Estos logros se materializan en la misión del centro: *"inserción de los jóvenes en el mercado laboral...* y que… *luego pueden ir a la universidad"*; es decir, el director ve en la misión del centro el logro alcanzado: preparar a los jóvenes para enfrentar los retos de la vida adulta, en los aspectos laborales y académicos.

Los problemas enfrentados en la dirección del centro, el director los resume en las palabras "burocracia" y "centralización", que se derivan de este comentario: *"La estructura burocrática nos produce rezago, desilusión. Sé que somos muchos, pero el MEP centraliza todo."*

Las actitudes y comportamientos que debe exhibir un director de CTP, según el criterio de este director son los siguientes: *"sentido humano, servicio, respeto por la niñez, atención y respeto a las personas, capacidad de dialogar."* Estos criterios se enmarcan en la dimensión humana del liderazgo, la cual destacó como uno de sus aprendizajes primordiales en su papel de director de un CTP.

En relación con la formación universitaria que recibió, previo a ejercer el puesto de Director, este participante señala que la *"formación que recibí como ingeniero sí me ha servido. Nos formaban en ingeniería como líderes, para dirigir."* Esto refleja que el puesto de Director de CTP, para esta persona es, ante todo, un puesto de liderazgo.

La formación recomendada para ejercer el puesto de Director de CTP es una maestría que enfatice en la gestión educativa de un centro de carácter técnico, esto se expresa en la siguiente declaración: *"Lo ideal es una Maestría, pero una Maestría en Administración Educativa, enfocada a una dirección de un colegio"* y que como metodología se *"use el método de casos."* Además, este director reitera que es recomendable tener una *"Formación en Administración Educativa, un todo: presupuesto, compras, relaciones humanas."*

En cuanto a las recomendaciones para alguien que desee ser director de un CTP, este participante anota las siguientes: compromiso con la institución y la necesidad de *"alinear a los funcionarios con la Misión/Visión de la institución."* Esto se interpreta como un liderazgo comprometido con la Misión/Visión del centro.

Los elementos esenciales de las categorías de análisis, derivados de la entrevista en profundidad del ensayo piloto, se resumen en la tabla 4.16.

Tabla 4.16

Elementos sustantivos de las categorías de análisis de la entrevista en profundidad

Categorías de análisis	Elementos sustantivos de las categorías de análisis
1. Significado de ser director de un CTP	▪ Hacer una tarea que le gusta.
2. Aprendizajes	▪ Desarrollo de aspectos humanos. ▪ Deseo de servir, de ayudar.
3. Logros	▪ Preparación de los jóvenes para el mercado laboral y la educación superior.
4. Problemas enfrentados	▪ Burocracia. ▪ Centralización.
5. Actitudes y comportamientos de un director de CTP	▪ Sentido humano. ▪ Consideración/Interés por las personas. ▪ Capacidad para comunicarse.
6. Formación recibida	▪ Formación como líder.
7. Formación recomendada	▪ Maestría en administración educativa, enfocada en la dirección de un CTP. ▪ Cursos básicos de administración. ▪ Relaciones humanas. ▪ Uso de casos para el análisis de situaciones.
8. Recomendaciones para ejercer la dirección de un CTP	▪ Liderazgo comprometido que hace que las personas se alineen con la Misión/Visión de la institución.

Fuente: Elaborada a partir de la entrevista en profundidad del ensayo piloto, 2015.

Resumen de los resultados del ensayo piloto.

El ensayo piloto se realizó con el fin evaluar dos instrumentos fundamentales de este estudio: el Cuestionario sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (en sus dos versiones: docentes y director) y la entrevista en profundidad al director del centro educativo. Los resultados principales se resumen a continuación:

1. Las instrucciones del cuestionario fueron fácilmente comprendidas por los participantes.
2. La redacción de los ítems no presentó ninguna dificultad, en cuanto a claridad.
3. El coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) del cuestionario mostró un índice excelente: $\alpha > .9$.

4. El análisis factorial arrojó la existencia de tres factores de liderazgo que, en términos generales, se asemejan a la teoría que sustenta este estudio y a lo encontrado por Pascual et al. (1993).
5. Las correlaciones obtenidas indican que las dimensiones de liderazgo transformacional se asocian en mayor medida, que las dimensiones del liderazgo transaccional, con las variables resultado. Estos datos son muy similares a los obtenidos por Pascual et al. (1993).
6. La entrevista en profundidad indicó ocho categorías de análisis para examinar el contenido de las entrevistas a los directores.

Con base en estos resultados se tomó la decisión de mantener en el cuestionario todos los ítems que evalúan las dimensiones de liderazgo y las variables resultado; así como los ítems relativos a las variables personales. Por lo tanto, para la siguiente fase de esta investigación se usó el mismo cuestionario (en sus dos versiones: docentes y director) aplicado en el ensayo piloto. Además, se decidió usar el formato de la entrevista en profundidad para aplicarlo en la siguiente fase de este estudio.

Resultados de la aplicación de cuestionarios y entrevistas en la Región Educativa de Desamparados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios sobre liderazgo educativo a docentes y directores. Además, se presenta el análisis de contenido de la información que brindaron los directores en la entrevista en profundidad.

Con el fin de analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo transformacional en las personas que ocupan el puesto de Director de CTP, en la Región Educativa de Desamparados, se aplicó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en sus dos versiones: docentes y director (ver Apéndices A y B). Además, se realizó una entrevista en profundidad a cada uno de los directores de los centros educativos participantes en este estudio (ver Apéndice C).

Los cuestionarios y las entrevistas se aplicaron durante el mes de abril de 2015. Los directores de los centros participantes fueron contactados, a inicios de marzo de 2015, en una reunión programada por la Dirección de Educación Técnica del MEP. En dicha reunión, el Director de Educación Técnica motivó a los directores de los centros educativos para que apoyaran la realización de este estudio; específicamente, para que permitieran la aplicación de los cuestionarios a los docentes y que ellos participaran en las entrevistas y contestaran el cuestionario correspondiente. En esa

oportunidad, se informó a los directores que se trataba de un estudio de liderazgo educativo, que se efectuaría en la Región Educativa de Desamparados. Además, se indicó que participarían los centros, cuyos directores cumplieran los siguientes criterios de inclusión:

1. Poseer Licenciatura o Maestría en Administración Educativa, o Maestría en Educación Técnica.
2. Contar con una experiencia mínima de tres ciclos lectivos como director de un CTP.
3. Tener por lo menos tres ciclos lectivos de ser director/a en ese centro.

Durante este primer encuentro, se obtuvo la dirección exacta y los números telefónicos de los directores que colaborarían con el estudio. Posteriormente, se contactó a cada uno de ellos para programar las visitas a los centros. Las fechas de las visitas se definieron tomando en cuenta la disponibilidad del director para recibirnos y el momento más oportuno para que los docentes contestaran el cuestionario. En este contacto, se estableció la fecha para visitar a cada de los centros, a fin de aplicar los cuestionarios a los docentes, al director, y realizar la entrevista en profundidad al director, en una sola visita a cada centro educativo.

Como se anotó en la Metodología, de los 11 colegios técnicos que pertenecen a la Región Educativa de Desamparados, los centros que calificaron para participar en este estudio son los siguientes siete: CTP de Dos Cercas, CTP Máximo Quesada, CTP de San Juan Sur, CTP de Acosta, CTP Monseñor Sanabria, CTP de Aserrí, y CTP José Figueres Ferrer.

En los colegios de Dos Cercas, Máximo Quesada, San Juan Sur, Monseñor Sanabria y José Figueres Ferrer, a solicitud del director, los docentes se reunieron en un salón, con el propósito específico de contestar el cuestionario y, una vez que finalizaban, regresaban a sus aulas, para seguir con sus labores. Después de esto, cada director nos recibió en su oficina para contestar el cuestionario y realizar la entrevista en profundidad.

En los otros dos centros: CTP de Acosta y CTP de Aserrí, la aplicación de los cuestionarios se programó como parte de la reunión mensual de profesores, por lo que había un punto en la agenda para que los docentes contestaran el cuestionario. Antes de esta reunión, cada director cedió un espacio para contestar el cuestionario y abordar los temas de la entrevista en profundidad.

En las visitas efectuadas a los centros, se pidió la colaboración a los docentes, se indicó el objetivo del estudio, se hizo la advertencia de que los cuestionarios eran anónimos y que la información obtenida solo se usaría con fines académicos. Todas las personas estuvieron de acuerdo en colaborar. Los docentes tardaron entre 20 y 25 minutos para responder los cuestionarios. Cada director necesitó un tiempo similar para contestar el cuestionario. Las entrevistas duraron,

aproximadamente, dos horas. Por lo tanto, fue factible obtener toda la información de los participantes en una sola visita, por centro educativo.

Los resultados del estudio empírico sobre liderazgo educativo, llevado a cabo en la Región Educativa de Desamparados, se presentan en dos apartados. En el primero aparecen los estadísticos que se obtuvieron de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993) a docentes y directores. En el segundo se muestra un análisis cualitativo de los contenidos de la entrevista en profundidad efectuada a los directores.

Aplicación del cuestionario a docentes y directores de la Región Educativa de Desamparados.

El Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (versión docentes) se aplicó a 257 docentes, que laboraban en los siete CTP de la Región Educativa de Desamparados, que participaron en este estudio. La versión director se aplicó a los siete directores de los centros mencionados. La aplicación de esos cuestionarios se llevó a cabo en abril de 2015.

El cuestionario de los docentes fue probado en el ensayo piloto y, como se indicó anteriormente, no se eliminó ningún ítem (ver Apéndice A). El cuestionario de los directores se mantuvo igual al usado en el ensayo piloto (ver Apéndice B).

La tabla 4.17 muestra el total de docentes de cada centro que, al momento de aplicar el cuestionario, cumplían con los criterios de inclusión que se definieron para su selección en este estudio.

Tabla 4.17

Número de docentes participantes, por centro educativo de la Región Educativa de Desamparados

Colegio Técnico Profesional	Número de docentes participantes
CTP de Dos Cercas	46
CTP Máximo Quesada	22
CTP San Juan Sur	35
CTP de Acosta	61
CTP Monseñor Sanabria	34
CTP de Aserrí	26
CTP José Figueres	33
Total de docentes	257

Fuente: Elaborada a partir de los datos recogidos en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como uno de los objetivos de este estudio es analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo en las personas que ocupan el puesto de Director de CTP en la Región Educativa de Desamparados, los datos de los siete colegios se unieron, para ser examinados en un solo conjunto.

Una vez integradas las respuestas de los docentes en una sola base de datos, se revisó la presencia de la “No Respuesta”. En esa revisión se observó que había cuatro casos que presentaban patrones altos de “No Respuesta”, por lo que esos casos se eliminaron de la base de datos, de manera que el total de cuestionarios que se tomó en cuenta para el análisis fue de 253 (n = 253). No se realizó, en consecuencia, ningún proceso de imputación de datos para recuperar casos perdidos, al constatar que la mortalidad experimental es mínima.

Los datos recopilados con los cuestionarios dirigidos a docentes y directores fueron sometidos a tres análisis diferentes. El primero corresponde a las variables personales de docentes y directores. El segundo tomó en cuenta los datos aportados por los docentes, sobre las variables de liderazgo y las variables resultado, lo cual representa la parte central del análisis estadístico. El tercero contiene las medidas de dispersión que los directores asignaron en la autoevaluación de su estilo de liderazgo y la comparación de esta autoevaluación con la calificación otorgada por los docentes.

Variables personales de docentes y directores de la Región Educativa de Desamparados.

A continuación aparecen las variables personales que caracterizan a los docentes y directores participantes en este estudio.

En cuanto a los docentes, se describen las siguientes variables: edad, sexo, grado académico, experiencia docente y tipo de nombramiento (ver Apéndice H).

La tabla 4.18 muestra la distribución por edad de los docentes participantes.

Tabla 4.18

Distribución de los docentes de la Región Educativa de Desamparados, según la edad

Edad de los docentes	Absoluto	Relativo
31 a 40 años	100	39.5
41 a 50 años	59	23.3
51 a 60 años	50	19.8
18 a 30 años	43	17
Más de 60 años	1	0.4
TOTAL	253	100

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como se aprecia en la tabla 4.18, el 62.8% de los docentes tiene una edad entre 31 y 50 años.

La población docente que participó en este estudio está conformada de la siguiente manera: 42.3 % hombres y % 57.7 mujeres. En términos absolutos son 107 hombres y 146 mujeres.

El grado académico de estos docentes se presenta en la tabla 4.19.

Tabla 4.19

Distribución de los docentes de la Región Educativa de Desamparados, según grado académico

Grado Académico	Absoluto	Relativo
Licenciatura	148	58.5
Maestría	66	26.1
Bachillerato	31	12.3
Profesorado	7	2.8
No responde	1	0.4
TOTAL	253	100

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Es importante destacar que los docentes de la Región Educativa de Desamparados poseen, en su mayoría (84.6%) grados académicos de Licenciatura o Maestría.

La experiencia docente del profesorado se expone en la tabla 4.20.

Tabla 4.20

Distribución de los docentes de la Región Educativa de Desamparados, según experiencia docente

Experiencia Docente	Absoluto	Relativo
Más de 13 años	123	48.6
De 8 a 12 años	72	28.5
De 4 a 7 años	39	15.5
De 1 a 3 años	19	7.5
TOTAL	253	100

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como se puede observar, la mayoría de los participantes (77.1%) ha ejercido la docencia durante más de ocho años.

En cuanto al tipo de nombramiento bajo el que están contratados los docentes, se tiene que el 37.5 % está nombrado como interino, mientras que el 62.1% tiene la plaza en propiedad.

En resumen, los docentes de la Región Educativa de Desamparados, que formaron parte de este estudio son, en su mayoría, mujeres relativamente jóvenes (entre 30 y 50 años), con grado académico de Licenciatura o Maestría, que han ejercido la docencia durante más de ocho años y que tienen un nombramiento en propiedad.

Por otra parte, los siete directores que participaron en este estudio poseen las siguientes características biográficas: se trata de cuatro hombres y tres mujeres, con edades que oscilan entre los 40 y los 60 años. Estas personas tienen grado académico de Maestría o Doctorado, han ejercido como directores de un CTP durante más de ocho años. La mayoría de ellos tiene más de cuatro años de ser director en el centro educativo. Todos los directores tienen un nombramiento en propiedad (ver Apéndice H).

Variables de liderazgo y variables resultado en los directores de la Región Educativa de Desamparados, según la percepción de los docentes.

A los datos obtenidos con el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), aplicado a los docentes, en la Región Educativa de Desamparados se le realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Reducción de factores.
- Análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach) por factor o dimensión obtenida: para evaluar el resultado de los análisis de confiabilidad, se usó el criterio definido en la tabla 4.4.

- Correlaciones entre las dimensiones emanadas del análisis factorial y las cuatro variables resultado que forman parte del cuestionario: para este análisis se utilizó el criterio propuesto por Hernández (2010), el cual aparece en la tabla 4.11.
- Análisis de diferencias (*t-Student*).
- Medidas de dispersión: Promedios obtenidos por los directores en los factores de liderazgo, según la percepción de los docentes.

Debido a que la cantidad de docentes que contestaron el cuestionario (n = 253) es mayor que la cantidad de directores (n = 7), para realizar los análisis estadísticos se usaron los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a los docentes. Además, en otros estudios similares, los investigadores han reportado el uso de la información dada por los seguidores (Vega y Zavala, 2004; Pascual et al., 1993).

Reducción de factores.

A los datos obtenidos de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en la versión docentes, se les realizó un análisis factorial con la finalidad de determinar las dimensiones o componentes de liderazgo que subyacen al conjunto de ítems de ese instrumento. De igual modo que en el ensayo piloto, para realizar el análisis factorial se usó el método de extracción Análisis de Componentes Principales y el método de rotación Normalización Oblimin con Kaiser. Esto se hizo para los 47 ítems que miden el liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo. La matriz de estructura señala la existencia de seis factores, a saber: Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración (ver Apéndice H).

Los resultados del análisis factorial muestran seis dimensiones que agrupan 45 de los 47 ítems de las variables de liderazgo transformacional y transaccional del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993). Los dos ítems que pertenecen a la variable no liderazgo fueron eliminados. Para eliminar esos ítems se tomaron en cuenta dos criterios: el primero de ellos es que los dos ítems tenían una correlación muy baja con los demás ítems del cuestionario (menor a 0.4); el segundo criterio es que su ubicación dentro de la Matriz de Estructura no correspondía a la teoría que da sustento a este estudio. Por lo anterior, los ítems que pertenecían a la variable no liderazgo quedaron excluidos de los componentes o factores resultantes (ver Apéndice H).

La matriz de estructura, que aparece en el Apéndice H, reporta un conjunto de seis factores que coinciden con los planteamientos teóricos que dan base a este estudio, excepto por la variable no liderazgo que, como ya se indicó, sus únicos dos ítems fueron eliminados. Además, los ítems de cada uno de los seis componentes de la Matriz de Estructura, son iguales a los reportados por Pascual et al. (1993) en el estudio efectuado en centros educativos de las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León.

Los seis factores que se observan en la Matriz de Estructura, en conjunto, explican el 69. 472% de la variabilidad total acumulada de los datos. Esto significa que al reducirse los datos de 45 ítems a solo seis factores, estos explican el 69. 472% de la variabilidad de las respuestas dadas en cada uno de los ítems (ver apéndice H).

En la tabla 4.21 se observa la varianza total explicada de los seis componentes.

Tabla 4.21

Varianza total explicada de los factores (seis factores)
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Componentes	% de varianza	% acumulada
Componente 1	51.735	51.735
Componente 2	5.958	57.692
Componente 3	3.504	61.197
Componente 4	3.193	64.390
Componente 5	2.845	67.235
Componente 6	2.237	69.472

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En la tabla 4.22 se presentan los 26 ítems que corresponden a la primera dimensión (Componente 1) de la Matriz de Estructura, así como las cargas factoriales asociadas a cada uno de ellos.

Tabla 4.22

Componente 1 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 1	Carga Factorial
Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas	.904
Apoya mis acciones e ideas para mejorar mi gestión docente	.889
Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo	.880
¿Lo/a apoya su director a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?	.864
Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella	.851
Presta atención a mis sentimientos y necesidades	.849
Aumenta mi optimismo sobre el futuro	.840
En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia	.828
Me informa sobre cómo hago mi trabajo	.826
Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo	.824
Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del centro	.822
Me proporciona formas nuevas de enfocar diferentes situaciones	.820
Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas	.809
Es capaz de saber lo que quiero y me apoya para conseguirlo	.802
¿Lo/a apoya su director a llevar a cabo cambios poco importantes en su trabajo?	.798
Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a	.793
Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos	.788
Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo	.785
Tengo fe ciega en él/ella	.785
Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos	.757
Intenta que se use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base	.745
Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente	.739
Está dispuesto a enseñarme siempre que lo necesito	.683
Al evaluar el desempeño se fija más en lo positivo que en lo negativo	.644
Aplica un programa de inducción para ayudar a los profesores recién llegados	.574
Cuenta con mi respeto	.554

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Esta dimensión (Componente 1) incluye los mismos ítems que Pascual et al. (1993) presentan dentro de la Dimensión Carisma Personalizador. La diferencia con lo reportado por esos autores está en los valores de las cargas factoriales. En este estudio, los valores de las cargas factoriales van desde .554 hasta .904, y los autores españoles señalan cargas de .443 a .818. Sin embargo, los rangos en los que se ubican las cargas factoriales de ambos estudios son similares.

Otro aspecto importante de esta dimensión es que por sí sola explica el 51.74% de la variabilidad de los datos; por lo tanto, es el principal componente de la Matriz de Estructura.

Análisis de confiabilidad.

El análisis de los datos del Componente 1 indica un alfa de Cronbach excelente (α = .976), con 253 casos válidos y con 26 elementos, como se observa en la tabla 4.23. (Ver Apéndice H).

Tabla 4.23

Estadísticos de fiabilidad del Componente 1, Región Educativa de Desamparados

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Número de casos válidos
.976	26	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Al comparar este coeficiente con los criterios de evaluación señalados anteriormente, se puede afirmar que el Componente 1 tiene un nivel de confiabilidad excelente; es decir, existe una alta consistencia interna entre los ítems, lo cual indica que están midiendo el mismo constructo o dimensión teórica (Frías-Navarro, 2014), que en este caso sería el Carisma Personalizador.

La tabla 4.24 presenta los siete ítems de la segunda dimensión (Componente 2) de la Matriz de Estructura y las cargas factoriales de cada uno de ellos.

Tabla 4.24

Componente 2 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 2	Carga Factorial
Usa su sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista	.876
Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones	.846
Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas	.826
Usa su sentido del humor para suavizar los momentos difíciles	.826
Hace que me ría de mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio	.800
Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa	.754
Usa su sentido del humor para vencerme	.624

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En esta dimensión se encuentran los ítems que pertenecen a la variable Tolerancia Psicológica. Esta dimensión explica el 5.958% de la variabilidad de los datos. Igual que los resultados reportados por Pascual et al. (1993), en esta dimensión se congregan las siete preguntas que se refieren al uso del sentido del humor, en las diversas situaciones que enfrenta un director.

Análisis de confiabilidad.

El análisis de los datos del Componente 2 indica un alfa de Cronbach excelente ($\alpha = .912$), con 253 casos válidos y con siete elementos, como se observa en la tabla 4.25. (Ver Apéndice H).

Tabla 4. 25

Estadísticos de fiabilidad del Componente 2, Región Educativa de Desamparados

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Número de casos válidos
.912	7	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Los criterios de evaluación usados anteriormente, señalan que el Componente 2 tiene un excelente nivel de confiabilidad; esto es, existe consistencia interna entre los ítems, y puede afirmarse

que los ítems de esta dimensión, en su conjunto, están midiendo la dimensión teórica Tolerancia Psicológica.

Los tres ítems que conforman la tercera dimensión de la Matriz de Estructura (Componente 3) se detallan en la tabla 4.26, así como sus respectivas cargas factoriales.

Tabla 4.26

Componente 3 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 3	Carga Factorial
Está satisfecho con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho	.856
No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien	.677
Está dispuesto a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora	.612

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En el Componente 3 se ubican los ítems que representan a la variable Dirección por Excepción, que es uno de los aspectos del liderazgo transaccional. Este componente explica el 3.504 de la varianza total de los datos.

Análisis de confiabilidad.

El análisis de los datos del Componente 3 muestra un alfa de Cronbach pobre ($\alpha = .677$), con 253 casos válidos y con tres elementos, como se observa en la tabla 4.27 (ver Apéndice H).

Tabla 4.27

Estadísticos de fiabilidad del Componente 3, Región Educativa de Desamparados

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Número de casos válidos
.677	3	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En esta dimensión se da una muy baja consistencia interna entre los ítems, lo cual podría deberse a la poca cantidad de ítems que la conforman; sin embargo, el alfa de Cronbach está cercano a .70 (.677), lo que lo convertiría en un índice de consistencia aceptable.

Las cargas factoriales y los ítems del Componente 4 de la Matriz de Estructura se presentan en la tabla 4.28.

Tabla 4.28

Componente 4 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 4	Carga Factorial
Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer	.811
Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo	.759
Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos	.684

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Los tres ítems que integran este componente se refieren a la variable Dirección por Contingencia, que es uno de los elementos del liderazgo transaccional. Este componente explica el 3.193% de la variabilidad de los datos.

Análisis de confiabilidad.

El Componente 4 tiene un alfa de Cronbach aceptable (α = .715), con 253 casos válidos y con tres elementos, como se observa en la tabla 4.29. (Ver Apéndice H).

Tabla 4.29

Estadísticos de fiabilidad del Componente 4, Región Educativa de Desamparados

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Número de casos válidos
.715	3	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Al comparar este coeficiente con los criterios usados anteriormente, se puede afirmar que el Componente 4 tiene un nivel de confiabilidad aceptable. Esto indica que los tres ítems que lo integran están midiendo el mismo constructo teórico (Dirección por Contingencia).

La tabla 4.30 muestra los tres ítems que corresponden a la quinta dimensión (Componente 5) de la Matriz de Estructura y las cargas factoriales de cada uno de ellos.

Tabla 4.30

Componente 5 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 5	Carga Factorial
Me defiende ante la Administración (Delegación)	-.931
Me defiende ante la Inspección	-.920
Me defiende ante autoridades regionales y naciones	-.905

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

El Componente 5 agrupa los ítems que corresponden a la variable Liderazgo hacia Arriba, que forma parte del liderazgo transformacional. Sin embargo, las cargas factoriales negativas pueden ser vistas como la falta o la ausencia de un líder que realmente defienda al profesorado; dicho de otro modo, los docentes sienten que no hay un líder que los ampare cuando se trata de responder a las demandas que, hacia arriba o que desde arriba, hacen las autoridades superiores. Esta dimensión explica el 2.845% de la variabilidad de los datos.

Análisis de confiabilidad.

El análisis de los datos del Componente 5 indica un alfa de Cronbach excelente ($\alpha = .941$), con 253 casos válidos y con tres elementos, como se observa en la tabla 4.31. (Ver Apéndice H).

Tabla 4.31

Estadísticos de fiabilidad del Componente 5, Región Educativa de Desamparados

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Número de casos válidos
.941	3	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Al comparar este coeficiente con los criterios de evaluación señalados anteriormente, se puede afirmar que el Componente 5 tiene un excelente nivel de confiabilidad; por lo tanto, existe consistencia interna entre los ítems, que miden el mismo constructo o dimensión teórica, que para este componente es el Liderazgo hacia Arriba.

En la tabla 4.32 se presentan los tres ítems que corresponden a la sexta dimensión (Componente 6) de la Matriz de Estructura, y las cargas factoriales asociadas a cada uno de ellos.

Tabla 4.32

Componente 6 de la Matriz de Estructura
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Ítems del Componente 6	Carga Factorial
Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido	.833
Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella	.768
Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos	.755

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos en la Matriz de Estructura del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En este Componente 6 correlacionan los ítems que pertenecen a la variable Inspiración, que es una de las variables que definen el liderazgo transformacional. Sin embargo, este es el último componente de la Matriz de Estructura y solamente explica el 2.237% de la variabilidad de los datos. Esto contrasta con los resultados de Pascual et al. (1993), quienes reportan la Inspiración en el tercer lugar de la Matriz de Estructura. Para la población que nos ocupa, esta situación señala que los docentes no están visualizando a sus directores como líderes, que sean capaces de inspirarlos para alcanzar con entusiasmo las más altas metas.

Análisis de confiabilidad.

El análisis de los datos del Componente 6 indica un alfa de Cronbach bueno (α = .814), con 253 casos válidos y con tres elementos, como se observa en la tabla 4.33. (Ver Apéndice H).

Tabla 4.33

Estadísticos de fiabilidad del Componente 6, Región Educativa de Desamparados

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Número de casos válidos
.814	3	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Al comparar este coeficiente con los criterios de evaluación señalados anteriormente, se puede afirmar que el Componente 6 tiene un nivel de confiabilidad bueno; es decir, existe consistencia interna entre los ítems, lo cual indica que están midiendo la misma dimensión teórica, que en este caso es la Inspiración.

En síntesis, del análisis factorial resultaron seis componentes principales que tienen como base teórica las variables de liderazgo transformacional y transaccional que se han referido en este estudio. Los seis componentes son: Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración.

El Carisma Personalizador (Componente 1) representa conductas, que según Pascual et al. (1993), conjugan tres variables propias del liderazgo transformacional: Carisma, Consideración Individual y Estimulación Intelectual. Con este tipo de conductas, el director muestra una preocupación por las personas, les trasmite confianza, las hace pensar y analizar de manera diferente los problemas que enfrentan y el resultado es un profesorado entusiasmado, que siente orgullo y respeto por el director de su centro educativo. Esta dimensión es el principal componente de la matriz de estructura, pues explica el mayor porcentaje (51.7%) de la variabilidad de los datos.

La Tolerancia Psicológica (Componente 2) se refiere a las conductas en las que el director usa el sentido del humor para abordar diversas situaciones, que podrían tornarse conflictivas, pero al ser suavizadas con buen humor, son más fáciles de manejar. Esta es una variable del liderazgo transformacional.

La Dirección por Excepción (Componente 3) incluye aquellas preguntas que evalúan conductas en las que el líder interviene solo si es necesario; es decir, el director no toma ninguna acción si las

personas hacen su trabajo como se había establecido. Esta variable pertenece al liderazgo transaccional.

La Dirección por Contingencia (Componente 4) es también una variable del liderazgo transaccional. Su contenido hace referencia al uso de recompensas y premios que otorga el director a cambio de que el profesorado haga lo que tiene que hacer. Es decir, se trata de una recompensa que "depende de" las tareas que realice el profesor, por eso se llama "contingente", porque las recompensas y los premios están determinados por la actuación previa del seguidor.

El Liderazgo hacia Arriba (Componente 5) es el conjunto de ítems que tienen que ver con la defensa que hace el director, ante autoridades superiores, del profesorado. Es una variable propia del liderazgo transformacional.

La Inspiración (Componente 6) se refiere a una de las variables del liderazgo transformacional y contiene los ítems que califican la capacidad del líder de dar una visión a sus seguidores, para que estos se esfuercen en procura de las metas que se han propuesto.

La síntesis del análisis factorial se muestra en la tabla 4.34.

Tabla 4.34

Variables que integran las dimensiones de liderazgo obtenidas en la Región Educativa de Desamparados.

Nombre de la Dimensión	Variables de la dimensión	Número de ítems
Dimensión 1: Carisma Personalizador.	▪ Consideración Individual. ▪ Carisma. ▪ Estimulación Intelectual	26
Dimensión 2: Tolerancia Psicológica.	▪ Tolerancia Psicológica.	7
Dimensión 3: Dirección por Excepción.	▪ Dirección por Excepción.	3
Dimensión 4: Dirección por Contingencia.	▪ Dirección por Contingencia.	3
Dimensión 5: Liderazgo hacia Arriba.	▪ Liderazgo hacia Arriba.	3
Dimensión 6: Inspiración.	▪ Inspiración.	3

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Adicionalmente, es importante destacar el comportamiento de los índices de confiabilidad en cada uno de los seis componentes. La tabla 4.35 muestra esos índices.

Tabla 4.35

Estadísticos de fiabilidad de los seis Componentes, Región Educativa de Desamparados

Componente	Alfa de Cronbach	Valoración
Carisma Personalizador	.976	Excelente
Tolerancia Psicológica	.912	Excelente
Dirección por Excepción	.677	Pobre
Dirección por Contingencia	.715	Aceptable
Liderazgo hacia Arriba	.941	Excelente
Inspiración	.814	Bueno

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como ya se había anotado, cuatro de los seis componentes reportan un índice de confiabilidad de bueno a excelente y solo uno de ellos tiene un índice pobre.

Correlaciones entre los componentes del análisis factorial y las variables resultado.

En este apartado se describen las correlaciones entre los seis componentes obtenidos de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993) con las variables resultado: Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado, y Satisfacción con la Dirección (ver Apéndice H). Como se indicó en el ensayo piloto, Pascual et al. realizaron estas correlaciones en el estudio efectuado en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León.

A continuación se presentan las correlaciones encontradas, a partir del análisis estadístico basado en el índice de correlación de Pearson. Este índice tiene un valor entre -1 y +1. Un coeficiente de correlación de +1 habla de una relación lineal positiva perfecta entre las dos variables comparadas. Un coeficiente de -1 señala una relación lineal negativa perfecta entre ellas. De esta manera, el coeficiente de correlación (*r*) indica la fuerza y dirección de la relación entre las variables estudiadas (Hanke y Reitsch, 1997).

Para calcular las correlaciones entre los seis componentes de liderazgo y las variables resultado, se realizó una normalización de los datos. Como se indicó anteriormente, la normalización se calculó con la fórmula que se presenta a continuación:

Variable Normalizada = (X – Mínimo/Máximo – Mínimo) x 100.

Donde:

X = Componente o Variable Resultado a normalizar.

Mínimo: el valor mínimo de ese conjunto de variables (1 x el número total de ítems que integran ese componente o dimensión).

Máximo: el valor máximo de ese conjunto de variables (5 x el número total de ítems que integran ese componente o dimensión).

Como los ítems del cuestionario utilizado tienen una escala ordinal que va de 1 a 5, 1 es el valor mínimo que puede tener un ítem y 5 es el valor máximo.

Como se explicó en el ensayo piloto, la normalización tiene como propósito que los datos comparados se enmarquen en el conjunto [0,100], pues como cada factor tiene un rango de variación distinto, (a partir de la cantidad de ítems que lo integran), se hace necesario tenerlos todos en una misma escala, para que las comparaciones no se vean influenciadas por las diferencias de rangos.

Las correlaciones descritas en este apartado parten de la hipótesis de que las variables resultado (Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado y Satisfacción con la Dirección) se relacionan, en mayor medida, con los componentes que representan variables del liderazgo transformacional. En este caso, esos componentes son cuatro: Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración. La interpretación de las correlaciones se basa en las orientaciones sugeridas por Hernández (2010), descritas en el ensayo piloto.

Correlación entre los componentes de liderazgo y el Esfuerzo Extra.

La tabla 4.36 presenta las correlaciones entre los componentes de liderazgo Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración con la variable resultado Esfuerzo Extra. La hipótesis planteada es que el Esfuerzo Extra tiene una correlación mayor con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.36

Correlaciones entre los seis componentes de liderazgo y el Esfuerzo Extra

Dimensiones del Liderazgo	Correlación con Esfuerzo Extra	N por lista
Carisma Personalizador	.881**	253
Tolerancia Psicológica	.618**	253
Dirección por Excepción	.526**	253
Dirección por Contingencia	.538**	253
Liderazgo hacia Arriba	.660**	253
Inspiración	.691**	253

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

a. N por lista.

Como se observa en la tabla 4.36, existe una correlación positiva alta entre el Esfuerzo Extra y el Carisma Personalizador. La correlación entre Esfuerzo Extra y los componentes Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración son positivas y moderadas. Aunque la variable resultado tiene una correlación positiva con todos los componentes, se acepta la hipótesis planteada, porque las correlaciones más altas se dan con los componentes que se refieren al liderazgo transformacional. Es decir, los componentes del Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración tienen una relación mayor con el Esfuerzo Extra. Estos resultados señalan que la mayor presencia de liderazgo transformacional, en especial del Carisma Personalizador en el director, se asocia con un mayor esfuerzo de los docentes para realizar su trabajo. Es importante notar que Pascual et al. (1993) reportan que el Carisma y la Inspiración son las dimensiones que tienen mayor relación con el Esfuerzo Extra, resultados que son similares en este estudio.

Correlación entre los componentes de liderazgo y la Eficacia.

La tabla 4.37 muestra las correlaciones entre los componentes de liderazgo Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración con la variable resultado Eficacia. La hipótesis que se establece es que la variable Eficacia tiene una correlación mayor con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.37

Correlaciones entre los seis componentes de liderazgo y la Eficacia

Dimensiones del Liderazgo	Correlación con Eficacia	N por lista
Carisma Personalizador	.882**	253
Tolerancia Psicológica	.596**	253
Dirección por Excepción	.553**	253
Dirección por Contingencia	.518**	253
Liderazgo hacia Arriba	.647**	253
Inspiración	.657**	253

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
a. N por lista.

La tabla 4.37 señala una correlación positiva alta entre el Carisma Personalizador y la Eficacia. La correlación entre Eficacia y los componentes Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración son positivas y moderadas. A pesar de que la variable resultado tiene una correlación positiva con todos los componentes, se acepta la hipótesis planteada, porque las correlaciones más altas se dan con los componentes que se refieren al liderazgo transformacional. Es decir, la relación mayor se da entre la Eficacia y los componentes Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración. Los resultados descritos indican que el liderazgo transformacional, en especial, el comportamiento del director cuando manifiesta un Carisma Personalizador, se asocia con una mayor eficacia percibida por el profesorado, tanto en la actuación del director, como en el desempeño global del centro. En relación con estos resultados, Pascual et al. (1993, p. 82) reportan que “el carisma es la dimensión que se relaciona con más fuerza con la eficacia”, esto concuerda con lo encontrado en este estudio.

Correlación entre los componentes de liderazgo y la Satisfacción del Profesorado.

La tabla 4.38 presenta las correlaciones entre los componentes de liderazgo Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración con la variable resultado Satisfacción del Profesorado. La hipótesis que se plantea es que la Satisfacción del Profesorado tiene una mayor relación con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.38

Correlaciones entre los seis componentes de liderazgo y la Satisfacción del Profesorado

Dimensiones del Liderazgo	Correlación con Satisfacción del Profesorado	N por lista
Carisma Personalizador	.858**	253
Tolerancia Psicológica	.518**	253
Dirección por Excepción	.557**	253
Dirección por Contingencia	.527**	253
Liderazgo hacia Arriba	.664**	253
Inspiración	.635**	253

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
a. N por lista.

Como se observa en la tabla 4.38, existe una correlación positiva alta entre la Satisfacción del Profesorado y el Carisma Personalizador. La correlación entre Satisfacción del Profesorado y los componentes Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración son positivas y moderadas.

Sin embargo, la correlación es más alta entre las dos variables de liderazgo transaccional (Dirección por Excepción y Dirección por Contingencia) y la Satisfacción del Profesorado, que la correlación entre la Tolerancia Psicológica y la variable resultado Satisfacción del Profesorado. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis planteada. Esto significa que el profesorado asocia que el director está más satisfecho con ellos si se hace presente solo cuando es necesario y si les otorga recompensas e incentivos, que si el director usa el sentido del humor para resolver situaciones difíciles. Este resultado es diferente a lo hallado por Pascual et al. (1993), quienes reportaron que las variables resultado tienen una mayor correlación con las dimensiones de liderazgo transformacional que con las dimensiones transaccionales.

Correlación entre los componentes de liderazgo y la Satisfacción con la Dirección.

La tabla 4.39 expone las correlaciones entre los componentes de liderazgo Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración con la variable resultado Satisfacción con la Dirección. Se plantea la hipótesis que la Satisfacción con la Dirección tiene una mayor relación con las variables de liderazgo transformacional, que con las variables de liderazgo transaccional.

Tabla 4.39

Correlaciones entre los seis componentes de liderazgo y la Satisfacción con la Dirección

Dimensiones del Liderazgo	Correlación con Satisfacción con la Dirección	N por lista
Carisma Personalizador	.627**	253
Tolerancia Psicológica	.393**	253
Dirección por Excepción	.492**	253
Dirección por Contingencia	.353**	253
Liderazgo hacia Arriba	.460**	253
Inspiración	.452**	253

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
a. N por lista.

La tabla 4.39 muestra varias situaciones diferentes, respecto a la relación entre la variable resultado y los seis componentes de liderazgo que se han venido analizando. En primer lugar, las correlaciones son moderadas y bajas; solo para este caso el Carisma Personalizador no tiene una correlación alta con la variable resultado, la correlación es moderada positiva (.627). En segundo lugar, el componente Dirección por Excepción tiene una correlación más alta que otros componentes transformacionales (Tolerancia Psicológica, Inspiración y Liderazgo hacia Arriba) con la variable Satisfacción con la Dirección. En tercer lugar, hay dos correlaciones bajas ($r < .4$): Dirección por Contingencia y Satisfacción con la Dirección tienen una correlación de .353; Tolerancia Psicológica y Satisfacción con la Dirección presentan una correlación de .393.

Debido a que Dirección por Excepción, que es un componente de liderazgo transaccional, y la variable resultado (Satisfacción con la Dirección) tienen una correlación más alta que la obtenida por tres componentes de liderazgo transformacional (Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración) y la misma variable resultado, se rechaza la hipótesis que se planteó anteriormente. Este hallazgo difiere con lo reportado por Pascual et al. (1993), quienes encontraron que las dimensiones de liderazgo transformacional tienen una correlación mayor que las dimensiones transaccionales con todas las variables resultado.

Estos resultados muestran que la mayoría de los componentes del liderazgo transformacional tienen una relación moderada o baja y de menor intensidad con la variable Satisfacción con la Dirección, que la relación de esta misma variable resultado y el componente Dirección por Excepción. Esto puede significar que los docentes están asociando su satisfacción, respecto al estilo de dirección,

con el hecho de tener un director que solo interviene cuando es estrictamente necesario, y que no apuesta a hacer cambios, si las cosas marchan como siempre se han hecho. Los resultados del análisis de correlaciones se sintetizan en la tabla 4.40.

Tabla 4.40

Correlaciones entre las variables resultado y el liderazgo transformacional y transaccional

Variables Resultado	Correlación con el Liderazgo Transformacional	Correlación con el Liderazgo Transaccional
Esfuerzo Extra	Alta positiva Moderada positiva	Moderada positiva
Eficacia	Alta positiva Moderada positiva	Moderada positiva
Satisfacción del Profesorado	Alta positiva Moderada positiva	Moderada positiva
Satisfacción con la Dirección	Moderada positiva Baja positiva	Moderada positiva Baja positiva

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario de Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En resumen, el análisis de correlaciones indica que las variables resultado Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción del Profesorado tienen una correlación alta con el componente de liderazgo transformacional Carisma Personalizador. Las variables resultado Esfuerzo Extra y Eficacia tienen mayor correlación con las dimensiones del liderazgo transformacional que con las dimensiones del liderazgo transaccional. Por otra parte, la variable resultado Satisfacción del Profesorado tiene una mayor correlación con las dos dimensiones del liderazgo transaccional que con la Tolerancia Psicológica; la variable resultado Satisfacción con la Dirección obtiene una correlación mayor con la Dirección por Excepción que con las dimensiones transformacionales Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba e Inspiración.

Análisis de diferencias (mediante la prueba *t de Student*).

Para determinar si las calificaciones dadas por los docentes realmente están discriminando o diferenciando a un tipo de director de otro, se procedió a realizar un análisis de diferencias. Para ello se usó la prueba *t de Student*, la cual tiene como propósito determinar, en general, si se dan diferencias significativas entre las percepciones que se tienen acerca de los directores; por ejemplo, si un director

que tiene una calificación alta en una de las dimensiones de liderazgo es realmente diferente, según la percepción de los docentes, a otro director que tiene una baja calificación en esa misma dimensión.

El análisis de las diferencias se hizo con las calificaciones que los docentes otorgaron a los directores, en los seis factores de la Matriz de Estructura. Se trabajó con los percentiles 25 y 75, de manera que se compararon los casos en los que los docentes calificaron al director por debajo del percentil 25 con los casos en los que los docentes calificaron al director por encima del percentil 75. Como ya se había indicado, el número de casos válidos para toda la Región Educativa de Desamparados es de 253 (ver Apéndice H). Los datos de los seis factores fueron normalizados para que se ubicaran en una escala de 1 a 100 y, de esta manera, hacer más comprensibles las comparaciones.

En la tabla 4.41 aparece la calificación más alta dada por los docentes a los directores que se ubican debajo del percentil 25 y la calificación más baja otorgada por los docentes a los directores que están por encima del percentil 75, para cada uno de los seis factores que se han obtenido en este estudio.

Tabla 4.41

Percentiles: Carácter discriminatorio de los seis factores normalizados
Calificaciones de los percentiles 25 y 75 para cada factor normalizado

		Factor 1 normalizado	Factor 2 normalizado	Factor 3 normalizado	Factor 4 normalizado	Factor 5 normalizado	Factor 6 normalizado
N	Válido	253	253	253	253	253	253
	Perdi-dos	0	0	0	0	0	0
Percentiles	25	36.0577	14.2857	50.0000	16.6667	33.3333	8.3333
	75	74.0385	50.0000	83.3333	58.3333	75.0000	50.0000

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.
**Todas las diferencias fueron significativamente distintas con un nivel de significación de .05.

Para el Factor 1 (Carisma Personalizador), 36.0577 es el valor máximo otorgado por los docentes que calificaron al director por debajo del percentil 25; mientras que 74.0385 es el valor mínimo dado por los docentes que calificaron al director por encima del percentil 75.

En el Factor 2 (Tolerancia Psicológica), la calificación más alta dada al director por los docentes que calificaron por debajo del percentil 25 fue 14.2857, y la calificación más baja que se le otorgó al director, de parte de los docentes que lo calificaron por encima del percentil 75, fue 50.0000.

En el Factor 3 (Dirección por Excepción) el director obtuvo la máxima calificación de 50.0000, de parte de los docentes que lo calificaron por debajo del percentil 25; y una calificación mínima de 83.33333, de parte de los docentes que lo calificaron por encima del percentil 75.

En el caso del Factor 4 (Dirección por Contingencia), los docentes que calificaron al director por debajo el percentil 25, le dan como máximo valor un 16.6667; mientras que los docentes que lo calificaron por encima el percentil 75, le dan un valor mínimo de 58.3333.

Para el Factor 5 (Liderazgo hacia Arriba), se reporta un valor máximo de 33.3333 dado como calificación al director, de parte de los docentes que califican por debajo del percentil 25; y un valor mínimo de 75.0000, otorgado por los docentes que califican por encima del percentil 75.

En el Factor 6 (Inspiración), el director recibió una calificación máxima de 8.3333, de aquellos docentes que lo calificaron por debajo el percentil 25 y una calificación mínima de 50.0000, de los docentes que lo calificaron por encima el percentil 75.

Las anteriores diferencias de valores, en los seis componentes de liderazgo, señalan que los docentes sí están percibiendo diferente a un director a quien le otorgan una calificación baja, de otro al que le asignan una calificación alta. Esto significa que el cuestionario utilizado identifica con claridad las diferencias entre un director que alcanza las puntuaciones más altas y otro que obtiene las más bajas; es decir, discrimina adecuadamente entre ellos.

Además del análisis de los valores máximos y mínimos, se hizo una revisión de las diferencias de los valores promedios que los docentes dieron a los directores en cada uno de los seis factores de liderazgo. Estos promedios se calcularon para los docentes que calificaron por debajo del percentil 25 (grupo 1) y para aquellos que calificaron por encima del percentil 75. (Ver Apéndice H). En la tabla 4.42 se observan esos promedios.

Tabla 4.42

Estadísticas de Grupo: Promedios de las puntuaciones para el grupo del percentil 25 (grupo 1) y del percentil 75 (grupo 3), dadas a los directores en los seis factores del liderazgo

Factores de liderazgo y Grupos	N	Media	Desviación estándar	Media del error estándar
Factor 1: Grupo 1	62	18.7035	11.09198	1.40868
Grupo 3	60	86.5545	7.68108	.99162
Factor 2: Grupo 1	61	3.8642	4.19016	.53649
Grupo 3	71	64.8390	11.74697	1.39411
Factor 3: Grupo 1	77	39.1775	13.85657	1.57910
Grupo 3	83	90.1606	6.78060	.74427
Factor 4: Grupo 1	64	8.0729	7.26919	.90865
Grupo 3	69	71.4976	12.65474	1.52345
Factor 5: Grupo 1	57	14.7661	11.35833	1.50445
Grupo 3	65	87.4359	11.23099	1.39303
Factor 6: Grupo 1	50	0.0000	0.0000	0.0000
Grupo 3	72	67.4769	15.64721	1.84404

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.
**Todas las diferencias fueron significativamente distintas, con un nivel de significación de .05. Se utilizó la prueba *t de Student* para muestras independientes, en la comparación de los promedios.

Como se desprende de la tabla 4.42, los promedios de los docentes que calificaron al director por debajo del percentil 25 son bajos (están entre 0.0000 y 39.1775) y los promedios por encima del percentil 75 son altos (se encuentran entre 64.8390 y 90.1606).

En la tabla 4.43 se presenta la comparación de los promedios de cada uno de los seis factores de liderazgo, otorgados por los docentes que calificaron al director por debajo del percentil 25 (grupo 1) y por encima del percentil 75 (grupo 3).

Tabla 4.43
Comparación entre los promedios del Grupo 1 (por debajo del percentil 25) y los promedios del Grupo 3 (por encima del percentil 75), que los docentes asignaron a los directores, en los seis factores de liderazgo

Factores de liderazgo	Promedios Grupo 1	Promedios Grupo 3	Diferencia entre los promedios
Promedio del factor 1	18.7035	86.5545	67.85
Promedio del factor 2	3.8642	64.8390	60.97
Promedio del factor 3	39.1775	90.1606	50.98
Promedio del factor 4	8.0729	71.4976	63.42
Promedio del factor 5	14.7661	87.4359	72.66
Promedio del factor 6	0.0000	67.4769	67.47

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes y versión director) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Al comparar los promedios del Grupo 1 con los del Grupo 3, se encontró que esos promedios fueron significativamente diferentes para todos los factores, con un nivel de significación de .005. Como se observa, las diferencias en los promedios se hallan entre 50.98 y 72.66. Por lo tanto, las puntuaciones que los docentes otorgan a los directores en esos factores están discriminando bien a un director que obtiene una alta calificación de otro que logra una calificación baja, en el mismo factor.

Por lo tanto, a partir de la prueba *t de Student* se puede concluir que las calificaciones que los docentes asignaron a los directores están diferenciando a un director que recibió una alta calificación de otro que recibió una calificación baja.

Medidas de dispersión: promedios obtenidos por los directores en los factores de liderazgo.

Se calcularon los promedios y las desviaciones estándar que cada uno de los directores de la Región Educativa de Desamparados obtuvo en los seis factores de liderazgo, que resultaron de este estudio (ver Apéndice H). Para realizar estos cálculos se normalizaron las variables, con el fin de hacer las comparaciones usando el mismo conjunto [0,100]. La normalización se realizó con el procedimiento que anteriormente se ha descrito.

La tabla 4.44 muestra los promedios otorgados a los directores, por parte de los docentes, en el Factor 1 (Carisma Personalizador) y las desviaciones estándar de esas medidas.

Tabla 4.44

Promedios obtenidos por los directores de la Región Educativa de Desamparados en el Componente Carisma Personalizador (normalizado)

Centro Educativo	Media	Desviación Estándar	N
CTP de Dos Cercas	78.7821	15.94979	45
CTP Máximo Quesada	64.1941	28.86843	21
CTP de San Juan Sur	57.0879	18.69166	35
CTP de Acosta	31.6346	21.21871	60
CTP Monseñor Sanabria	56.9005	19.12921	34
CTP de Aserrí	44.2678	25.79717	26
CTP José Figueres Ferrer	47.6563	16.01704	32
TOTAL	52.9644	25.73524	253

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) de la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En relación con el Carisma Personalizador, la tabla 4.44 indica que la persona que está a cargo del CTP de Dos Cercas fue quien obtuvo el mayor promedio en este componente (78.78); además, es el promedio con la menor desviación estándar (15.94). El promedio menor es el asignado al Director del CTP de Acosta. Estos datos representan a dos directores, cuyos comportamientos de liderazgo son diferentes en cuanto al interés que muestran por satisfacer las necesidades de sus seguidores y al entusiasmo que les transmiten para que estos se sientan confiados y motivados. Debe observarse también que la mayoría de las desviaciones estándar son altas, de manera que los promedios provienen de datos que están dispersos. Por ejemplo, el director del CTP de Acosta obtiene una desviación estándar equivalente a dos terceras partes (21.21/31.63 = 0.67) del valor del promedio. De esta manera ese promedio representa valores que son un 67% más altos o más bajos.

La tabla 4.45 contiene los promedios obtenidos por los directores en el Factor 2 (Tolerancia Psicológica) y las respectivas desviaciones estándar.

Tabla 4.45

Promedios obtenidos por los directores de la Región Educativa de Desamparados en el Componente Tolerancia Psicológica (normalizado)

Centro Educativo	Media	Desviación Estándar	N
CTP de Dos Cercas	49.6825	23.05543	45
CTP Máximo Quesada	31.9728	24.39252	21
CTP de San Juan Sur	52.8571	17.85294	35
CTP de Acosta	23.8690	20.74674	60
CTP Monseñor Sanabria	34.5588	21.49558	34
CTP de Aserrí	22.6648	22.13000	26
CTP José Figueres Ferrer	23.4375	17.13848	32
TOTAL	34.4015	23.96718	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como puede verse, en cuanto a la dimensión de liderazgo Tolerancia Psicológica la media total (34.4015) de los directores se ubica debajo del punto medio de la escala [0,100]. Solo uno de los directores está ligeramente arriba del valor central (52.85) en esa escala. Esto admite la siguiente explicación: los directores, en general, no hacen un uso frecuente del sentido del humor a la hora de enfrentar situaciones difíciles. Además, las desviaciones estándar son muy altas, en algunos de los casos, esas desviaciones son tan elevadas que se acercan al valor del promedio. Por ejemplo, en el CTP de Aserrí el promedio es 22.66 y la desviación estándar es 22.13; por lo tanto, este promedio es el resultado de valores que están muy distantes y que oscilan entre 0 y 44.

La tabla 4.46 muestra los promedios obtenidos por los directores en el Factor 3 (Dirección por Excepción) y las desviaciones estándar de esas medidas.

Tabla 4.46

Promedios obtenidos por los directores de la Región Educativa de Desamparados en el Componente Dirección por Excepción (normalizado)

Centro Educativo	Media	Desviación Estándar	N
CTP de Dos Cercas	78.8889	14.49922	45
CTP Máximo Quesada	69.4444	23.91149	21
CTP de San Juan Sur	69.5238	17.26178	35
CTP de Acosta	52.3611	26.57876	60
CTP Monseñor Sanabria	70.5882	16.56983	34
CTP de Aserrí	62.5000	22.39171	26
CTP José Figueres Ferrer	64.3229	18.95977	32
TOTAL	65.8762	22.33184	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

El componente Dirección por Excepción es el que refleja los promedios más altos otorgados por los docentes, y las menores desviaciones estándar. Se trata de una variable del liderazgo transaccional, por lo que se podría interpretar que estos directores despliegan, con más frecuencia, una conducta propia del liderazgo transaccional, específicamente, actúan solo si las cosas se están desviando de lo esperado.

La tabla 4.47 muestra los promedios obtenidos por los directores en el Factor 4 (Dirección por Contingencia) y las desviaciones estándar correspondientes.

Tabla 4.47

Promedios de los directores de la Región Educativa de Desamparados en el Componente Dirección por Contingencia (normalizado)

Centro Educativo	Media	Desviación Estándar	N
CTP de Dos Cercas	55.3704	24.75611	45
CTP Máximo Quesada	42.8571	30.07926	21
CTP de San Juan Sur	42.6190	21.46317	35
CTP de Acosta	24.5833	21.72119	60
CTP Monseñor Sanabria	46.3235	22.49122	34
CTP de Aserrí	37.8205	22.01398	26
CTP José Figueres Ferrer	33.8542	21.16007	32
TOTAL	39.5257	25.13357	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

El componente Dirección por Contingencia tiene valores promedios bajos y desviaciones estándar altas. Casi todos los directores lograron un promedio que no sobrepasa el valor medio del rango [0,100]. Esto podría explicarse en función de las políticas de compensación del MEP, ya que los salarios y otros incentivos que reciben los docentes son definidos, exclusivamente, por las altas autoridades del Ministerio, donde el director de cada centro educativo no tiene ninguna participación.

En la tabla 4.48 están los promedios obtenidos por los directores en el Factor 5 (Liderazgo hacia Arriba) y las desviaciones estándar de esas medidas.

Tabla 4.48

Promedios obtenidos por los directores de la Región Educativa de Desamparados en el Componente Liderazgo hacia Arriba (normalizado)

Centro Educativo	Media	Desviación Estándar	N
CTP de Dos Cercas	74.6296	25.98778	45
CTP Máximo Quesada	61.5079	26.80643	21
CTP de San Juan Sur	49.2857	22.26653	35
CTP de Acosta	34.7222	25.31193	60
CTP Monseñor Sanabria	50.7353	18.61895	34
CTP de Aserrí	55.1282	26.25483	26
CTP José Figueres Ferrer	48.4375	23.03549	32
TOTAL	52.0422	27.29141	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

En cuanto a la capacidad de defender al profesorado, con el Liderazgo hacia Arriba, la directora del CTP de Dos Cercas es quien logra el mayor promedio (74.62), lo cual significa que esta directora es vista como alguien que defiende a los docentes ante autoridades superiores, ya sea a nivel regional o nacional. Los demás directores obtienen calificaciones moderadas, con un promedio total (52.0422) cercano al valor medio del rango [0,100]. Además, las desviaciones estándar son altas, lo cual indica que los promedios asignados a los directores, en este factor, son el resultado de valores que se alejan bastante de esos promedios.

La tabla 4.49 contiene los promedios obtenidos por los directores en el Factor 6 (Inspiración) y las desviaciones estándar de esos valores.

Tabla 4.49

Promedios obtenidos por los directores de la Región Educativa de Desamparados en el Componente Inspiración (normalizado)

Centro Educativo	Media	Desviación Estándar	N
CTP de Dos Cercas	51.8519	28.53144	45
CTP Máximo Quesada	39.2857	24.31604	21
CTP de San Juan Sur	31.1905	27.44147	35
CTP de Acosta	17.0833	21.00494	60
CTP Monseñor Sanabria	35.2941	27.06605	34
CTP de Aserrí	27.2436	24.21635	26
CTP José Figueres Ferrer	25.2604	19.33996	32
TOTAL	31.5876	27.04335	253

Fuente: Elaborada a partir de análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

El componente Inspiración es otra de las variables de liderazgo transformacional que recibe una baja valoración de parte de los docentes. El mejor promedio (51.85) está muy cerca del punto medio del intervalo [0,100]. El resto de los directores están debajo de ese punto medio y algunos muy distantes con valores de 25.26 y 17.08. Con base en estos resultados, se puede concluir que los directores participantes en este estudio no están transmitiendo una visión que inspire a los docentes a proponerse y lograr objetivos que vayan más allá de sus deberes básicos.

Promedios totales de los directores en los seis componentes.

En la tabla 4.50 se destacan los promedios obtenidos por la totalidad de directores en los seis componentes de liderazgo y las desviaciones estándar de esas medidas.

Tabla 4.50

Promedios y desviaciones estándar de las puntuaciones otorgadas por los docentes a los directores de la Región Educativa de Desamparados, en los seis Componentes de Liderazgo (normalizados)

Componentes del liderazgo	Media	Desviación Estándar	N
Carisma Personalizador	52.9644	25.73524	253
Tolerancia Psicológica	34.4015	23.96718	253
Dirección por Excepción	65.8762	22.33184	253
Dirección por contingencia	39.5257	25.13357	253
Liderazgo hacia Arriba	52.0422	27.29141	253
Inspiración	31.5876	27.04335	253

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Los promedios expuestos en la tabla 4.50 revelan, en general, una baja presencia de los comportamientos y actitudes del liderazgo transformacional en los directores de la Región Educativa de Desamparados. Es importante mencionar que hay una percepción, por parte de los docentes, que señala a los directores como líderes que no están desplegando comportamientos que transmitan un sentido de guía, que difunda confianza y respeto a sus seguidores. No existe un tratamiento individualizado, que refleje la idea de que cada docente es importante y que requiere ser atendido en sus necesidades y metas personales. Además, son poco frecuentes los comportamientos en los que se perciba al director como alguien que es capaz de promover nuevos enfoques, para que los docentes puedan resolver, con nuevas ideas y creatividad, los problemas que enfrentan en su diario quehacer. Los directores no están utilizando el sentido del humor para acercarse a las personas, a fin de que puedan, de una manera más flexible, hacerle frente a las dificultades que se presentan en las diversas formas de interacción humana. Los resultados indican que, con poca frecuencia, los directores defienden a los docentes ante las autoridades superiores, lo cual podría traducirse en un sentimiento de abandono, al no sentirse respaldados por su director. Tampoco se percibe a los directores participantes en este estudio como líderes que inspiran a sus seguidores, de manera que entusiasmen a las personas para lograr resultados que beneficien a la comunidad educativa.

Otro aspecto a resaltar de estos resultados es que los directores, como ya se indicó, no definen los salarios e incentivos financieros que reciben los docentes; sin embargo, tienen la posibilidad de

conceder otro tipo de recompensas como el reconocimiento, la felicitación, el agradecimiento y el respeto por un trabajo bien hecho.

Finalmente, el estudio muestra que los directores de la Región Educativa de Desamparados guían a sus seguidores con la premisa de "*si no está roto, no lo rompa*". Esto se evidencia en el puntaje obtenido en el componente Dirección por Excepción, el cual reporta la mejor calificación que recibieron los directores, al ser evaluados por los docentes.

En resumen, en una escala de 0 a 100, los directores participantes en este estudio exhiben un comportamiento que se sitúa entre 31.58 y 52.96 puntos, en las dimensiones de liderazgo transformacional; en cuanto al liderazgo transaccional, los comportamientos de estos directores se ubican entre 39.52 y 65.87 puntos. Debe destacarse que el mayor promedio de todas las dimensiones lo obtuvo el componente Dirección por Excepción (65.87) y el menor promedio corresponde al componente Inspiración (31.58). Además, el promedio más alto, en las dimensiones transformacionales, lo alcanzó el componente Carisma Personalizador y en las dimensiones transaccionales, el componente Dirección por Excepción. Este resumen aparece en la tabla 4.51.

Tabla 4.51

Promedios de las puntuaciones otorgadas por los docentes a los directores de la Región Educativa de Desamparados en los Componentes del Liderazgo Transformacional y Transaccional (normalizados)

Componentes del liderazgo	Transformacional	Transaccional
Carisma Personalizador	52.9644	
Liderazgo hacia Arriba	52.0422	
Tolerancia Psicológica	34.4015	
Inspiración	31.5876	
Dirección por Excepción		65.8762
Dirección por contingencia		39.5257

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Los promedios obtenidos por los directores en las dimensiones transformacionales y transaccionales se ordenaron de mayor a menor, esto permite observar, más claramente, que solo los componentes transformacionales Carisma Personalizador y Liderazgo hacia Arriba están, levemente, arriba del punto medio del intervalo [0,100]. Por otra parte, el promedio del componente Dirección

por Excepción, del liderazgo transaccional, se sitúa un poco más arriba del punto medio, pero el promedio Dirección por Contingencia está debajo de dicho punto.

Variables de liderazgo en los directores de la Región Educativa de Desamparados, según las autoevaluaciones de los directores.

En la tabla 4.52 se presentan los promedios de las autoevaluaciones que cada uno de los directores se asignó en los seis factores resultantes de este estudio, mediante el Cuestionario sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993), en la versión para directores. Los datos se han normalizado para que se ubiquen en el intervalo [0,100], y de esta manera poder hacer comparaciones entre los diferentes factores y con los demás resultados de este estudio (ver Apéndice H).

Tabla 4.52

Promedios de los factores normalizados para cada director (autoevaluaciones) de la Región Educativa de Desamparados y Promedios Totales

Centro educativo	Carisma Personalizador	Tolerancia Psicológica	Dirección por Excepción	Dirección por Contingencia	Liderazgo hacia Arriba	Inspiración
Dos Cercas	87.5000	78.5714	66.6667	91.6667	100.0000	33.3333
M. Quesada	85.5769	46.4286	25.0000	83.3333	75.0000	75.0000
S. Juan Sur	80.7692	67.8571	83.3333	75.0000	50.0000	25.0000
Acosta	89.4231	92.8571	91.6667	83.3333	100.0000	66.6667
M. Sanabria	75.0000	75.0000	66.6667	66.6667	91.6667	50.0000
Aserrí	86.5385	75.0000	66.6667	0.0000	66.6667	58.3333
J. Figueres	91.3462	53.5714	58.3333	58.3333	100.0000	58.3333
Prom.Totales	85.1648	69.8980	65.4762	65.4762	83.3333	52.3810

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión directores) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como se observa en la tabla 4.52, en los factores Carisma Personalizador y Liderazgo hacia Arriba, los directores se autoevaluaron con las más altas calificaciones, esto sugiere que los directores se perciben a sí mismos como líderes que son capaces de atender de manera personalizada las necesidades de los docentes y de defenderlos ante instancias superiores. Los directores se asignaron la más baja nota en el factor Inspiración, lo cual puede entenderse como una dificultad percibida para transmitir optimismo y entusiasmo a sus seguidores.

Comparación de las medidas de dispersión entre docentes y directores

Los promedios que resultaron de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (versión directores) se deben comparar con los puntajes promedio que los directores recibieron de sus colaboradores, en los seis factores que se derivan de este estudio. En la tabla 4.53 aparece esa comparación de promedios.

Tabla 4.53

Comparación entre los valores promedio que los docentes asignaron a los directores y los valores promedio de la autoevaluación hecha por los directores, de la Región Educativa de Desamparados, en los seis Componentes de liderazgo (normalizados)

Centro Educativo	Media asignada por los Directores	Media asignada por los Docentes	Diferencia entre la Media de Directores y Docentes
Carisma Personalizador	85.1648	52.9644	32.20
Tolerancia Psicológica	69.8980	34.4015	35.49
Dirección por Excepción	65.4762	65.8762	0.40
Dirección por Contingencia	65.4762	39.5257	25.95
Liderazgo hacia Arriba	83.3333	52.0422	31.29
Inspiración	52.3810	31.5876	20.80

Fuente: Elaborada a partir del análisis de los datos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes y versión director) aplicado en la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Como se puede observar en la tabla 4.53, solamente en el componente Dirección por Excepción hay coincidencia entre la percepción que tienen los docentes y la autoevaluación realizada por los directores (65.8762 y 65.4762). Los demás factores tienen mayor promedio en la autoevaluación de los directores, en comparación con los promedios otorgados por los docentes.

Además, existe una gran diferencia entre los valores promedio de los componentes Carisma Personalizador y Liderazgo hacia Arriba, pues la calificación promedio de los docentes es más de 30 puntos menor que la autoevaluación de los directores (32.20 y 31.29 puntos, respectivamente). Esta diferencia es notoria debido a que esos fueron los factores de liderazgo que recibieron las más altas puntuaciones en la autoevaluación de los directores. En el componente Tolerancia Psicológica la diferencia se duplica: el promedio de los directores es el doble del promedio de los docentes (69.8980 *versus* 34.4015). En el factor Dirección por Contingencia los directores se asignaron una calificación

promedio de 25.95 puntos más, respecto a la calificación que recibieron de parte de los docentes (65.4762 *versus* 39.5257). El componente Inspiración es el que obtuvo la menor calificación, tanto de los docentes como de los directores (52.3810 y 31.5876); sin embargo, se nota una importante diferencia entre ambos puntajes (20.80).

El análisis de esta comparación debe llevarnos a reflexionar sobre cómo nos perciben los demás, en contraste con la forma en la que nos percibimos a nosotros mismos. Este ha sido un problema permanente, que presenta el reto de tener una valoración propia que se sustente, en alguna medida, en la valoración que las otras personas nos dan. Como una posibilidad para reducir o minimizar las diferencias relacionadas con las percepciones propias y las de los demás, se propone el diálogo abierto entre las personas y el desarrollo de la capacidad para interpretar lo que los demás nos dicen con sus actitudes y conductas. Se trata de un ejercicio que debe ser constante y libre de prejuicios, de manera que aprendamos de nosotros mismos, al estar en interacción con los demás y recibir de ellos realimentación, que sea útil para mejorar nuestro autoconocimiento.

En síntesis, solamente en el componente Dirección por Excepción hay coincidencia entre la autoevaluación de los directores y la evaluación que ellos reciben de parte de los docentes. En los demás componentes se observan diferencias importantes entre ambas evaluaciones.

Temas de liderazgo transformacional que surgen de la interpretación de los datos cuantitativos.

De la revisión de las calificaciones que los docentes concedieron a los directores de la Región Educativa de Desamparados, se pueden extraer las principales debilidades de liderazgo que tienen estos directores. Seguidamente se muestra un resumen de los comportamientos de liderazgo transformacional que no están siendo mostrados por los directores y que son fundamentales para el despliegue de un liderazgo efectivo.

En síntesis, los comportamientos de liderazgo transformacional que menor calificación recibieron, por parte de los docentes son:

- Carisma.
- Consideración individual.
- Estimulación intelectual.
- Tolerancia psicológica.
- Inspiración.
- Liderazgo hacia Arriba.

Como puede notarse en esta lista de conductas, los directores participantes en este estudio no están asumiendo ninguna de las conductas propias del liderazgo transformacional. Se asume que las carencias de liderazgo, que tienen estos directores, son las necesidades de formación que deben ser atendidas, para mejorar la efectividad de los CTP, de la Región Educativa de Desamparados.

Resultados de las entrevistas en profundidad aplicadas a directores de los CTP.

Como parte de este estudio, durante el mes de abril de 2015 se realizaron entrevistas en profundidad a los directores de los CTP, de la Región Educativa de Desamparados. Estas entrevistas completas aparecen en el Apéndice I. A continuación se exponen las categorías de análisis que se obtuvieron de esas entrevistas.

Categorías de análisis de la entrevista en profundidad.

Para la interpretación de las entrevistas se utilizan las ocho categorías de análisis definidas en el ensayo piloto, a saber:

- Significado de ser director de un CTP.
- Aprendizajes.
- Logros.
- Problemas enfrentados.
- Actitudes y comportamientos de un director de CTP.
- Formación académica recibida.
- Formación académica recomendada.
- Actitudes y comportamientos deseables para ejercer la dirección de un CTP.

Estas categorías recogen una serie de contenidos que expresan la forma cómo los directores asumen el liderazgo dentro de sus centros educativos.

Categoría de análisis 1: Significado de ser director de un CTP.

El significado de ser director de un CTP se resume en la siguiente expresión: experiencia enriquecedora de asumir el reto y la responsabilidad de lograr la Misión/Visión del centro educativo, a través de un cambio que exige actualizarse y adaptarse. Este significado integra tres elementos, que están relacionados entre sí: valoración que otorgan a su puesto, responsabilidad y gestión del cambio.

En primer lugar, los directores valoran su posición como *"una experiencia muy enriquecedora, ser director de un CTP requiere capacidad para administrar, se debe tener un equipo de trabajo muy fuerte a la par suya."* Tal experiencia conlleva satisfacción, realización personal y amor por el trabajo, debido a que "*ser director es una gran satisfacción, porque me corresponde promover el desarrollo de la personalidad de un grupo de jóvenes de la comunidad, fomentando valores, conocimiento, formación personal", "es una forma de ser ejemplo de los futuros directores, que las cosas pueden cambiar."* Por lo tanto, las siguientes declaraciones justifican la satisfacción que produce ser Director de un CTP: *"me realizo como profesional, es lo que me gusta", "es una satisfacción propia", "me siento realizada en lo que hago, me siento muy bien, me gusta lo que hago", "lo hago con amor, con dedicación, amo lo que hago, soy una enamorada de mi puesto."*

En segundo lugar, está la responsabilidad que se tiene de *"formar costarricenses identificados con su país y con el trabajo"*, lo cual implica *"el enorme reto y desafío que significa ir conduciendo el colegio con todo el personal; ir actualizando la infraestructura; ir adaptándose a los estudiantes, a los jóvenes; responder a las demandas del mercado, del mundo y de la sociedad globalizada en la que vivimos"* y *"una gran responsabilidad, por todo lo que implica la administración de una institución, la cantidad de estudiantes, de papás, de personal."*

En tercer lugar, la dirección de un colegio técnico demanda una gestión de cambio, lo cual *"significa estar en constante actualización, en la parte de administración, de liderazgo"*, *"servir, a la comunidad, a los estudiantes, es un hacer…en mejora de los estudiantes y de la comunidad."*

Estos tres elementos descritos se resumen en lo dicho por uno de los participantes, quien afirma que ser director es *"aquella persona que asume el liderazgo en un CTP y que tiene claramente establecido un plan estratégico con Misión, Visión y Valores claramente establecidos."*

Categoría de análisis 2: Aprendizajes.

Los aprendizajes que estas personas han obtenido en el puesto de director se pueden sintetizar de la siguiente manera: Un trabajo en equipo que exige comunicación y respeto entre las personas, así como apertura al cambio y capacidad de adaptación, para favorecer la calidad de la educación.

El trabajo en equipo es uno de los principales aprendizajes que los directores han asimilado, y es algo que valoran, porque les ha facilitado su desempeño. Estas personas declaran haber aprendido *"a trabajar en equipo, lo que se puede lograr si se cuenta con otros seres humanos", "que todo lo que parece imposible, es posible realizarlo en equipo."* Esto les ha servido para *"aprender que todos*

tienen diferentes formas de ser, respetar el trabajo de cada uno de ellos" y, de esa forma *"resolver conflictos que se presentan todos los días."* Este aprendizaje los ha sensibilizado a ser más considerados con los demás y a darle más valor a la comunicación, porque *"los que trabajan con personas y con adolescentes, con seres humanos, deben tener respeto y tolerancia con ellos";* y *"con cada experiencia se da uno cuenta de que lo más importante es escuchar a las personas, tener comunicación con padres, cualquier situación que se presenta, se dialoga."* Además, desde la perspectiva de los entrevistados, lo *"primero es estar abierto a aprender de los muchachos y de los profesores con los que se trabaja, del equipo" y* aprender a *"trabajar con el recurso humano."*

La apertura al cambio, en beneficio de la calidad de la educación, ha sido otro de los aprendizajes que refieren los directores. Al respecto, ellos señalan "*que la educación debe estar en función de los alumnos y que nosotros tenemos que adaptar los planes de estudio al alumno y a su contexto"*, pues *"he aprendido que no se puede cerrar a una posición, misión o visión definitiva, se debe estar abierto a los cambios, ver por dónde va la sociedad."* Una preocupación por mejorar la educación y las condiciones de sus actores principales (estudiantes y docentes) se exterioriza en los siguientes comentarios: *"he aprendido a luchar para obtener los mejores beneficios para mi trabajo, para los muchachos y para que el personal docente tenga mejor equipo para trabajar, para así poder exigir una buena calidad al docente"*, porque es importante *"entender un poco qué sucede a nivel educativo e ir generando un cambio en el sistema educativo de Costa Rica"* y *"tomar conciencia, ciertamente, como director y como responsable, de la influencia que se ejerce sobre los muchachos y el personal."*

Categoría de análisis 3: Logros.

Los logros referidos por las personas entrevistadas se integran en las siguientes frases: Formar un equipo de trabajo y mantenerlo unido en torno a una Misión/Visión y Objetivos para el desarrollo del centro educativo, de manera que se propicie una educación de calidad.

Los directores expresaron que su desempeño se ha orientado a *"formar un equipo de profesores compacto, respetando las diferencias de cada uno"*, con el fin de *"construir juntos una Misión/Visión y unos objetivos; darse cuenta de que pueden existir diferencias en lo personal, pero lo que realmente importa son los estudiantes, a quienes nos debemos."* Con esto lo que se busca es *"que el personal trabaje unido, que, aunque existen diferencias, cuando hay una situación, todos nos unimos en una misma causa."* Esa misión que los une es el éxito académico de los jóvenes, es *"lograr que los*

estudiantes salgan adelante, con mayor rendimiento y menor deserción", "ver que los chiquitos aprendan y que salgan graduados." Además, para hacer realidad dicha misión se requiere *"el desarrollo de la institución, como una institución de calidad."*, lo cual exige, entre otras cosas, *"consolidar la infraestructura del colegio"* y contar con un equipo de docentes con capacidad y motivación, por eso un logro adicional, expresado por uno de los directores es *"ayudar a muchos docentes para que queden inmersos en el sistema educativo."*

Categoría de análisis 4: Problemas enfrentados.

Los problemas que los directores han enfrentado son de tres tipos: infraestructura, nombramientos de profesores para alcanzar una educación de calidad y conflictos interpersonales.

Los directores señalan que *"la infraestructura fue un problema", "es la cuestión del presupuesto, a veces se siente limitado, hay muchas necesidades de recursos."* También indican que *"la injerencia tan limitada en los nombramientos no nos permite contar con la planilla del personal administrativo y docente que necesitamos"*, pero enfatizan que *"el número uno es el nombramiento de los docentes"*, y al respecto insisten en que quisieran *"tener injerencia en el personal docente. Por ejemplo, el curso inicia y pasan varias semanas sin tener todo el personal."* Esta situación les preocupa porque, debido a los *"nombramientos tardíos del personal docente, eso dificulta el aprendizaje de los estudiantes. Eso hace que los muchachos se vayan. A veces duran hasta dos meses para nombrar al personal."* El último problema señalado por los directores se refiere a *"conflictos a lo interno, entre estudiantes, profesores y padres de familia"* y para resolver esto *"se ha usado la negociación, la escucha a las personas, servir de mediador, de conciliador."*

Categoría de análisis 5: Actitudes y comportamientos de un director de CTP.

Las actitudes y comportamientos que deben poseer quienes ocupen el puesto de Director de CTP, según la respuesta de los participantes, se resumen de la siguiente manera: persona ejemplar, visionaria y con equilibrio emocional, capaz de trabajar en equipo, con una orientación de servicio a los demás. En otras palabras, un líder ejemplar. Las personas entrevistadas consideran que *"para ser director de un colegio técnico, hay que tener, aparte de la formación académica y de la experiencia, la cuestión de las habilidades blandas";* ya que, quien *"está en un puesto de director debería ser líder."*

Los entrevistados atribuyen al líder la obligación de ser ejemplo para otros. Al respecto manifiestan que *"un director tiene que ser entregado a su oficio, debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace, una persona coherente entre lo que vive, lo que dice, lo que hace. Los estudiantes y los demás deben sentirlo así: coherente";* porque, para un director *"es importante dar el ejemplo."* Sobre esto enfatizan que *"cuando se está en una jefatura, uno quizá no ve a todos, pero todos lo ven a uno. Como jefe tiene que dar el ejemplo en todo momento, hasta en el tiempo libre; puede ser que lo vean en cualquier lugar, como líder de un CTP."* Uno de los directores confirma lo anterior, en este comentario: *"Yo soy una persona que … tengo que ser una persona ejemplar para ellos, en el sentido de que si ellos están haciendo algo que no deben hacer, yo debo orientarlos; decirles que las cosas no se hacen así, sino de otra manera."*

La conducta visionaria es considerada como un requisito para ser director, pues según su criterio *"el director debe ser una persona visionaria,… Significa que seamos gestores y ser gestor significa producir, crear… eso me permite estar cambiando"*, *"debe tener la persona visión de futuro para poder llevar al colegio."*

El equilibrio emocional es visto como el manejo de las emociones para que sea *"una persona que guarde la ecuanimidad, esa prestancia, que a pesar de los inconvenientes, no se altere; que guarde siempre el equilibrio ante los eventos"*, y al ser una persona equilibrada *"por más dificultades que se tengan por dentro, se debe tener una sonrisa en los labios siempre."*

Otra de las actitudes que, según los entrevistados, debe exhibir un líder es la *"actitud de trabajo en equipo";* pues, "*aquí debe trabajar con el 'Nosotros', para ser exitoso, ser humanista, no puede ser un director déspota", "en la medida en la que se dialogue, se logran soluciones. Creo mucho en el diálogo."* Para ello es importante *"estar abierto a escuchar y dejarse ayudar. No es como en otros tiempos, que el director solo decidía y mandaba. Hoy no se impone, se propone, se convence, se negocia."* Sin embargo, se advierte que el director debe tener *"una actitud siempre abierta al cambio, pero también firme en el momento de tomar decisiones. Puede ser abierto, ha de consultar; pero, a veces, se deben tomar decisiones con claridad, con firmeza",* con ello se perfila al director como alguien que pueda *"proyectar una imagen de director, ser una persona comprensiva, pero a la vez exigente."*

El servicio a los demás es la máxima responsabilidad que los directores entrevistados le atribuyen a la persona que dirige un colegio técnico, la cual debe estar reflejada en la atención y la ayuda personal que debe ofrecer a quienes tiene a cargo. Según los entrevistados *"es muy importante, que para ejercer el liderazgo hay que trabajar de la mano con la gente; todos somos diferentes, se*

debe trabajar con lo positivo de las personas. Escuchar mucho y dar atención lo más inmediato", *"también debe saber escuchar al personal, ayudarlos, pero también exigirles para que den lo máximo."* De este modo, el director *"debe ser una persona humilde, ser un servidor más"*, lo cual se traduce en *"una actitud de servicio y que guarde empatía con la gente"*, porque *"lo primero es la parte humana; usted es un humano y luego lo demás."* Como declara una de las directoras: *"Soy comprensiva, me gusta escucharlos, ayudarlos en todo lo que pueda."*

Categoría de análisis 6: Formación académica recibida.

En las entrevistas se abordó el tema de la utilidad de la formación recibida en la universidad, para el ejercicio de la función de dirección. Las respuestas dadas por los directores participantes señalan haber recibido formación para el trabajo en equipo, la comunicación y la apertura al cambio. En temas como el liderazgo y comportamiento organizacional fue poca la formación recibida. Sin embargo, manifiestan que la universidad no los enseñó a ser directores, que eso se aprende a través de la experiencia. Además, recomiendan que el MEP defina el perfil del puesto de Director de CTP, para que las universidades oferten los planes de estudio que cumplan con ese perfil.

En relación con el trabajo en equipo, la comunicación y la apertura al cambio, se observaron comentarios como los siguientes: *"En la universidad me enseñaron el trabajo en equipo, "me enseñaron a escuchar, me enseñaron el valor de escuchar"*, *"tuve un profesor que nos daba grandes lecciones en relación con la comunicación"*, *"ha sido una experiencia muy rica, que lo hace una persona de mente muy abierta, estar aprendiendo siempre, no aferrarse a una idea."* En cuanto a los otros temas, uno de los directores refiere que *"en la parte administrativa se ve un poquillo la parte de liderazgo, psicología de las organizaciones, cultura organizacional, currículum."* Como se indicó anteriormente, los directores expresaron que *"la teoría nada tiene que ver con la práctica. Le hablan de liderazgo, pero siempre he dicho, si voy a formar directores, debo tener directores formando directores. La profesora decía que el líder debía tener ciertas características, pero no decía cómo. Yo recuerdo que, si acaso, vi dos o tres casos de conflictos. Eso fue una pequeña inducción, es un pequeño acercamiento. Al estar aquí se empieza a escuchar problemas de profesores, de horarios…. Eso no se lo da la educación de la universidad, solo la práctica lo forma, aquí es otra realidad."* Por eso, los participantes concluyen que *"la universidad no le enseña a uno cómo ser director; uno conforme a la experiencia vivida, le da a usted la formación."*

La recomendación dirigida al MEP se aprecia en lo dicho por uno de los directores: *"El MEP le debería mandar a las universidades el perfil de cómo quiere que sea un director, los conocimientos que debe tener un director, basado en las necesidades que se han detectado para la educación costarricense. Exigir a las universidades que estén equipadas con herramientas para que los docentes no solamente salgan con la teoría, sino también con la práctica."* Unido a lo anterior, se sugiere a la educación superior una formación contextualizada y basada en valores pues *"se requiere que la malla curricular sea adaptable al contexto educativo del país. Hace falta incluir factores éticos de cada profesión, ahí estamos deficientes en eso."*

Categoría de análisis 7: Formación académica recomendada.

Sobre la formación previa que debe poseer una persona para ocupar el puesto de Director de un CTP, los participantes concordaron en la necesidad de un bachillerato en un área técnica y una Maestría en Administración Educativa, en la que se incluyan cursos de Administración, Derecho y Comportamiento Organizacional. Además, recomiendan que el director debe mantenerse en constante actualización. Como sustento a esta recomendación, se aportan las siguientes declaraciones: *"Bachillerato en un área técnica y luego obtener una Maestría en Administración Educativa"*, *"debe ser docente en la parte técnica, debe tener la experiencia en la educación técnica."* Además, *"debe saber de administración, la parte de psicología, de conocer un poco a la persona. También psicología del adolescente, haberse instruido en la cultura organizacional, trabajo en equipo, liderazgo"*, porque *"dirigir un colegio técnico no es fácil, porque tiene que administrar dos instituciones y, a veces tres: académica, técnica y, a veces, educación especial."* Uno de los directores sintetiza lo anterior con esta reflexión: *"Siento que el director de un CTP debe ser un tipo formado académicamente en varias áreas, debe ser íntegro, saber de administración, de educación, psicología, comportamiento organizacional, leyes, derecho, tecnología. Debe ser un tipo completo, integral y en constante actualización."* A este último aspecto se agrega lo dicho por otro de los participantes, quien señala que, además de los estudios de la universidad, el director debe *"entrar en un proceso de capacitación y asesoramiento de gente que esté en el campo, para que se logre que realmente la persona se pueda meter en el campo de la dirección."* Adicionalmente, está la advertencia hecha por otro director que indica que *"el problema no está en la formación previa, sino en la calidad de la formación previa recibida."*

Categoría de análisis 8: Actitudes y comportamientos deseables para ejercer la dirección de un CTP.

Finalmente, se pidió a los directores que dieran recomendaciones para aquellas personas que deseaban ser directoras de un CTP, respecto a las actitudes y comportamientos para lograr un adecuado ejercicio del liderazgo en el centro educativo. Las recomendaciones obtenidas se pueden resumir en las siguientes ideas: un líder, una persona ejemplar, responsable y comprometida, amante de la educación técnica, que inspire respeto y que sea capaz de formar un equipo de trabajo e inspirarle una Visión. El director debe también ser una persona con equilibrio emocional y con un conocimiento del personal, aspectos que le facilitarán la escucha, la negociación y la atención personalizada que ofrezca a los docentes.

En cuanto a la idea de ser líder, los participantes reconocen que un director de CTP debe *"ser un líder",* que predique con su forma de actuar, de manera que sea *"coherente entre lo que dice y lo que hace"* y pueda *"enseñar con el ejemplo";* es decir, que pueda *"cumplir con lo que se habla o se planea, si no se cumple, mejor no decir nada";* a fin de inspirar respeto, pues *"la gente debe percibir la prestancia, el respeto."* Entre las actitudes y conductas deseables, están la *"responsabilidad, honradez, transparencia, una persona conciliadora, con capacidad de dialogar y de escuchar";* también ser *"una persona muy comprometida y amar lo que hace, si quiere que su colegio sea bueno"*, *"debe casarse con la educación técnica, estar convencido de la educación técnica."* En la opinión de ellos: *"el director de un CTP debe creer en la educación técnica, debe estar enamorado de la educación técnica."* Como ya se mencionó, el respeto es otra de las cualidades que debe inspirar el director para lograr el apoyo de la gente, porque *"si uno se da a respetar, la gente lo aprecia. A mí me gusta ser exigente, pero uno puede dar el espacio para la parte humana";* pues, *"como director no lo hace solo, se integra un trabajo. Es algo que usted solo no puede hacer, se necesitan apoyos."* Esos apoyos aluden a la capacidad del director de enlazar al equipo con una visión, porque *"cada persona tiene su propia visión y debo cautivarlo para que tenga la misma visión que yo tengo, de centro educativo"*, de manera que pueda *"formar un equipo de trabajo y con ese equipo se elabora un plan de acción. La gente, de esa forma, siente que es 'arte y parte'."* Unido a esto está la actitud de *"aceptar sugerencias e involucrar a la mayoría de la gente, cuando son proyectos grandes",* lo cual permite el *"trabajo colaborativo, porque lo más importante es el trabajo colaborativo, la gente desea colaborar. Cada persona aporta, si la persona quiere colaborar. Es la colaboración lo que genera el trabajo en equipo."*

La idea de equilibrio emocional está ligada a la anterior, pero puntualiza otras conductas importantes como *"estar dispuesto a manejar las emociones, a moderarse mucho. Puede enojarse,*

pero tiene que guardar el equilibrio"; que lo lleve a saber *"que tiene que ser firme, conciliador, que debe aprender a escuchar, debe ser tolerante."* Esta forma de ser es la que le ayudará a mantener su equipo de trabajo orientado al logro de los fines de la institución, a la vez que atiende las necesidades particulares de las personas. En las palabras de uno de los participantes, esto significa que *"el liderazgo del director es el que crea un puente entre las personas y enlaza a los fines de la organización. Si como director trato de conocer a mi personal, que es muy difícil. Ese liderazgo es la construcción de ese puente. Se dirige con un grupo de personas que no conoce, que no sabe cómo se formaron. Lo importante es conocer al personal"*, para poder *"dar el espacio de 'uno a uno', no solamente en equipo, cuando una persona necesita un consejo, resolver un problema personal", "tener esa capacidad de escuchar"*, ya que *"en estos tiempos en los que vivimos, no es aquella actitud de 'yo mando, yo decido', si no 'aquí decidimos, aquí proponemos, negociamos'."*

Con el fin de sintetizar el contenido de los temas abordados en las entrevistas a los directores, se elaboró la tabla 4.54, basada en las categorías de análisis que se determinaron para la entrevista en profundidad.

Tabla 4.54

Elementos sustantivos de las categorías de análisis de las entrevistas en profundidad hechas a los directores de los CTP

Categorías de análisis	Elementos sustantivos de las entrevistas en profundidad
1. Significado de ser director de un CTP	▪ Experiencia enriquecedora, que conlleva a la realización personal, a amar lo que se hace. ▪ Reto y la responsabilidad de formar a los jóvenes, como un servicio a la sociedad. ▪ Asumir el liderazgo con una Misión/Visión/Valores. ▪ Gestión del cambio: actualizarse, adaptarse.
2. Aprendizajes	▪ Trabajo en equipo basado en el diálogo, la comunicación y aprendizaje mutuo. ▪ Trabajar con personas: de manera que se fomente el respeto a las diferencias, la tolerancia y la resolución de conflictos. ▪ Apertura al cambio y capacidad de adaptación para educar en función del alumnado.
3. Logros	▪ Unir al personal en un objetivo común: construir juntos una Misión/Visión y Objetivos, que lleven a la calidad de la educación. ▪ Mejora del rendimiento académico y reducción de la deserción. ▪ Desarrollo de la institución: equipo de profesores, infraestructura. ▪ Apoyo a los docentes para que permanezcan en el sistema.
4. Problemas enfrentados	▪ Infraestructura y presupuesto. ▪ Nombramientos de personal: docentes no calificados y nombramientos tardíos, que repercuten en la calidad de la educación y en la permanencia de los jóvenes en el centro educativo. ▪ Conflictos interpersonales.
5. Actitudes y comportamientos de un director de CTP	▪ Ser líder. ▪ Persona ejemplar: ser coherente entre lo que dice y lo que hace, inspirar confianza. ▪ Visionario: promover el cambio. ▪ Equilibrio emocional. ▪ Trabajo en equipo: trabajar con la idea de “Nosotros”. ▪ Orientación a las personas: escucha, empatía, negociación, comprensión, ayuda, servicio.
6. Formación recibida	▪ Trabajar en equipo. ▪ Escuchar. ▪ Apertura al cambio: estar aprendiendo siempre. ▪ Liderazgo, psicología de las organizaciones, cultura organizacional.

Categorías de análisis	Elementos sustantivos de las entrevistas en profundidad
	▪ La universidad no enseña a ser director: eso se aprende con la práctica, con la experiencia. ▪ Necesidad de que se defina un perfil de director para formarlo de acuerdo con el contexto actual.
7. Formación recomendada	▪ Bachillerato en una de las áreas técnicas. ▪ Maestría en Administración Educativa. ▪ Administración, Derecho, Psicología, Comportamiento Organizacional. ▪ El director debe estar en constante actualización. ▪ Lo importante es que la formación recibida sea de calidad.
8. Actitudes y comportamientos deseables para ejercer la dirección de un CTP	▪ Ser un líder. ▪ Ser una persona ejemplar: coherente entre lo que dice y lo que hace. ▪ Actuar con responsabilidad y compromiso. ▪ Tener pasión por la educación técnica. ▪ Inspirar respeto. ▪ Formar un equipo de personas para fomentar el trabajo colaborativo. ▪ Inspirar una Visión. ▪ Mostrar equilibrio emocional. ▪ Conocer al personal. ▪ Capacidad de escucha y de negociación. ▪ Dar consejo y atención personal.

Fuente: Elaborada a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los directores de CTP de la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Lo expuesto por los directores en las entrevistas puede resumirse de la siguiente manera: ejercer la dirección de un CTP es una experiencia enriquecedora, que exige asumir un liderazgo ejemplar, con el fin de inspirar a los docentes para que, mediante el trabajo en equipo, se fomente la calidad de la educación, de manera que los estudiantes mejoren su rendimiento y permanezcan en las aulas.

Temas que surgen del análisis de la entrevista en profundidad.

Otro resultado de las entrevistas en profundidad, que se logró con el análisis de contenido, es la temática esencial que debe ser considerada para el desarrollo del liderazgo en las personas que deseen ejercer el puesto de Director de CTP.

En la tabla 4.55 se presenta un extracto de los temas y subtemas, que surgen de las categorías de análisis usadas para interpretar las entrevistas hechas a los directores, los cuales son esenciales para la formación de las personas que deben asumir el liderazgo de un CTP.

Tabla 4.55

Temas esenciales para la formación de directores de los CTP, que surgen de las entrevistas en profundidad

Temas esenciales	Subtemas
▪ Liderazgo.	▪ Liderazgo en valores. ▪ Liderazgo de servicio. ▪ Liderazgo participativo.
▪ Estrategia organizacional	▪ Misión/Visión/Valores/Objetivos.
▪ Inteligencia emocional.	▪ Gestión de las emociones.
▪ Aprendizaje por experiencias.	▪ Aprender haciendo. ▪ *Mentoring*.
▪ Trabajo en equipo.	▪ Trabajo colaborativo. ▪ Formación de equipos.
▪ Motivación.	▪ Satisfacción. ▪ Desarrollo del personal.
▪ Comunicación.	▪ Escucha. ▪ Empatía.
▪ Conflicto organizacional.	▪ Negociación. ▪ Gestión de la diversidad.
▪ Cultura organizacional.	▪ Valores. ▪ Ética.
▪ Cambio organizacional.	▪ Gestión del cambio.

Fuente: Elaborada a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los directores de CTP de la Región Educativa de Desamparados, 2015.

Resultados del análisis de los planes de estudio

El análisis de los planes de estudio consideró los programas de tres universidades: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) e Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR).

Durante el segundo semestre de 2014, se visitaron esas universidades para solicitar información sobre los planes de estudio que, según el Servicio Civil, facultan para el ejercicio del puesto de Director de CTP. En cada universidad, se contactó a la persona que tenía a cargo el programa de estudios mencionado y se obtuvo la aprobación para revisar la lista de asignaturas, sus contenidos y objetivos. Se trabajó con cinco planes de estudio, que se encontraban vigentes para el año 2014, a saber:

1. Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación.
2. Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa.
3. Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo.
4. Licenciatura en Administración Educativa.

5. Maestría en Educación Técnica.

Los planes de estudio analizados, por universidad, aparecen en la tabla 4.56.

Tabla 4.56

Planes de estudio que facultan para el ejercicio del puesto de Director de CTP

Universidad	Programa de estudios
Universidad de Costa Rica	▪ Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación. ▪ Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa.
Universidad Nacional	▪ Licenciatura en Administración Educativa. ▪ Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo.
Instituto Tecnológico de Costa Rica	▪ Maestría en Educación Técnica.

Fuente: Elaborada a partir de la información proporcionada por las universidades, 2014.

En los cinco planes de estudio mencionados, se revisaron los programas de 30 asignaturas, los cuales se agrupan por universidad, de la manera que a continuación se detalla:

- En la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación (UCR) se examinaron seis programas:
    1. Teoría de la Administración de la Educación.
    2. Planificación y Evaluación Estratégica de la Educación.
    3. Gestión Colaborativa en las Organizaciones Educativas.
    4. Gestión de Recursos Humanos en la Educación.
    5. Ética y Gestión de los Procesos Legales en Educación.
    6. Liderazgo y Gestión del Cambio en las Organizaciones Educativas.
- En la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa (UCR), se revisaron los siguientes seis programas:
    1. Teoría de la Organización.
    2. Planificación Educativa para el Cambio.
    3. Gestión Directiva de la Educación.
    4. Supervisión Educativa.
    5. Ética y Legislación Educativa.
    6. Evaluación Institucional.

- En la Licenciatura en Administración Educativa (UNA) se consideraron para el análisis los programas de las siguientes cinco asignaturas:
    1. Teorías de la Administración Educativa.
    2. Administración de los Recursos Institucionales.
    3. Liderazgo Académico.
    4. Resolución de Conflictos en la Administración Educativa.
    5. Práctica Profesional Supervisada.
- La Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo (UNA) aportó, para el análisis, los 10 cursos siguientes:
    1. Desarrollo Humano en las Organizaciones.
    2. Teorías, Enfoques y Estilos de Liderazgo.
    3. Administración y Gestión Educativa.
    4. Desarrollo de las Habilidades de Liderazgo.
    5. Trabajo en Equipo en los Procesos de Liderazgo.
    6. Cultura Organizacional.
    7. Liderazgo y Ética Profesional.
    8. Comunicación Estratégica.
    9. Liderazgo Educativo.
    10. Resolución de Conflictos en la Gestión Educativa.
- En la Maestría en Educación Técnica (ITCR) se revisaron las siguientes tres materias:
    1. Gestión del Personal Docente.
    2. Administración del Currículum.
    3. Comunicación y Resolución de Conflictos en el Entorno Educativo.

Las asignaturas que se tomaron en cuenta son aquellas que se relacionan con el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo. En cada una de ellas se hizo un análisis de los objetivos y contenidos, a la luz de las actitudes y conductas de liderazgo que se pretenden desarrollar en las personas que siguen estos planes de estudio. Los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas mencionadas aparecen en el Apéndice J.

Con la revisión de las materias que conforman los planes de estudio, se determinó qué objetivos y contenidos estaban relacionados con el desarrollo de actitudes y conductas de liderazgo. Esta revisión se hizo para los cinco planes de estudio. A continuación se muestran esos objetivos y contenidos.

Del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación de la UCR, se analizaron seis materias. Los objetivos y contenidos de estas materias, relacionados con el desarrollo del liderazgo, se resumen en la tabla 4.57.

Tabla 4.57

Objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación (UCR)

Objetivos	Contenidos
▪ Desarrollar en el administrador de la educación habilidades de mediación acertadas ante las distintas situaciones en las que actúa, sustentadas en una actitud humanista, como gestor de la educación. ▪ Estudiar la inteligencia emocional en la administración de la educación, como herramienta imprescindible en el desarrollo competitivo de las organizaciones educativas. ▪ Fundamentar el desarrollo de habilidades de gestión en el administrador de la educación, para propiciar un adecuado clima organizacional, entendiendo la ética y la inteligencia emocional como fundamentos de este proceso.	▪ Teoría de la inteligencia emocional y su aplicabilidad en la Administración Educativa.
▪ Diseñar propuestas educativas sustentadas en los planteamientos teóricos conceptuales de la planificación y evaluación estratégica en los niveles macro, regionales de la educación y organizacionales en el sistema educativo costarricense.	▪ El proceso de planificación estratégica. ▪ Elementos de la planificación y evaluación estratégica del proyecto de centro educativo (misión, visión, objetivos, estrategias, tácticas y proyectos). ▪ Cultura organizacional. ▪ Evaluación de la educación.
▪ Estudiar las bases teóricas conceptuales y metodológicas para el estudio de las organizaciones educativas y de los componentes clave del comportamiento humano colaborativo observable en ellas. ▪ Valorar las aplicaciones prácticas del conocimiento acumulado sobre organizaciones educativas y comportamiento humano colaborativo en contextos educativos. ▪ Analizar los procesos culturales y de percepción sobre el mundo del trabajo que tienen lugar en las instituciones educativas. ▪ Analizar procesos de comportamiento humano colaborativo y no colaborativo que se dan en los ámbitos individual y colectivo	▪ Gestión colaborativa. ▪ Clima y cultura de las organizaciones educativas. ▪ Percepción y realidad del clima organizacional. ▪ Funciones del liderazgo. ▪ Teorías y estilos de liderazgo. ▪ Dimensiones del liderazgo. ▪ Autoridad, influencia y poder. ▪ Trabajo en equipo. ▪ El paradigma de la colaboración. ▪ Estrategias para mejorar el desempeño del equipo. ▪ La motivación. ▪ La participación. ▪ Involucramiento y compromiso.

Objetivos	Contenidos
dentro de las organizaciones educativas (influencia, comunicación, cambio, trabajo en equipo).	▪ La toma de decisiones. ▪ Mediación y negociación del conflicto. ▪ El cambio organizacional en las organizaciones educativas.
▪ Comprender la importancia de la supervisión docente como componente estratégico de la administración del recurso humano en la educación como medio para la calidad educativa.	▪ Evaluación y supervisión del desempeño.
▪ Fortalecer en el estudiante las habilidades técnicas, enmarcadas en el plano ético y lógico que le permiten, en su ejercicio personal, una aplicación adecuada de las principales normas y procedimientos que rigen el quehacer del administrador.	▪ Ética y conducta moral en el campo de la administración educativa. ▪ La negociación y el diálogo como herramientas fundamentales en la resolución de conflictos organizacionales.
▪ Analizar el rol del líder en el ejercicio de la administración educativa y el contexto educativo en los albores del S. XXI, en periodos de crisis y gestión del cambio. ▪ Analizar las teorías y estilos de liderazgo en el contexto de la administración educativa orientada a la gestión del cambio. ▪ Evaluar el rol de los líderes educativos en relación con el desarrollo de las organizaciones educativas. ▪ Desarrollar competencias para el ejercicio del liderazgo en la administración educativa.	▪ Gestión, estilos de dirección y liderazgo. ▪ Paradigmas de la teoría de liderazgo. ▪ Rol del administrador en la educación como líder en la gestión del cambio. ▪ Liderazgo y gestión del cambio en la administración de las organizaciones educativas. ▪ El rol de los líderes educativos en el proceso de desarrollo de organizaciones educativas. ▪ Desarrollo de las competencias para el liderazgo orientado al cambio. ▪ Liderazgo estratégico, manejo de la crisis y el cambio. ▪ Liderazgo en equipo. ▪ Características y roles del líder en la gestión del cambio. ▪ Influencia asertiva del líder. ▪ Perfil de un líder educativo orientado hacia la gestión del cambio. ▪ El administrador de la educación como líder académico orientado a la gestión del cambio. ▪ Desarrollo de las competencias para el liderazgo orientado al cambio.

Fuente: Elaborada con base en los programas de los cursos facilitados por la universidad, 2015.

Como se observa en la tabla 4.57, en este plan de estudios hay objetivos y contenidos relacionados con el liderazgo, los cuales pueden agruparse en dos áreas: liderazgo y temas conexos al liderazgo.

Los temas de liderazgo son:

- Liderazgo.
- Dimensiones del liderazgo.
- Estilos de liderazgo.

- Desarrollo de competencias de liderazgo.
- Autoridad, influencia y poder.
- Ética.

Los temas conexos al liderazgo son:

- Inteligencia emocional.
- Comunicación.
- Motivación.
- Satisfacción laboral.
- Trabajo en equipo.
- Trabajo colaborativo.
- Participación y toma de decisiones.
- Negociación y resolución de conflictos.
- Proceso de planificación estratégica.
- Supervisión docente.
- Evaluación del desempeño.
- Cultura organizacional.
- Cambio organizacional.

En la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa de la UCR se revisaron seis materias, que presentan objetivos y contenidos referidos al desarrollo del liderazgo. Un resumen de estos objetivos y contenidos aparece en la tabla 4.58.

Tabla 4.58

Objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa (UCR)

Objetivos	Temas
▪ Analizar la teoría de las organizaciones, tomando en cuenta los nuevos enfoques en este campo y su aplicabilidad en las distintas estructuras organizacionales, en las que se conforma el sistema educativo costarricense.	▪ Enfoque estratégico y calidad: Visión/Misión de las organizaciones. ▪ La administración y sus perspectivas (Estilos de dirección en la administración educativa, el liderazgo en la administración).
▪ Analizar los conceptos, principios, modelos y técnicas básicas de la estrategia y de la planificación estratégica para asumir la construcción y aplicación de esas bases en el contexto laboral.	▪ Teoría de la estrategia y de la planificación en el contexto de la teoría organizacional y de la administración: las organizaciones en general y las educativas en particular.

Objetivos	Temas
▪ Analizar la innovación y el cambio como objetivos deseables de la planificación estratégica de la educación. ▪ Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de la planificación estratégica para la construcción de planes de transformación y mejoramiento de los centros, programas o proyectos, con base en procesos participativos y de construcción colectiva.	▪ Innovación, creatividad y planificación estratégica. ▪ La planificación estratégica en el ámbito de la educación: del concepto a la práctica.

▪ Analizar los fundamentos teóricos conceptuales de la teoría de la Gestión Directiva.
▪ Evaluar el desarrollo de la Gestión Directiva de la educación en las organizaciones educativas del país.
▪ Diseñar acciones estratégicas para el desarrollo de una Gestión Directiva de la Educación de excelencia y calidad en las organizaciones educativas públicas y privadas.
	▪ El contexto externo de la gestión directiva:
	  ▪ Administración del cambio.
	  ▪ Innovación.
	  ▪ Calidad de la educación.
	▪ El contexto interno de la gestión directiva en el sistema educativo costarricense:
	  ▪ El proceso administrativo.
	  ▪ La dirección como función del proceso administrativo.
	  ▪ Principios de la función de dirección.
	  ▪ La gestión directiva de la educación:
	  ▪ Estilos de gestión directiva.
	  ▪ Funciones de la función directiva.
	  ▪ Elementos de la gestión directiva:
	  ▪ Liderazgo y poder.
	  ▪ Motivación y sistemas de retribución.
	  ▪ Administración de las comunicaciones.
	  ▪ Dinámicas de grupo y equipos de trabajo.
	  ▪ Empoderamiento y participación.
	  ▪ Negociación.

▪ Analizar los procesos de supervisión educativa desde una visión innovadora y bajo los lineamientos legales de las políticas educativas actuales.
▪ Analizar diferentes competencias que le permiten a los profesionales en administración de la educación realizar funciones pertinentes de supervisión, tanto interna como externa.
	▪ El administrador educativo como supervisor:
	  ▪ Supervisión educativa y desarrollo personal.
	  ▪ El gestor del centro educativo como gestor de la supervisión.
	  ▪ Supervisión y liderazgo educativo.
	  ▪ Aspectos de la supervisión educativa que inciden en el proceso de calidad educativa.
	  ▪ Definición de competencias profesionales en función de la supervisión educativa.
	  ▪ El supervisor como líder y su desarrollo personal.
	  ▪ El supervisor y la comunicación asertiva.
	  ▪ El supervisor como motivador.

Objetivos	Temas
	▪ Evaluación del personal.
▪ Desarrollar el sentido crítico y analítico sobre temas de actualidad, que están estrechamente relacionados con los principios básicos de la ética en el ejercicio de la educación.	▪ Ética y moral: ▪ Obligación moral y valoración moral de nuestras acciones. ▪ La ética en el ejercicio de la profesión. ▪ Desarrollo de valores éticos individuales. ▪ Entre la teoría y la práctica de la ética. ▪ Código de Ética Profesional.
▪ Analizar la evaluación institucional en las organizaciones educativas, desde la gestión, para la toma de decisiones que permitan realimentar los programas y proyectos institucionales en la construcción de la calidad educativa.	▪ Evaluación para la mejora de la enseñanza y la innovación. ▪ Gestión y evaluación de la calidad de la educación ▪ El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense.

Fuente: Elaborada con base en los programas de los cursos facilitados por la universidad, 2015.

Este programa de Maestría incluye objetivos y contenidos que se agrupan en dos áreas: liderazgo propiamente y temas conexos al liderazgo.

Temas de liderazgo:

- Liderazgo.
- Poder.
- La función de dirección.
- Ética.
- Valores.

Temas conexos al liderazgo:

- Planificación estratégica.
- Innovación y creatividad.
- Cambio organizacional.
- El proceso administrativo.
- Motivación.
- Comunicación.
- Trabajo en equipo.
- Empoderamiento y participación.
- Negociación.
- Supervisión educativa.
- Evaluación del desempeño.

- Calidad de la educación.

En la Licenciatura en Administración Educativa de la UNA se consideraron cinco materias, cuyos objetivos y contenidos se relacionan con el desarrollo del liderazgo. Estos objetivos y contenidos se presentan en la tabla 4.59.

Tabla 4.59

Objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo de la Licenciatura en Administración Educativa (UNA)

Objetivos	Temas
▪ Favorecer la reflexión crítica en torno a los conceptos humanísticos que sirven de sustento a las corrientes administrativas. ▪ Reflexionar acerca del papel del director en contextos educativos.	▪ Perfil del administrador educativo. ▪ El proceso administrativo.
▪ Analizar el rol que debe asumir el líder educativo en la administración de los recursos institucionales. ▪ Identificar las competencias y responsabilidades del administrador de la educación, dentro de cada uno de los sectores organizativos.	▪ Administración de recursos humanos: La administración educativa en la gestión de los procesos de la administración de los recursos humanos. ▪ Motivación y la administración del personal. ▪ Proceso de inducción y capacitación. ▪ El liderazgo en la administración del personal.
▪ Reflexionar acerca de la importancia que conlleva crear y construir líderes educativos. ▪ Fortalecer la reflexión crítica de los problemas educativos y el papel del líder educativo ante los retos que demandan. ▪ Analizar las teorías de liderazgo y estilos, así como caracterizar al líder. ▪ Analizar la contextualización general que se da dentro de la administración y sus implicaciones para el liderazgo.	▪ Inteligencia emocional y sus implicaciones dentro de la organización. ▪ Importancia de la comunicación dentro del proceso administrativo. ▪ El proceso de la innovación escolar. ▪ Teorías esenciales del liderazgo. ▪ Por qué es importante crear líderes educativos con capacidad moral. ▪ Trabajo en equipo: definición e importancia dentro de las organizaciones. ▪ Organizaciones inteligentes. ▪ Valores y su implicación en la administración.

▪ Analizar de manera conceptual e instrumental los componentes de la resolución de conflictos y la importancia en la gestión administrativa a nivel educativo.
▪ Conocer las principales técnicas para la resolución de conflictos, como futuros administradores educativos.
▪ Adquirir habilidades básicas para el manejo de conflictos a nivel institucional.
	▪ El conflicto desde el punto de vista tradicional, de relaciones humanas e interaccionista.
	▪ Los mecanismos de la resolución de conflictos:
	  ▪ Arbitraje.
	  ▪ Conciliación.
	  ▪ Mediación.
	  ▪ Preparación y maduración.
	  ▪ Definición de las reglas del juego.
	  ▪ Regateo y solución de problemas.
	  ▪ Cierre e implementación.

Objetivos	Temas
▪ Comprender los conceptos básicos y la evolución de la supervisión educativa como instrumento fundamental para concretar las funciones de la administración educativa. ▪ Determinar las características, funciones, procesos y sistemas de la supervisión educativa. ▪ Identificar los aspectos administrativos, técnicos y curriculares que intervienen en los procesos de supervisión educativa.	▪ Fundamentos de la supervisión educativa: características, técnicas y funciones. ▪ Modelos de supervisión educativa. ▪ Niveles de supervisión educativa. ▪ Proceso de supervisión educativa en aspectos administrativos, técnicos y curriculares.

Fuente: Elaborada con base en los programas de los cursos facilitados por la universidad, 2015.

El análisis de las materias de este plan de estudios señala la existencia de objetivos y contenidos, que pertenecen al tema de liderazgo y otros que pertenecen a temas conexos al liderazgo:

Temas de liderazgo:

- Teorías de liderazgo.
- Estilos de liderazgo.
- Ética.
- Valores.

Temas conexos al liderazgo:

- El proceso administrativo.
- Motivación.
- Inteligencia emocional.
- Comunicación.
- Innovación.
- Inducción del personal.
- Trabajo en equipo.
- Manejo y resolución de conflictos.
- Supervisión educativa.

El plan de estudios de Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la UNA tiene dos características que deben destacarse. La primera característica es que se trata de un programa de estudios que tiene un énfasis en liderazgo, eso significa que hay una concentración de materias sobre ese tema. La segunda característica es que contiene un mayor número de cursos, comparado con el resto de los planes revisados. Los objetivos y contenidos de las 10 materias de ese plan, que tienen relación con el liderazgo aparecen en la tabla 4.60.

Tabla 4.60

Objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo de la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo (UNA)

Objetivos	Temas

▪ Brindar al líder académico conocimientos teóricos fundamentales que le permitan promover en las organizaciones educativas un clima organizacional óptimo, para el desarrollo de los grupos que la integran.	▪ Comportamiento humano en las organizaciones.
	▪ Cultura y clima organizacional:
	  ▪ Líder académico y cultura organizacional.
	  ▪ Grupos sociales en la organización educativa.
	▪ Comportamiento de los grupos humanos:
	  ▪ Actitudes, valores, percepción, motivación y satisfacción laboral.
	  ▪ Los grupos: características y conformación.
	  ▪ El trabajo en equipo y la satisfacción del individuo.
	  ▪ Toma de decisiones en grupo.
	▪ Cambio, innovación y desarrollo de las organizaciones educativas:
	  ▪ Liderazgo académico y el cambio en las organizaciones educativas.
	  ▪ Relevancia del cambio para el desarrollo del sistema educativo.
	  ▪ Cambio, desarrollo organizacional y satisfacción en el trabajo.

▪ Analizar las diferentes teorías que se han venido gestando en los últimos años, en el área del liderazgo, así como los enfoques y estilos que se ubican dentro de esa área.	▪ Teoría transformacional. ▪ Teoría transaccional del liderazgo. ▪ Concepto de enfoque y su relación con el liderazgo. ▪ Estilos de liderazgo. ▪ Tipos de liderazgo.

▪ Analizar y discutir casos que contienen diferentes problemas y situaciones administrativas, tanto de corto como de largo plazo, de carácter operativo y estratégico.	▪ Tópicos avanzados de la gestión educativa:
	  ▪ Descentralización, desconcentración, y democratización de la gestión educativa.
	  ▪ Estructura y funciones de la gestión descentralizada.
	▪ El proceso de empoderamiento.

▪ Analizar y discutir los principios y herramientas que permitan el desarrollo de nuevos liderazgos en el ámbito educativo.	▪ La necesidad de nuevos líderes en la educación:
	  ▪ Los problemas actuales del liderazgo en las organizaciones educativas.
	  ▪ Los liderazgos mal orientados: los vicios del modelo de producción artesanal.
	▪ Desarrollo de habilidades de liderazgo:
	  ▪ Atributos y características de los líderes.
	  ▪ Liderazgo basado en principios.
	  ▪ Liderazgo basado en resultados.
	  ▪ Liderazgo lateral.
	▪ Las fuentes de nuestro estilo de liderazgo:
	  ▪ Dominancia cerebral.
	  ▪ Tipología de la personalidad.
	  ▪ Dominio de valores opuestos.
	▪ Cambio y paradigmas de liderazgo:
	  ▪ Paradigmas, principios y hábitos.

Objetivos	Temas
	▪ Los siete hábitos de la efectividad. ▪ El liderazgo estratégico en la organización: ▪ Claridad de la Misión/Visión/Valores. ▪ Pensar y definir las estrategias. ▪ Alineamiento de la organización: estructura, sistemas y procesos. ▪ Facultamiento. ▪ Modelar la cultura. ▪ Conflicto y negociación: ▪ Resistencia al cambio. ▪ Proceso de conflicto. ▪ Negociación basada en principios. ▪ Estrategias de negociación.
▪ Profundizar en los aspectos teórico-metodológicos y caracterizar el trabajo en equipo como elemento de la planificación estratégica y la toma de decisiones en el ámbito educativo, en cuanto al comportamiento humano y las relaciones humanas.	▪ El campo grupal. ▪ Estructuras de los grupos. ▪ La identidad y la organización grupal. ▪ Evolución de los grupos. ▪ La comunicación interna. ▪ El liderazgo grupal. ▪ Poder, autoridad y liderazgo. ▪ Técnicas de discusión y coordinación de grupos.
▪ Estudiar el concepto de cultura organizacional y analizar sus implicaciones para el liderazgo en las organizaciones y en los centros educativos. ▪ Mostrar cómo la cultura de una organización ayuda a explicar muchos de los problemas que surgen en el centro educativo y cómo esa cultura puede contribuir o no a la eficiencia y eficacia organizacional.	▪ Definición y funciones de la cultura. ▪ Clima y cultura organizacional: su papel en la productividad de la organización. ▪ Métodos y técnicas para el estudio y el análisis de la cultura y el clima de una organización, y sus implicaciones éticas. ▪ Perspectivas teóricas que moldean una cultura organizacional. ▪ Contribución del liderazgo para moldear y transmitir una cultura organizacional. ▪ El contexto del cambio organizacional. ▪ Etapas del D.O. y su mecanismo de cambio cultural: análisis de procesos de cambio. ▪ El líder como administrador del cambio.
▪ Analizar el hecho de que un auténtico liderazgo implica asumir valores fundamentales como respeto, responsabilidad, honestidad, entre otros, y que la idea de ética profesional tiene relación directa con un modo de ser y de actuar sellado por valores como tolerancia, compromiso, transparencia.	▪ Historia e ideas del liderazgo y ética profesional. ▪ Doble binomio: Inteligencia emocional-Inteligencia intelectual/ Liderazgo-Ética profesional está ordenado a garantizar una formación rigurosamente científica y profundamente humana. ▪ La formación (y la vocación) y no tanto la profesión garantizan una docencia inspiradora y absoluta honestidad. ▪ Valores y dimensiones en la ética profesional. ▪ Principios y normas de la ética profesional. ▪ Ley de enriquecimiento ilícito.
▪ Reflexionar sobre las perspectivas estratégicas de la comunicación	▪ Organización, comunicación, estrategia. ▪ Modelo del proceso de comunicación.

Objetivos	Temas
como uno de los instrumentos del liderazgo en el contexto educativo. ▪ Analizar la comunicación como un proceso humano, entendimiento de significados, que refleja un enfoque de transmisión de información de carácter estratégico, por cuanto orienta, estimula y motiva el comportamiento humano hacia la consecución de metas. ▪ Análisis de la comunicación no-verbal como un instrumento de las relaciones interpersonales. ▪ Lograr procesos de comunicación estratégica entre los participantes.	▪ La percepción y la comprensión de los mensajes. ▪ Barreras del proceso. ▪ Enfoques de contingencia para la elección de los medios. ▪ Fuentes primarias de la comunicación no-verbal. ▪ Estilos de comunicación y los rumores. ▪ Psicología de la persuasión y sugestión.
▪ Analizar los procesos de liderazgo en el desempeño de las funciones de los actores educativos, a fin de responder a las demandas y retos de la sociedad contemporánea. ▪ Investigar y analizar las competencias profesionales que prevalecen en el desempeño de los líderes educativos: directores, docentes, evaluadores, planificadores curriculares, en las organizaciones en las que laboran.	▪ Liderazgo educativo: retos y desafíos. ▪ Calidad y equidad en el logro de las metas institucionales. ▪ Líderes educativos: líderes de proyecto, de equipo, líderes escolares. ▪ Autonomía y participación de los actores educativos en la toma de decisiones. ▪ Visiones y expectativas de los actores educativos sobre el liderazgo educativo. ▪ Perfiles centrados en competencias para el liderazgo educativo.
▪ Formar al estudiante con una visión clara sobre la solución de conflictos y el papel negociador que debe asumir en la gestión educativa, con el fin de propiciar una actitud de liderazgo, para enfrentar el conflicto, más que evitarlo y aceptar a las demás personas con sus ideas diferentes. ▪ Cultivar en los estudiantes el gusto de vivir, trabajar, relacionarse, luchar y vencer las dificultades, y desarrollar una actitud reflexiva, crítica e innovadora.	▪ El conflicto: concepto y clases de conflicto. ▪ El conflicto de interés y de valor. ▪ Las cinco fases del conflicto. ▪ Intenciones, comportamiento y resultados. ▪ Mecanismos de solución de conflictos. ▪ Arbitraje, conciliación, mediación y negociaciones. ▪ Regateo y resolución de conflictos. ▪ Las relaciones entre grupos. ▪ Factores que afectan las relaciones entre grupos. ▪ Métodos para administrar las relaciones entre grupos. ▪ Resolución de conflictos.

Fuente: Elaborada con base en los programas de los cursos facilitados por la universidad, 2015.

Este plan de estudios aporta objetivos y contenidos de liderazgo, los cuales se clasifican en dos temas: liderazgo y temas conexos al liderazgo.

Temas de liderazgo:

- Estilos de liderazgo.

- Liderazgo transformacional.
- Liderazgo transaccional.
- Desarrollo de habilidades de liderazgo.
- Poder y autoridad.
- Liderazgo basado en valores.
- Ética.

Temas conexos del liderazgo:

- Motivación.
- Satisfacción laboral.
- Inteligencia emocional.
- Comunicación.
- Teoría de los grupos.
- Trabajo en equipo.
- Empoderamiento.
- Toma de decisiones.
- Actitudes y valores.
- Conflicto y negociación
- Cultura organizacional.
- Cambio e innovación.
- Planificación estratégica.
- Desarrollo organizacional.

Por último, en la Maestría en Educación Técnica del ITCR se examinaron tres programas, que aportan objetivos y contenidos de liderazgo. Una síntesis de esos objetivos y contenidos se presenta en la tabla 4.61.

Tabla 4.61

Objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo de la Maestría en Educación Técnica (ITCR)

Objetivos	Temas
▪ Comprender y analizar diferentes procesos de gestión del talento humano, dentro de los centros educativos, y su papel en el cumplimiento de la estrategia institucional.	▪ Inducción al personal. ▪ Evaluación del desempeño. ▪ Planificación estratégica.
▪ Proporcionar una visión integral y actualizada de la administración curricular. ▪ Analizar la administración estratégica en centros de formación.	▪ Administración del currículo: ▪ Concepto, características. ▪ Enfoques. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Comunicación multilateral. ▪ Participación y toma de decisiones. ▪ Liderazgo, poder y resolución de conflictos en centros de formación: ▪ Liderazgo, autoridad y poder. ▪ El conflicto en centros de formación. ▪ El administrador como líder en la resolución de conflictos.
▪ Desarrollar las habilidades de comunicación eficaz y manejo adecuado del conflicto, tanto en lo personal como en el entorno educativo.	▪ La comunicación efectiva: ▪ La comunicación verbal. ▪ La comunicación no-verbal. ▪ La escucha activa. ▪ Los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo. ▪ El conflicto: ▪ La resolución de conflictos. ▪ Los estilos de comportamiento ante el conflicto. ▪ El liderazgo personal: ▪ Los hábitos de la gente eficaz. ▪ Habilidades para la resolución de conflictos. ▪ Técnicas para el análisis de conflictos grupales.

Fuente: Elaborada con base en los programas de los cursos facilitados por la universidad, 2015.

Como se destaca en la tabla 4.61, este plan de estudios aborda objetivos y contenidos de liderazgo, que se pueden clasificar en dos temas: liderazgo y temas conexos con el liderazgo.

Temas de liderazgo:

- Liderazgo.
- Poder y autoridad.

Temas conexos con el liderazgo:

- Comunicación.

- Escucha activa.
- Manejo y resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo.
- Participación y toma de decisiones.
- Planificación estratégica.

La importancia que los planes de estudio analizados dan al desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo no es igual en todos ellos. Por ejemplo, se observa un contraste entre la cantidad y variedad de contenidos de liderazgo abordados en la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo (UNA), con respecto a la Maestría en Educación Técnica (ITCR). El primero de estos planes, por tratarse de una maestría con énfasis en liderazgo, tiene varios cursos de liderazgo y un mayor número de contenidos sobre este tema. Mientras que el segundo plan, por ser un programa orientado a la educación técnica, posee pocos contenidos de liderazgo y ningún curso relacionado con el tema. Los otros tres planes de estudio, sí tienen una concentración importante en los contenidos de liderazgo, y en los tres casos hay una cantidad parecida de cursos sobre el tema (cinco o seis).

Temas de liderazgo que son abordados en los planes de estudio analizados.

Con base en el análisis de los objetivos y temas establecidos en los programas de los planes de estudio que se han revisado, se presenta una síntesis de los aportes que dichos planes hacen al desarrollo de las actitudes y comportamiento de liderazgo. Dicha síntesis se muestra en la tabla 4.62.

Tabla 4.62

Resumen de los temas de liderazgo y temas conexos al liderazgo que contribuyen al desarrollo de las actitudes y comportamientos de liderazgo, en los planes de estudio revisados (UCR, UNA, ITCR)

Temas de liderazgo	Temas conexos al liderazgo
▪ Liderazgo. ▪ Teorías de liderazgo. ▪ Estilos de liderazgo. ▪ Dimensiones del liderazgo. ▪ La función de dirección. ▪ Liderazgo transformacional. ▪ Liderazgo transaccional. ▪ Desarrollo de habilidades de liderazgo. ▪ Supervisión educativa. ▪ Autoridad y poder. ▪ Ética. ▪ Valores ▪ Liderazgo basado en valores.	▪ Inteligencia emocional. ▪ Innovación y creatividad. ▪ El proceso administrativo. ▪ Motivación y satisfacción laboral. ▪ La comunicación organizacional. ▪ Participación y toma de decisiones. ▪ Resolución de conflictos. ▪ Negociación. ▪ Teoría de los grupos. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Evaluación del desempeño. ▪ Inducción al personal. ▪ Proceso de planificación estratégica. ▪ Cultura organizacional. ▪ Desarrollo organizacional. ▪ Cambio organizacional.

Fuente: Elaborada con base en los planes de estudios de las universidades, 2015.

Es importante recalcar que en los planes de estudios que se revisaron existen temas propiamente de liderazgo y otros que están relacionados y fuertemente unidos a este, por lo que los hemos denominado temas conexos al liderazgo, como se observa en la tabla 4.62. Esto significa que para el ejercicio del liderazgo se hace imprescindible la presencia de conocimientos y habilidades de áreas propias de la administración (por ejemplo, el proceso administrativo y la planificación estratégica) y del comportamiento organizacional (por ejemplo, motivación, teoría de los grupos, comunicación, manejo del conflicto, cultura organizacional).

V. Conclusiones del estudio

En este capítulo se exponen las conclusiones generales y las conclusiones específicas emanadas de este estudio. Las conclusiones generales se fundamentan en los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario sobre liderazgo educativo. Las conclusiones específicas se derivan de los objetivos específicos que se plantearon en esta investigación.

Conclusiones generales

En este apartado se describen los aspectos esenciales que se concluyen de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993) y que son válidos para la Región Educativa de Desamparados, a saber:

1. Las conductas de liderazgo que exhiben los participantes en este estudio pertenecen a dos estilos: transformacional y transaccional. Esto confirma los hallazgos de otros estudios, en los que se reportan líderes educativos que muestran conductas transformacionales y transaccionales (Blasini, 2011; Chamorro, 2005; Meza, 2014; Pascual et al., 1993).
2. Las actitudes y conductas de liderazgo se agrupan en seis componentes o factores: Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Excepción, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración. En términos generales, estos resultados se asemejan a lo reportado por Pascual et al. (1993), quienes obtuvieron, además de esos factores, el factor no liderazgo.
3. Los factores Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración pertenecen al liderazgo transformacional. Estos factores también fueron validados en la investigación realizada por Alvarado (2013) en centros escolares de Puerto Rico.
4. Los factores Dirección por Excepción y Dirección por Contingencia son dimensiones del liderazgo transaccional, los cuales son referidos por diferentes teóricos del liderazgo (Bass, 2007; Gibson et al., 2003; Robbins y Judge, 2013).
5. Los seis factores mencionados, en conjunto, explican el 69. 472% de la variabilidad total acumulada de los datos. Por su parte, Pascual et al. (1993) encontraron una varianza total explicada de 59%, repartida en siete factores.
6. El comportamiento de liderazgo denominado no liderazgo, no aparece como una variable presente en los directores estudiados. Con respecto a este tipo de comportamiento, Chamorro (2005) recomendó no incluir esa dimensión en estudios posteriores, debido a que presentaba un índice de fiabilidad muy bajo ($\alpha = .4064$).

7. Los factores Carisma Personalizador, Tolerancia Psicológica, Dirección por Contingencia, Liderazgo hacia Arriba, e Inspiración obtuvieron un índice de confiabilidad de bueno a excelente. Estos resultados son semejantes a los reportados por Pascual et al. (1993).
8. El factor Dirección por Excepción obtuvo un índice de confiabilidad pobre, aspecto que también es similar en los hallazgos de Pascual et al. (1993).
9. Las variables resultado Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción del Profesorado tienen una correlación alta y positiva con el componente de liderazgo transformacional Carisma Personalizador. Estas correlaciones altas y positivas también se muestran en los estudios hechos por Pascual et al. (1993). Por otro lado, Álvarez (2009) reporta correlaciones altas de las variables resultado Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción con los componentes del liderazgo transformacional.
10. Las variables resultado Esfuerzo Extra y Eficacia tienen mayor correlación con las dimensiones del liderazgo transformacional, que con las dimensiones del liderazgo transaccional. Estos resultados coinciden con lo reportado por Pascual et al. (1993).
11. Las variables resultado Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción del Profesorado tienen correlaciones positivas, de moderadas a altas, con las dimensiones de liderazgo transformacional. Respecto a estas variables, Pascual et al. (1993) informan correlaciones positivas, de moderadas a altas, entre las dimensiones de liderazgo transformacional y las variables Esfuerzo Extra y Eficacia; mientras que la correlación entre el liderazgo transformacional y Satisfacción del Profesorado, reportada por esos autores, es de baja a moderada.
12. La variable resultado Satisfacción con la Dirección tiene correlaciones positivas, de bajas a moderadas, con las dimensiones del liderazgo transformacional. En este caso, existe diferencia con los hallazgos de Pascual et al. (1993), quienes obtuvieron correlaciones de moderadas a altas entre dichas variables.
13. La prueba *t de Student* indica que las calificaciones que los docentes asignaron a los directores están diferenciando a un director que obtuvo una alta calificación de otro que obtuvo una calificación baja.

Conclusiones de los objetivos específicos

Las conclusiones derivadas de los cuatro objetivos específicos de este estudio se presentan a continuación.

Acerca de las actitudes y comportamientos de liderazgo que poseen los directores.

Las conclusiones relacionadas con el objetivo de analizar las actitudes y comportamientos de liderazgo, que poseen las personas que desempeñan el puesto de Director de CTP, provienen de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional de Pascual et al. (1993) y de la entrevista en profundidad efectuada a los directores.

Con base en el análisis estadístico que se realizó a los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario de liderazgo, se definen las siguientes conclusiones:

1. Los directores participantes en este estudio exhiben un comportamiento que, según la percepción de los docentes, se sitúa entre 31.58 y 52.96 puntos, en las dimensiones de liderazgo transformacional, en una escala de 0 a 100.
2. En cuanto al liderazgo transaccional, los comportamientos de los directores, según son percibidos por los docentes, se ubican entre 39.52 y 65.87 puntos, en la escala de 0 a100.
3. Los directores recibieron la más alta calificación, de parte de los docentes, en el componente Dirección por Excepción.
4. Los directores obtuvieron la más baja calificación, de parte de los docentes, en el componente Inspiración.
5. El componente transformacional que logró el mejor promedio, según la percepción de los docentes, fue el Carisma Personalizador.
6. El componente transaccional que obtuvo el mejor promedio, de acuerdo con la percepción de los docentes, fue Dirección por Excepción.
7. Los promedios asignados a los directores, por parte de los docentes, reflejan una baja presencia de comportamientos y actitudes propios del liderazgo transformacional.
8. Las autoevaluaciones de los directores muestran que los factores Carisma Personalizador y Liderazgo hacia Arriba consiguieron las más altas calificaciones.
9. En el componente Inspiración, los directores se asignaron la más baja nota, aspecto que también fue el peor evaluado por los docentes.
10. En general, los componentes de liderazgo, tanto transformacional como transaccional, recibieron una mayor puntuación en la autoevaluación de los directores, que en la

calificación otorgada por los docentes. Solo en el componente Dirección por Excepción hay coincidencia entre la percepción que tienen los docentes de sus directores y la autoevaluación que estos se asignan.

11. Las actitudes y comportamientos de liderazgo transformacional que no están siendo desplegados por los directores que formaron parte de este estudio son: Carisma, Consideración Individual, Estimulación Intelectual, Tolerancia Psicológica, Inspiración y Liderazgo hacia Arriba.

Estas conclusiones corresponden al modelo completo del liderazgo, que propone la teoría de liderazgo transformacional (Bass, 2007; Robbins y Judge, 2013). Por eso, es importante resaltar el hecho de que los directores que han participado en este estudio están desplegando un nivel mínimo de conductas transformacionales. Esto significa que los directores no están prestando atención personalizada a los docentes, ni entusiasmándolos para que, con optimismo y confianza, enfrenten los retos que su quehacer les demanda. Tampoco los directores están propiciando una manera nueva de enfrentar, con buen humor, los retos de ser docente. Además, parece que esos directores no están del lado del profesorado.

Estos resultados se alejan de lo que debería esperarse de los líderes educativos de una región que, como ya se indicó, sufre una serie de problemas de índole social y donde se hace imprescindible la presencia de un liderazgo que ejerza un impacto en la comunidad. Como lo señala acertadamente Moreno (2011):

> La prueba decisiva para los buenos liderazgos (…) son los momentos difíciles, complicados, arduos (…) ahí está la prueba de los buenos líderes. (…). Siempre resulta más sencillo navegar con el viento a favor. Pero cuando hay tempestad es momento de forja, de sacar la mejor humanidad que hay en el profesional que se lleva encima, en los equipos y en la empresa: tarea del liderazgo. Y sacar lo mejor empieza por lo que está al frente y todos los que le siguen. Tarea nada sencilla, pero tan retadora como apasionante (p. 38).

En una comunidad como la Región Educativa de Desamparados, se debe hacer frente a grandes desafíos, por eso se demanda un liderazgo fuerte, que sea capaz de superar obstáculos y dar energía suficiente a sus seguidores para que se haga realidad la máxima que propone Moreno (2011, p. 38): “a grandes dificultades, grandes liderazgos.”

De la entrevista en profundidad, realizada a los directores de los CTP que participaron en este estudio, se extraen las siguientes conclusiones, relacionadas con las actitudes y comportamientos de

liderazgo que poseen las personas que desempeñan el puesto de Director de CTP, en la Región Educativa de Desamparados:

1. Las personas entrevistadas opinan que ser director de un CTP es un reto, una responsabilidad y, a la vez, una experiencia enriquecedora.
2. Los directores describen a su puesto como un trabajo que debe hacerse en equipo y que exige apertura al cambio, comunicación y respeto entre las personas.
3. Los directores señalan haber desplegado conductas tendientes a formar un equipo que trabaja por el desarrollo del centro educativo y por una educación de calidad.
4. Los entrevistados señalan que ejercer la dirección de un CTP exige asumir un liderazgo ejemplar, capaz de inspirar a la comunidad educativa en la búsqueda de la calidad de la educación, de manera que los estudiantes mejoren su rendimiento y permanezcan en las aulas.

Acerca de las actitudes y comportamientos de liderazgo que deben poseer los directores.

Las conclusiones referentes a identificar las actitudes y comportamientos de liderazgo, que debe poseer una persona para desempeñar el puesto de Director de CTP, se obtuvieron del análisis de las entrevistas en profundidad, realizadas a los directores de la Región Educativa de Desamparados, y de la revisión de la teorías de liderazgo que dan sustento a este estudio. De acuerdo con lo anterior, se destacan las siguientes conclusiones:

1. Los participantes indican que un director de CTP debe ser un líder ejemplar; por eso las actitudes y comportamientos que debe tener alguien que ejerza ese puesto son: persona visionaria y con equilibrio emocional, capaz de trabajar en equipo, con una orientación de servicio a los demás.
2. Las actitudes y comportamientos que los directores señalan como deseables en una persona que ejerza la dirección de un CTP son: una persona ejemplar, responsable y comprometida, amante de la educación técnica, que infunda respeto y que sea capaz de formar un equipo de trabajo e inspirarle una Visión; una persona con equilibrio emocional, con capacidad de escucha y de negociación, y que posea un conocimiento del personal, para ofrecerle atención personalizada a los docentes.
3. Los directores entrevistados aseguran que, aunque recibieron una formación académica para ejercer su cargo, es en la práctica donde se aprende a ser director.

4. Los teóricos referidos en este estudio señalan que los comportamientos del liderazgo transformacional son necesarios para lograr la mejora en los centros educativos, de manera que se provea a la sociedad una educación de calidad (Bralavsky, 2006; Delors, 1996, Leithwood, 2004; Murillo, 2008; Murillo y Krichesky, 2014; Pascual et al., 1993; Pont et al., 2009).
5. La política de la calidad de la educación afirma que a la calidad de la educación se llega a través la calidad de la comunidad educativa. Dentro de esa comunidad, uno de los actores esenciales es la persona que dirige el centro, la cual debe convertirse en un líder de cambio para que, con visión e inspiración, guíe los procesos de mejora continua que requiere la educación actual (Borden, 2002; Garnier, 2008).

Acerca de los contenidos académico-formativos que se usan para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo.

Las conclusiones relativas a analizar los contenidos académico-formativos, que se utilizan para el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo, se lograron de la revisión de los planes de estudio que facultan para ejercer el puesto de Director de CTP. De este análisis se concluye que:

1. Los cinco planes de estudio revisados contienen temas sobre liderazgo y temas conexos al liderazgo, referentes al área de la administración y del comportamiento humano, que apoyan la actuación del líder.
2. No existe uniformidad en la cantidad de contenidos de liderazgo que poseen los planes de estudio analizados.
3. El nivel de profundidad con el que se abordan los temas de liderazgo es diferente en los planes de estudio que se revisaron. En algunos planes los temas de liderazgo se desarrollan en un curso completo, mientras que en otros planes solamente se indica que son parte de otro tema mayor.
4. Hay tres planes de estudio que tienen una cantidad similar de cursos relacionados con el liderazgo (cinco y seis cursos).
5. Uno de los planes de estudio, que tiene énfasis en liderazgo, posee 10 asignaturas que versan sobre liderazgo o sobre temas relacionados con el liderazgo.
6. Uno de los planes revisado solo cuenta con tres materias relacionadas con temas conexos al liderazgo, pero no tiene ningún curso que sea propiamente de liderazgo.

7. Los contenidos de liderazgo que con más frecuencia se encontraron en los planes de estudio examinados son los siguientes: teorías de liderazgo, estilos de liderazgo, dimensiones del liderazgo, autoridad, poder y ética.
8. Los temas conexos al liderazgo que son tratados en la mayoría de los planes de estudio revisados son: inteligencia emocional, comunicación, manejo y resolución de conflictos, trabajo en equipo, proceso administrativo, planificación estratégica, cultura organizacional y cambio organizacional.
9. Algunos planes de estudio dan relevancia al tema de liderazgo, porque contienen asignaturas específicas acerca del tema; mientras que otros planes, únicamente, tratan temas de liderazgo como parte de otros contenidos o temas.

Acerca de la formulación de una propuesta de contenidos de liderazgo.

Las conclusiones relacionadas con el objetivo de formular una propuesta para el desarrollo del liderazgo, en los programas de estudio que facultan para ejercer el puesto de Director de CTP, se elaboraron a partir de la revisión de varios elementos: análisis de los datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios de liderazgo, teoría sobre liderazgo transformacional, planes de estudio en administración educativa y entrevistas en profundidad hechas a los directores

En cuanto a la propuesta de formación para el desarrollo del liderazgo se concluye que:

1. A pesar de que los directores, que formaron parte de este estudio, tienen claro cuáles son las actitudes y comportamientos necesarios para ejercer el liderazgo en un centro educativo, desde la percepción de sus seguidores, los directores evaluados no están desplegando esas formas de actuar.
2. Los directores manifestaron, en las entrevistas, la necesidad de recibir una formación en liderazgo, que les facilite el ejercicio de la dirección de un CTP.
3. Como complemento al tema de liderazgo, los directores señalaron la necesidad de formarse en otras áreas de la administración y de la psicología como: estrategia, administración del cambio, cultura organizacional, trabajo en equipo, comunicación.
4. Las calificaciones otorgadas a los directores, por parte de los docentes, indican la necesidad de orientar las actitudes y comportamiento de liderazgo que tienen los directores, hacia un liderazgo transformador.

5. El liderazgo de los directores de CTP, de la Región Educativa de Desamparados, puede mejorarse con la propuesta para el desarrollo del liderazgo, emanada de este estudio. Diversos autores concuerdan en la necesidad de favorecer la formación de los líderes educativos con el fin de propiciar la mejora en la calidad educativa (Borden, 2009; Escamilla, 2006; Pont et al. 2009).

Es conveniente fortalecer los planes de estudio, que facultan para ocupar el puesto de Director de CTP, con temas de liderazgo, de administración y de comportamiento humano, pues de esa forma se amplía el repertorio de actitudes y conductas de liderazgo, necesarias para la gestión de los centros educativos. Esto concuerda con lo planteado por Greco (2014, p. 10), quien señala que "las universidades costarricenses brindan muy buenos técnicos, pero a la hora de gestionar no están preparados. Las compañías necesitan enseñar habilidades blandas (*coaching*, liderazgo, trabajo en equipo, negociación)."

Para lograr mayor efectividad en la formación de actitudes y comportamientos de liderazgo, se hace necesario utilizar metodologías que propicien espacios para el aprendizaje experiencial. Como lo refiere Greco (2014, p. 10), "este tipo de habilidades no se pueden estudiar cognitivamente. La metodología que se impone con ejecutivos de empresas (…) requiere una formación vivencial, experiencial y, en lo posible, en un ambiente lúdico y divertido."

Por lo tanto, como resultado de los objetivos relacionados con la identificación de las actitudes y comportamientos de liderazgo, que debe poseer una persona para desempeñar el puesto de Director de CTP y con la formulación de una propuesta para el desarrollo del liderazgo, en los programas de estudio que facultan para ejercer ese puesto, se presenta el diseño de un programa de desarrollo de liderazgo, que se detalla a continuación.

Propuesta formativa para el desarrollo del liderazgo en directores de CTP.

Esta propuesta de formación tiene como propósito desarrollar actitudes y comportamientos de liderazgo en directores de CTP o en aquellas personas que aspiren a ocupar este puesto.

Justificación de la propuesta.

Las razones que justifican esta propuesta son tres. La primera razón es la necesidad de promover la formación de actitudes y comportamientos de liderazgo transformacional en las personas que ocupan la dirección de los colegios técnicos, según se ha plantado en uno de los objetivos de este

estudio. La segunda razón es tomar en cuenta las recomendaciones aportadas por los directores, quienes señalan que deben incluirse temas de liderazgo, de comportamiento organizacional y de estrategia en la formación de las personas que optan por los puestos de dirección de un CTP. La tercera razón se basa en los resultados del análisis de los datos cuantitativos de este estudio, los cuales indican una baja presencia de comportamientos de liderazgo transformacional en los directores que fueron evaluados.

Además, un aspecto esencial de esta propuesta es que mezcla estrategias de formación cognitivas con metodologías vivenciales. Estas metodologías vivenciales permiten el desarrollo de habilidades y destrezas de liderazgo, trabajo en equipo, inteligencia emocional, comunicación y negociación. Como lo refiere Vargas-Gamboa (2006, p. 63) "las metodologías vivenciales propician experiencias de aprendizaje significativo, pues las personas se apropian del conocimiento a través de la acción y de la reflexión." Esta combinación de estrategias posibilita el avance por el ciclo de aprendizaje experiencial que proponen Kolb, Rubin y McIntyre (1977): experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Para estos autores, el modelo de aprendizaje por experiencias lleva a la persona a

> "ser capaz de involucrarse por completo y sin prejuicios en experiencias nuevas (…), de reflexionar acerca de esas experiencias nuevas y de observarlas desde muchas perspectivas (…), de crear conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas (…), de emplear esas teorías para tomar decisiones y enfrentar problemas (p. 19).

Por lo tanto, las metodologías presentadas, como formas de mediación del aprendizaje, deben propiciar en los participantes el desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo que sean producto de la acción-reflexión-acción y que sirvan para ejercer un liderazgo capaz de tomar las decisiones y acciones necesarias para lograr un centro educativo de calidad.

Módulos de la propuesta formativa para directores de CTP.

Esta propuesta plantea siete módulos de capacitación, en cada uno de ellos se establece un objetivo general, objetivos específicos, los contenidos a desarrollar y una sugerencia de la metodología que puede usarse.

Los temas que abarca la propuesta se establecen a continuación:

1. Liderazgo transformacional.
2. Motivación e inteligencia emocional.

3. Trabajo en equipo.
4. Comunicación.
5. Conflicto y negociación.
6. Estrategia, cultura y cambio organizacional.
7. Liderazgo basado en valores.

La propuesta formativa inicia con un módulo de liderazgo transformacional, luego se desarrollan varios módulos de comportamiento organizacional y de estrategia, y finaliza con un módulo de liderazgo basado en valores. Esta estructura proporciona un recorrido por áreas relacionadas con el liderazgo, que deben ser abordadas para tener una visión integral de la gestión de un centro educativo.

El módulo de Trabajo en Equipo se presenta en dos versiones: Versión A y Versión B. La Versión A desarrolla los contenidos mediante materiales teóricos y actividades de clase que tienen como fin ejemplificar y poner en práctica los conceptos esenciales del trabajo en equipo. La Versión B se refiere a un taller que se realiza al aire libre y que utiliza una metodología vivencial, para el desarrollo del trabajo en equipo. Dicho taller consiste en una serie de ejercicios que le exigen al grupo organizarse, para cumplir con los retos que se le presentan. Estas versiones no son excluyentes, más bien se complementan; por lo tanto, las personas pueden participar en los dos módulos.

A continuación se describen los siete módulos que integran esta propuesta formativa:

Módulo I: Liderazgo transformacional.

Objetivo General.

Al finalizar este módulo, las personas participantes serán capaces de desplegar actitudes y conductas de apoyo y atención personalizada, dirigidas hacia sus seguidores, de manera que con entusiasmo y optimismo se comprometan con el logro de las metas personales e institucionales.

Objetivos Específicos.

1. Comprender y analizar los conceptos básicos del liderazgo.
2. Comprender y aplicar los conceptos esenciales del liderazgo transformacional.
3. Analizar la complementariedad de los enfoques transaccional y transformacional del liderazgo.
4. Desplegar comportamientos que transmitan confianza y respeto hacia sus seguidores, que los haga sentirse entusiasmados, optimistas y orgullosos del trabajo que realizan.

5. Mostrar actitudes y comportamientos que evidencien un interés por satisfacer las necesidades de las personas.
6. Exhibir un comportamiento que promueva, en los seguidores, formas nuevas de analizar y solucionar los problemas.
7. Mostrar comportamientos que evidencien el uso del sentido del sentido del humor, para enfrentar las situaciones difíciles que se enfrentan cotidianamente.

Contenidos.

1. Concepto e importancia del liderazgo.
2. Teorías y enfoques de liderazgo.
3. Modelo de liderazgo transaccional:
   - Dirección por Excepción.
   - Dirección por Contingencia.
4. Factores del liderazgo transformacional:
   - Carisma.
   - Consideración Individual.
   - Estimulación Intelectual.
   - Inspiración.
   - Tolerancia Psicológica.
   - Liderazgo hacia Arriba.

Metodología.

- Incidentes críticos: con el propósito de que los participantes desarrollen habilidades de comunicación y de trabajo colaborativo, y se promueva el intercambio de ideas y experiencias.
- Investigación de temas: con el fin de fortalecer en los participantes el dominio de los temas de liderazgo y promover la reflexión sobre el rol del líder en un centro educativo.
- *Rol playing* (escenografía): para que las personas aprendan haciendo, desplieguen un repertorio de conductas de liderazgo, y se generen espacios para la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas y/o videos: para que los participantes puedan profundizar en aspectos propios del liderazgo.
- Ejercicios vivenciales: para reconocer y poner en práctica el liderazgo y las habilidades propias del liderazgo transformacional como el carisma, la inspiración, la consideración individual, la estimulación intelectual, el sentido del humor y el liderazgo hacia arriba.

Módulo II: Motivación e inteligencia emocional.

Objetivo General.

Al finalizar este módulo, las personas participantes serán capaces de tener una mejor comprensión de las necesidades humanas y del papel que la inteligencia emocional tiene en el logro de las metas personales y grupales.

Objetivos Específicos.

1. Comprender y analizar la importancia de la motivación humana.
2. Comprender y aplicar diferentes teorías de motivación.
3. Analizar la importancia de la satisfacción laboral.
4. Comprender y analizar el concepto de inteligencia emocional.
5. Comprender y aplicar las cinco esferas de la inteligencia emocional.

Contenidos.

1. Concepto e importancia de la motivación humana.
2. Supuestos sobre la naturaleza humana:
    - Teoría de McGregor.
3. Teorías de motivación:
    - Teoría de Maslow.
    - Teoría de Herzberg.
    - Teoría de McClelland.
    - Teoría del Flujo.
4. Concepto e importancia de la satisfacción laboral.
5. Concepto e importancia de la inteligencia emocional.
6. Las emociones básicas.
7. Naturaleza de la inteligencia emocional.
8. Las esferas de la inteligencia emocional:
    - Conocimiento de las propias emociones.
    - Manejo de las emociones.
    - La propia motivación.
    - Reconocimiento de las emociones de los demás.
    - Manejo de las relaciones.

Metodología.

- Incidentes críticos: para que los participantes desarrollen habilidades de comunicación, de trabajo colaborativo, y facilitar el intercambio de ideas y experiencias.

- Investigación de temas: con el fin de fortalecer en los participantes el dominio de los temas de motivación y fomentar la reflexión sobre la importancia de la inteligencia emocional dentro de una comunidad educativa.
- *Rol playing* (escenografía): para que las personas aprendan haciendo, desplieguen conductas que evidencien la aplicación de la inteligencia emocional y de las teorías motivacionales, y se generen espacios para la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas y/o videos: para que los participantes puedan profundizar y reflexionar sobre aspectos propios de la motivación y de la inteligencia emocional.
- Ejercicios vivenciales: para poner en práctica el manejo de las emociones, el trabajo en equipo, el liderazgo, las habilidades de comunicación y de escucha, la tolerancia y la interacción humana.

Módulo III: Trabajo en equipo.

Trabajo en equipo: Versión A.

Objetivo general.

Al finalizar el curso las personas participantes serán capaces de analizar y evaluar los diferentes factores que afectan el trabajo en equipo, a fin de lograr que las personas que forman parte de la institución se comprometan en la realización de la Misión/Visión del centro educativo.

Objetivos Específicos.

1. Comprender y analizar los conceptos de equipo y grupo.
2. Comprender y analizar las etapas del desarrollo de los grupos.
3. Analizar los factores que determinan el éxito de los grupos.
4. Comprender y aplicar los conceptos de identidad, actividad y poder grupal.
5. Comprender y analizar las variables del comportamiento de los grupos.
6. Analizar los conceptos de cohesión grupal y pensamiento de grupo, y valorar el efecto de estos sobre la toma de decisiones y la efectividad del grupo.

Contenidos.

1. Concepto de trabajo en equipo.
2. Factores que determinan el éxito de un equipo.
3. Etapas del desarrollo de un grupo.
4. Teoría de los grupos.
5. Grupos con historia:

- Identidad grupal
- Actividad grupal.
- Poder grupal.

6. El grupo-en-sí y el grupo-para-sí.
7. Condiciones externas impuestas a los grupos.
8. Variables que determinan el comportamiento de los grupos.
9. Cohesión grupal y productividad.
10. Pensamiento de grupo y toma de decisiones.

Metodología.

- Incidentes críticos: para que las personas desarrollen habilidades de comunicación, trabajo colaborativo, y facilitar el intercambio de ideas y experiencias.
- Investigación de temas: para fortalecer en los participantes el dominio de los conceptos relacionados con el trabajo en equipo y promover la reflexión sobre la importancia del trabajo en equipo, para apoyar la gestión del centro educativo.
- *Rol playing* (escenografía): para que las personas aprendan haciendo y tengan la oportunidad de actuar en una dinámica grupal, que dé espacio para la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas y/o videos: para que los participantes puedan profundizar y reflexionar sobre aspectos propios de los grupos y los equipos.
- Ejercicios vivenciales: para llevar a la práctica el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación, la tolerancia y la interacción humana.

Trabajo en equipo: Versión B.

Objetivo general.

Al finalizar el curso las personas participantes serán capaces de analizar y evaluar, a través de las experiencias vividas, el liderazgo, la comunicación, la solidaridad, la confianza, el apoyo y el respeto, aspectos que son necesarios para lograr el compromiso de los integrantes de un equipo de trabajo.

Objetivos Específicos.

1. Promover la interacción humana, el apoyo, la confianza y la solidaridad entre los participantes.
2. Fomentar el trabajo en equipo y el liderazgo.

3. Valorar las diferencias individuales, a fin de fomentar la tolerancia y el respeto entre las personas.
4. Fortalecer las habilidades de comunicación para facilitar el trabajo en equipo.
5. Reflexionar sobre las experiencias compartidas y el valor del trabajo colaborativo.

Actividades del taller.*

1. ¿Qué queremos hacer hoy?
2. ¿Quiénes somos?
3. "Mudos y ciegos".
4. La telaraña.
5. La nitroglicerina.
6. El cuadrado.
7. La pared.
8. El salto de la confianza.
9. La torre.
10. Cierre y evaluación del taller.

*Las actividades de este taller se tomaron de Vargas-Gamboa (2006).

Metodología.

Se propone una metodología vivencial, para la realización de este módulo. Dicha metodología se trata de un taller de Cuerdas Bajas, compuesto por diez ejercicios o actividades vivenciales. En cada ejercicio, el facilitador da las instrucciones para que el grupo ejecute determinadas tareas, con el fin de lograr ciertos objetivos. Una vez finalizado cada ejercicio, se abre un espacio para reflexionar sobre la forma cómo fue asumida la tarea grupal.

Para llevar a cabo el taller se requiere de un espacio físico denominado Campo de Cuerdas y la disposición de los participantes para involucrarse en actividades que demandan habilidades físicas, mentales, emocionales e interpersonales. Además, se sugiere que los participantes vistan ropa cómoda para estar al aire libre, en contacto con la naturaleza.

Para desarrollar las diez actividades se necesita un día completo (de ocho a nueve horas).

El taller puede contemplar todos los ejercicios o se pueden seleccionar aquellos que mejor se ajusten a las necesidades del grupo.

Módulo IV: Comunicación.

Objetivo General.

Al finalizar el módulo, las personas participantes serán capaces de analizar y aplicar diferentes aspectos de la comunicación humana, a fin de apropiarse de habilidades de comunicación que son esenciales para mejorar las relaciones humanas.

Objetivos Específicos.

1. Comprender y analizar la importancia de la comunicación en los diferentes ámbitos de la interacción humana.
2. Comprender y analizar el significado del rumor y del silencio, como parte de la comunicación humana.
3. Analizar el proceso de la percepción social y su importancia en la comunicación y en las relaciones interpersonales.
4. Valorar la comunicación no-verbal, como un aspecto esencial de la las relaciones humanas.
5. Desarrollar la capacidad de escuchar activamente, con el fin de tener una mejor comprensión de los demás.

Contenidos.

1. Concepto e importancia de la comunicación.
2. Funciones de la comunicación.
3. Barreras de la comunicación.
4. Habilidades de la comunicación.
5. El rumor.
6. El silencio.
7. El papel de las percepciones.
8. La percepción social.
9. La comunicación no-verbal.
10. La escucha activa.
11. Desarrollo de la capacidad para escuchar.

Metodología.

- Incidentes críticos: con el fin de que las personas desarrollen habilidades de comunicación, de trabajo colaborativo y que se promueva la interacción entre los participantes.
- Investigación de temas: con el propósito de que los participantes mejoren el dominio de los temas de comunicación y se propicien espacios para reflexionar sobre la importancia de la comunicación en todos los ámbitos del quehacer humano.

- *Rol playing* (escenografía): para que las personas aprendan haciendo y desplieguen diversas formas de comunicación verbal y no-verbal, y se promueva un espacio para la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas y/o videos: para que los participantes puedan profundizar y reflexionar sobre aspectos propios de la comunicación organizacional.
- Ejercicios vivenciales: para poner en práctica el trabajo en equipo, el liderazgo, las habilidades de comunicación y de escucha, que son necesarios en los diferentes ámbitos de interacción humana.

Módulo V: Conflicto y negociación.

Objetivo General.

Al finalizar el módulo, las personas participantes serán capaces de analizar y aplicar diferentes herramientas de manejo y resolución de conflictos, a fin de aprovechar las ventajas del conflicto funcional.

Objetivos Específicos.

1. Comprender y analizar la importancia, los tipos y concepciones del conflicto.
2. Comprender y aplicar las diferentes etapas del proceso de conflicto.
3. Analizar y aplicar las diferentes intenciones de resolución de conflictos, según las demandas de cada situación interpersonal.
4. Aplicar diferentes técnicas de resolución de conflictos.
5. Diferenciar las formas de conflicto funcional y disfuncional.
6. Aplicar técnicas de negociación distributivas e integradoras.
7. Desarrollar la capacidad de negociación y de resolución de conflictos.

Contenidos.

1. Concepto e importancia del conflicto.
2. Tipos de conflicto.
3. Concepciones del conflicto.
4. Proceso del conflicto.
5. Intenciones del conflicto.
6. Técnicas de resolución de conflictos.
7. Conflictos funcionales *versus* disfuncionales.
8. Negociación: acuerdos distributivos y acuerdos integradores.

9. Desarrollo de la capacidad para manejar los conflictos.

Metodología.

- Incidentes críticos: con el propósito de que los participantes puedan desarrollar habilidades de manejo y resolución de conflictos, de trabajo colaborativo y promover la aparición de conflictos funcionales.
- Investigación de temas: para que las personas mejoren el dominio de los temas de conflicto y negociación y se abran espacios para reflexionar acerca de la importancia de un adecuado manejo de las situaciones de conflicto, en un centro educativo.
- *Rol playing* (escenografía): con el fin de que los participantes aprendan haciendo y mejoren sus respuestas ante procesos de conflicto y de negociación, y se promueva la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas: para que los participantes puedan profundizar y reflexionar sobre aspectos propios del conflicto y las negociaciones.
- Ejercicios vivenciales: para que los participantes lleven a la práctica diversas técnicas de negociación y de resolución de conflictos, el trabajo en equipo, el liderazgo, la tolerancia y las habilidades de comunicación y escucha.

Módulo VI: Estrategia, cultura y cambio organizacional.

Objetivo General.

Al finalizar el módulo, las personas participantes serán capaces enfrentar, con una perspectiva estratégica, el reto de crear una cultura que apoye la Misión/Visión/Valores del centro educativo.

Objetivos Específicos.

1. Comprender y analizar el concepto de estrategia.
2. Reflexionar sobre la importancia de la trilogía de las empresas visionarias.
3. Comprender y aplicar el proceso de administración estratégica.
4. Comprender y analizar las estrategias genéricas.
5. Reflexionar sobre la necesidad de crear una cultura que apoye la estrategia organizacional.
6. Comprender y analizar el papel de la cultura organizacional en el logro de la Misión/Visión/Valores del centro educativo.
7. Reflexionar sobre el ambiente de cambio en el que están inmersos los centros educativos.
8. Comprender y aplicar diversos modelos y teorías de cambio planificado.

Contenidos.

1. Concepto de estrategia.
2. Trilogía de las empresas visionarias: Misión/ Visión/ Valores.
3. El proceso de administración estratégica.
4. El entorno global.
5. Análisis de la industria.
6. Estrategias genéricas.
7. Integración de la estrategia con la cultura organizacional.
8. Cultura organizacional.
9. Cultura dominante *versus* subcultura.
10. Cultura *versus* formalización.
11. Funciones de la cultura.
12. ¿Cómo empieza la cultura?
13. ¿Cómo se mantiene y asimila la cultura?
14. Fomento de una cultura basada en valores.
15. El variable ambiente de cambio.
16. Modelos y teorías de cambio planificado.

Metodología.

- Incidentes críticos: con el fin de que las personas mejoren las habilidades de comunicación, el trabajo colaborativo y se propicie un espacio para el intercambio de ideas y experiencias.
- Investigación de temas: para fortalecer en los participantes el dominio de los temas de estrategia, cultura y cambio organizacional, y se favorezca la reflexión sobre la importancia de estos aspectos en un centro educativo.
- *Rol playing* (escenografía): con el propósito de las personas aprendan haciendo al practicar conductas que reflejen la cultura organizacional, que se desea desarrollar en los centros educativos, y se propicie un espacio para la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas y/o videos: para que los participantes puedan profundizar y reflexionar sobre aspectos propios de la estrategia, la cultura y el cambio organizacional.
- Ejercicios vivenciales: para que las personas mejoren sus destrezas para el desarrollo de la estrategia, la comprensión de la cultura y el cambio organizacional.

Módulo VII: Liderazgo basado en valores.

Objetivo General.

Al finalizar el módulo, las personas participantes serán capaces de analizar y aplicar los principios fundamentales del liderazgo basado en valores, según el paradigma de servicio.

Objetivos Específicos.

1. Analizar el concepto de liderazgo y las consecuencias de su ejercicio, desde una perspectiva ética.
2. Analizar la importancia de los valores y las actitudes a nivel individual y social.
3. Comprender y analizar el modelo de liderazgo normativo, propuesto por Confucio.
4. Comprender y analizar el objetivo de perfección individual del líder.
5. Comprender y analizar el objetivo de armonía social, como resultado de una conducta ejemplar.
6. Analizar el papel del líder como el responsable de crear las condiciones para que las personas alcancen sus metas e ideales.
7. Comprender y analizar los principios que sustentan el liderazgo de servicio.

Contenidos.

1. Concepto e importancia del liderazgo.
2. Concepto, importancia y origen de los valores y de las actitudes.
3. Relación entre actitudes y valores.
4. Teoría de la disonancia cognoscitiva.
5. Tipos de valores.
6. Liderazgo basado en valores.
7. Los objetivos del liderazgo: perfección individual y armonía social.
8. Benevolencia y justicia: dos valores esenciales en el líder.
9. Modelo de liderazgo de servicio.
10. El líder como modelo.

Metodología.

- Incidentes críticos: con el fin de que las personas desarrollen habilidades de comunicación, de trabajo colaborativo y se promueva el liderazgo de servicio.
- Investigación de temas: para fortalecer en los participantes el dominio de los temas de liderazgo y la reflexión sobre el modelo de liderazgo de servicio.

- *Rol playing* (escenografía): con el propósito de que los participantes aprendan haciendo, ejerciten las conductas de liderazgo de servicio, de perfección individual y de armonía social, y que se promueva un espacio para la observación y la reflexión.
- Foros basados en lecturas técnicas: para que los participantes puedan profundizar y reflexionar sobre aspectos propios del liderazgo de servicio.
- Ejercicios vivenciales: para reconocer y poner en práctica el liderazgo de servicio y los elementos esenciales del liderazgo basado en valores.

VI. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

En este apartado se presentan las limitaciones que se enfrentaron en este estudio y las futuras líneas de investigación que se pueden tener en cuenta para estudios posteriores.

En relación con las limitaciones se destaca lo siguiente:

- El ámbito del estudio se limitó a la Región Educativa de Desamparados, por lo tanto, las conclusiones que de él se derivan no pueden generalizarse a las otras regiones educativas del país.
- Aunque se trata de un estudio con complementariedad metodológica, la técnica de entrevista en profundidad solo se usó para conocer las percepciones de los directores sobre la forma cómo ejercen el liderazgo. Por cuestiones de costos, no fue posible utilizar otras técnicas cualitativas, como los grupos de enfoque o la entrevista en profundidad, para obtener las percepciones de los docentes, sobre el impacto que el liderazgo desplegado por cada director tiene sobre el logro de la Misión/Visión del centro.

Las investigaciones posteriores sobre liderazgo en directores de CTP deben involucrar a toda la comunidad educativa; es decir, estudiantes, docentes, personal administrativo, familias y representantes de la comunidad. También es importante realizar un análisis del sistema educativo, para ver las repercusiones que las políticas públicas tienen sobre la calidad de la educación técnica, en general, y en la forma cómo cada centro se consolida, en busca de hacer realidad la mejora educativa.

Como una continuación de este estudio, es importante evaluar la presencia de actitudes y comportamientos de liderazgo en directores de CTP, en otras Regiones Educativas del país. Además, una vez implementada la propuesta académica-formativa presentada en este estudio, debe valorarse su efecto en la gestión de los CTP de la Región Educativa de Desamparados, así como la posibilidad de utilizarla en otras regiones educativas del país, teniendo en cuenta la condiciones propias de cada región.

La mejora de la educación técnica debe ser revisada desde varias perspectivas, de manera que se logre entretejer los elementos que determinan la efectividad de los centros educativos. Por lo tanto, son esenciales los estudios que evalúen, en el contexto costarricense, las variables asociadas con la calidad de la educación a nivel de aula, de centro y de sistema educativo (Jornet, 2015).

Respecto al aula y al centro, se hace necesario indagar sobre aspectos como los siguientes:

- Colegialidad docente: entendida como el sentido de pertenencia entre las personas de una comunidad educativa (Bakieva, Jornet y Leyva, 2014). Este tema, como línea de

investigación ayudaría al análisis de la cultura dentro de los centros educativos y de la forma cómo se comparten las responsabilidades.

- Motivación y compromiso del personal: la evaluación de este tipo de variables permite comprender la forma en la que cada miembro de una comunidad educativa logra implicarse con la Misión/Visión del centro y cómo esa implicación puede convertirse en fuente de satisfacción personal (Huse y Bowditch, 1976; Robbins y Coulter, 2000; Robbins y Judge, 2009).
- Desempeño docente: Este es una tema trascendental, puesto que varios estudios han señalado al aula como el eje de la mejora escolar (Bolívar, 2010; Borden, 2005; Krischeski, 2014; Murillo, 2008; Pont et al., 2009). Por lo tanto, mejorar el desempeño del docente es un elemento primordial para hacer realidad la misión educativa: formación integral de las personas. Como parte de este tema, deben incluirse los condicionantes externos que todo docente debe enfrentar para ejercer apropiadamente su trabajo en el aula (Jornet, González-Such, y Sánchez-Delgado, 2014).

En relación con el sistema educativo, es oportuno analizar las políticas que rigen la toma decisiones en aspectos como:

- Descentralización de la gestión administrativa: para valor las posibilidades de mejora en los centros (Borden, 2002).
- Calidad de la educación: para hacer realidad una educación inclusiva, que sea relevante y pertinente para el desarrollo de las personas y de la sociedad (Braslavski, 2006; Garnier, 2008; Mateo, 2006; de la Orden, 2009; Unesco; 2009).

En síntesis, las investigaciones futuras deben tener en cuenta a otros actores de la comunidad educativa e incluir varios niveles de análisis: el aula, el centro y el sistema educativo. Además, deben revisarse temáticas que se entrelazan con el liderazgo educativo: colegialidad, motivación y desempeño docente, gestión administrativa y calidad de la educación.

VII. Referencias bibliográficas

Alvarado, E. (2013). *Modelo de liderazgo transformacional, clima y cultura: Factores de seguridad*. (Tesis Doctoral). Escuela de Educación. Universidad del Turabo. Puerto Rico. Recuperado el 4 de abril de 2016 de http://ezproxy.itcr.ac.cr:2092/socialsciences/docview/1415894619/C3760F427A57454APQ/1?accountid=27651

Álvarez, E. (2007). *Mosaicos culturales para la acción directiva: Influencia del liderazgo en los centros educativos*. Recuperado el 3 de octubre de 2014 de http://DialnetMosaicosCulturalesParaLaAccionDirectivaInfluenciaD-2533528

Álvarez, O. (2009). *Estilos de liderazgo en la policía local de la Comunidad Valenciana*. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Universidad de Valencia. España. Recuperado el 4 de abril de 2016 de http://ezproxy.itcr.ac.cr:2092/socialsciences/docview/1680262290/6F125AA315D14AE7PQ/14?accountid=27651

Álvarez-Galván, J. (2015). *Revisión destrezas más allá de la escuela en Costa Rica. Revisiones de la OCDE sobre la educación técnica y la formación profesional*. Costa Rica: Ministerio de Comercio Exterior. Recuperado el 6 de noviembre de 2015 de http://www.ina.ac.cr/SBS%20Costa%20Rica%20Espanol%20(PDF%20interactivo).pdf

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. Psicoperspectivas. Vol. 9, Nº 2. Pp. 34-52. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de http://www.psicoperspectivas.c

Arce, A. y Salas, G. (2006). *Influencia que ejerce el liderazgo en los procesos de motivación del personal docente para el logro de los objetivos institucionales en la Escuela José J. Salas Pérez de San Ramón, Alajuela, en el año 2006*. Informe para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Arnaud, Y. (1981). *Participación y comunicación en grupos.* España: Anaya.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2001). *Ley fundamental de educación*. Costa Rica: Autor.

Bakieva, M., Jornet, J., y Leyva, Y. (2014). *Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación.* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 131-145. Recuperado el 4 de abril de 2016 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art10.pdf

Barrientos, I. y Cruz, D. (1999). *Análisis del liderazgo que ejerce el director de la Escuela Rubén Darío de Santo Domingo de Heredia y su relación con la satisfacción laboral*. Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Bass, B. (2007). *Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional*. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle. México. Vol. 7. Nº 27. Pp. 25-41. Recuperado el 08 de octubre de 2015 de http://www.redalyc.org/pdf/342/34202702.pdf

Batanero, J. y Fernández, A. (2013). *El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva*. Estudios sobre educación. Vol. 24. Pp. 83-102. Recuperado el 16 de noviembre de 2015 de http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=41233feb-dd2f-4953-b4ed-f063bebd837e%40sessionmgr4005&vid=6&hid=4212

Bateman, T. y Snell, S. (2001). *Administración. Una Ventaja Competitiva* (4.ª ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Benavides, R. (2003). *La educación técnica.* División de Control de Calidad y Macroevaluación. Ministerio de Educación Pública. Costa Rica. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://www.oei.es/etp/informe_educ_trabajo_costarica.pdf.

Benedicto, C. (2012). *El liderazgo transformacional y la evaluación de los programas de educación superior: Estudio y validación de un modelo de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.

Bennetts, M. (2009). *El liderazgo transformacional y los procesos evaluativos universitarios en México.* Revista de Educación. Nº 11. Pp. 81-103. Universidad de Huelva. Recuperado el 28 de octubre de 2015 de http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/539/795

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación* social: *Significado y Medida*. Barcelona: Ariel.

Blanchard, K. y Hersey, P. (1970). *La administración y el comportamiento humano*. México: Editora Técnica.

Blanco, R. (2008). *Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación*. En Unesco, Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Chile: Unesco. Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de http://unesdoc.Unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf

Blasini, I. (2011). *Relación entre el estilo de liderazgo y las prácticas institucionales que contribuyen al aumento de la retención estudiantil en las instituciones de educación superior privadas sin fines de lucro de Puerto Rico*. (Tesis Doctoral). Escuela de Educación. Universidad del Turabo. Puerto Rico. Recuperado el 4 de abril de 2016 de http://ezproxy.itcr.ac.cr:2092/socialsciences/docview/902741355/fulltextPDF/6F125AA315D14AE7PQ/2?accountid=27651

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones.* Psicoperspectivas. Vol. 9, No. 2. Pp. 9-33. Recuperado el 14 de diciembre de 2015 de http://www.psicoperspectivas.cl

Borden, A. (2002). *Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio?* Recuperado el 19 de julio de 2011 de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=646201

Borden, A. (2009). *El liderazgo del director escolar para el mejoramiento de la educación en América Latina*. Universidad de Nuevo México. USA. Recuperado el 19 de julio de 2011 de http://es.scribd.com/doc/41445350/Liderazgo-Director

Braslavski, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI.* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, Nº 2e. Pp. 84-101. Recuperado el 14 de diciembre de 2015 de http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf

Cabero, J. y Llorente, M. (2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de información y comunicación (TIC)*. Revista de Tecnología de Comunicación e Información en Educación. Vol. 7, No. 2. Recuperado el 27 de febrero de 2015 de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf

Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). *Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 13, No. 2. Pp. 68-82. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=4661c5af-1154-4052-9984-11e583173073%40sessionmgr120&hid=105

Calderón, F. (1999). *Liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales en el Liceo Roberto Brenes Mesén. Una propuesta para mejorar el clima organizacional*. Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Magister en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Carvajal, C., González, K., Mora, R., Ortega, H. y Salas, K. (2010). *Análisis de la implementación de un programa de liderazgo transformador con enfoque de habilidades para la vida para promover la participación juvenil en la comunidad: Municipalidad de Curridabat*. Trabajo

Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Chacón, M. (2002). *El director como organizador y gestor de los procesos educativos*. Trabajo Final para optar por el grado de Doctorado en Educación. Sistema de Estudios de Postgrado. Universidad de Costa Rica.

Chamorro, D. (2005). *Factores que determinan el estilo de liderazgo del director/a*. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España.

Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa* (2.ª ed.). Sevilla: Alfar.

Consejo Superior de Educación (2008). *El centro educativo de calidad como eje de educación*. Consejo Superior de Educación. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Costa Rica. Constitución, 1949. (2008). *Constitución política de la República de Costa Rica*. Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo* (11.ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

Delgado, M. (2006). *Diagnóstico de la gestión directiva del Colegio Nocturno de La Unión y su influencia sobre la comunicación, liderazgo, relaciones interpersonales y ambiente laboral en el logro de los objetivos*. Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. México: Unesco.

Dirección General del Servicio Civil (2009). *Manual descriptivo de clases de puestos docentes*. Área de Carrera Docente. Costa Rica: Presidencia de la República.

Drucker, P. (1986). *Management: tasks, responsabilites, practices.* New York: Truman Talley Books/ E. P. Dutton. Recuperado el 18 de noviembre de 2015 de http://www.icmbpl.com/Management%20-%20Tasks,%20Responsibilities,%20Practices%20by%20Peter%20Drucker%20e%20book.pdf

Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Fernández, J. (2003). *Liderazgo empresarial en tiempos de cambio, según Sun Tsu.* Harvard Deusto Business Review.

Fernández, J. (septiembre, 2005). *El código del caballero: liderazgo basado en valores.* Harvard Deusto Business Review.

Fiedler, F. y Chemers, M. (1989). *Liderazgo y administración efectiva* (2.ª ed.). México: Trillas.

Frías-Navarro, D. (2014). Apuntes de SPSS. España: Universidad de Valencia. Recuperado el 30 de mayo de 2015 de http://www.uv.es/~friasnav/ApuntesSPSS.pdf

Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad. (2014). *Modelo iberoamericano de excelencia en la gestión. Para administraciones públicas. V 2014.* Recuperado el 13 de octubre de 2015 de http://www.fundibeq.org/opencms/export/sites/default/PWF/downloads/gallery/pattern/
Modelo_Iberoamericano_Administracixn_Pxblica_V._2014_sin_RADAR.pdf

Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/APUNTES-EV-EDUCATIVA.pdf

Garbanzo, G. y Orozco, V. (2008). *Desafíos del sistema educativo costarricense: Un nuevo paradigma de la administración de la educación*. Revista Educación. Universidad de Costa

Rica. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de http://latindex.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1246/1309

García, R., González, J. y Jornet, J. (2010). *Spss: Análisis de Fiabilidad.* InnovaMIDE. Universidad de Valencia. Recuperado el 4 de abril de 2016 de http://www.uv.es/innovamide/spss/fiabilidad.wiki

Garduño, L. (septiembre-diciembre, 1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 21. Pp. 93-103. Universidad siglo XXI. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de http://www.rieoei.org/rie21a06.htm

Garnier, L. (2008). *El centro educativo de calidad como eje de educación*. Consejo Superior de Educación. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Gibson, J., Ivancevich, J. y Donnelly, J. (2003). *Las organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos* (10.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Gimeno, J. (2001). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna.* Fundamentos en Humanidades. Año II. Nº 2. Pp. 7-43. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de http://www.redalyc.org/pdf/184/18400401.pdf

Goleman, D. (2004). *¿Qué hace falta para ser un líder?* Harvard Deusto Business Review USA: School Publishing Corporation.

González, I. (2004). *Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas*. Revista de Educación. Vol. 6. Pp. 155-169. Universidad de Huelva, España. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de http://www.minedu.gob.bo/micrositios/dgesttla/DOCS/biblioteca/EVALUACION_CALIDAD_DIRIGIDA_MEJORA.pdf

Greco, R. (marzo, 2014). *¿En qué fallan los ejecutivos ticos?* Negocios. El Financiero. p. 10. Costa Rica.

Guillén, M. (2012). *Plan de fortalecimiento en los procesos administrativos aplicado por la gestión educativa, considerando el tipo de liderazgo aplicado en la Escuela Proceso Solano Ramírez. Ubicada en el Circuito 05 de la Dirección Regional de Cartago.* Trabajo Final de Graduación para optar por el título de Maestría en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.

Gutiérrez, A. (2006). *El liderazgo y sus implicaciones en el clima organizacional de las Escuelas PROMECUM, Circuito 4 de la Dirección Regional de Liberia*. Trabajo Final para optar por el grado de Magister en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Hanke, J. y Reitsch, A. (1997). *Estadística para negocios* (2.ª ed.). España: McGraw Hill Irwin.

Hernández, O. (2010). *Estadística elemental para ciencias sociales* (3.ª ed.). Costa Rica: Escuela de Estadística. Universidad de Costa Rica.

Hernández-Castilla, R., Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Factores de ineficacia escolar. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.12, Nº 1. Pp. 103-118. Recuperado el 22 de noviembre de 2015 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541007

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

Herrera, R. (1999). *Principales factores que repercuten en el cumplimiento del desarrollo del liderazgo en los Directores Uno del Circuito 07 de la Dirección Regional de Enseñanza de Alajuela*. Informe de Investigación de la Maestría en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Hunter, J. (2006). *La paradoja: Un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo* (16.ª ed.). España: Empresa Activa.

Huse, E. (1975). *Organization, development and change.* USA: West.

Huse, E. y Bowditch, J. (1976). *El comportamiento en la organización.* España: Fondo Educativo Interamericano.

Ivancevich, J. Konopaske, R. y Matteson, M. (2006). *Comportamiento organizacional* (7.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Jiménez, W. (1993). *Introducción al estudio de la teoría administrativa.* México: Limusa.

Jofré, A. (1999). *Enfoques gerenciales modernos: análisis actualizado de cada enfoque y factores críticos para su aplicación.* Costa Rica: Delphi.

Jones, G. y George, J. (2006). *Administración contemporánea.* (4.ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

Jornet, J. (2015). *Sistema evaluativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades.* Grupo de Evaluación y Medición. (CECS EVAL/NEC). España. Recuperado el 7 de abril de 2016 de http://www.uv.es/gem/gemeduco/prySECS-EVALNEC/

Jornet, J., González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014). *Factores contextuales que influyen en el desempeño docente:* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2). Pp. 185-195. Universidad de Valencia. Recuperado el 3 de abril de 2016 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art14.pdf

Jouannet, Ch., Salas, M. y Contreras, M. (2013). *Modelo de implementación de aprendizaje servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral.* Calidad en la Educación. [online] No. 13. Pp. 198-212. Chile. Recuperado el 19 de noviembre de 2015 de http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art07.pdf

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. *Método de investigación en Ciencias Sociales* (4.ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

Kicnicki, A. y Kreitner, R. (2003). *Comportamiento organizacional: conceptos, problemas y prácticas.* México: McGraw Hill Interamericana.

Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J. (1977). *Psicología de las Organizaciones: Problemas Comtemporáneos*. España: Prentice Hall.

Koontz, H., O'Donnell, C. y Weihrich, H. (1983). *Elementos de administración* (3.ª ed.). México: McGraw Hill.

Koontz, H. y Weihrich, H. (2004). *Administración: Una perspectiva global* (12.ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

Kotter, J. (2005). *Lo que de verdad hacen los líderes.* Clásicos HBR. Harvard Business Review. Serie liderazgo. (p. 17-25). Harvard Business School Publishing Corporation. Recuperado el 18 de diciembre de 2011 de http://dksignmt.com/download/Descargas/Lo%20Que%20Hacen%20Los%20Grandes%20Lideres.pdf

Kreitner, R. y Kicnicki, A. (1996). *Comportamiento de las organizaciones.* España: Irwin.

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership Influences student learning.* The Wallace Foundation. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 de http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf

MacMillan, J. y Shumacher, S. (2005). *Gestión de instituciones educativas inteligentes* (5.ª ed.). España: Pearson Addison Wesley.

McKee, A., Kemp, T. & Spence, G. (2013). *Management. A focus on leaders.* Malaysia: Pearson Australia.

Mateo, J. (2006). *El papel de las comunidades educativas y de los consejos escolares en la evaluación de la calidad de la educación.* Recuperado el 11 de octubre de 2015 de

http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769

Meza, D. (2014). *Liderazgo universitario: factores que determinan el estilo de liderazgo en directores de escuelas y departamento académicos en universidades costarricenses.* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Valencia. España.

Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política Educativa hacia el Siglo XXI.* Costa Rica: Autor. Recuperado el 12 de mayo de 2011 de http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/politicaeducativasigloXXI-226200914446.pdf.

Ministerio de Educación Pública. (2004). *Departamento de Educación Técnica*. Costa Rica: Autor. Recuperado el 17 de marzo de 2011 de http://www.mep.go.cr/EducacionTecnica/tecnica.aspx

Ministerio de Educación Pública. (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. Costa Rica: Comisión Nacional de Transversalidad.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Consejo Superior de Educación. Programas de estudio de Educación Técnica*. Costa Rica: Autor. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de http://www.cse.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=79

Ministerio de Educación Pública. (2014). *Memoria institucional 2006-2014. La educación subversiva: Atreverse a construir el país que queremos*. Costa Rica: Autor. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/memoria-mep-web-cap-iv.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación*. Madrid: Autor. Recuperado el 13 de octubre de 2015 de http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/guiaut.pdf

Ministerio de Planificación. (2002). *La educación como compromiso nacional y la educación en valores.* Costa Rica: MIDEPLAN. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de http://www.mideplan.go.cr/odt/Plan%20Nacional/Capital%20Humano/Educacion/calidad.htm

Ministerio de Planificación. (2010). *Plan nacional de desarrollo (2010-2014).* Costa Rica: Autor.

Ministerio de Planificación. (2014). *Plan nacional de desarrollo (2015-2018). Alberto Cañas Escalante.* Costa Rica: Autor.

Molina, L. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal, Estado de Táchira-Venezuela).* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. España.

Moreno, J. (octubre, 2011). *Un liderazgo sin apellidos.* Harvard Deusto Business Review.

Moscovici, S. (1984). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes.* España: Paidós.

Municipalidad de Desamparados. (2011). *Plan estratégico de desarrollo cantonal (2011-2016).* Recuperado el 16 de febrero de 2015 de http://www.pnud.or.cr/sicon/sites/default/files/adjuntos_tareas/PEDM%20Desamparados%20Versi%C3%B3n%20Final.pdf

Murillo, J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de la mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.1, Nº 2. Pp. 2-22. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf

Murillo, J. (2008). Enfoques situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Unesco, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Unesco. Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de http://unesdoc.Unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf

Murillo, J. (2011). *Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 55. Pp. 49-83. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 11 de octubre de 2015 de http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2012). *La red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar*. *Lecciones aprendidas del funcionamiento de la red.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.10, Nº 3. Pp. 144-151. Recuperado el 19 de noviembre de 2015 de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art10.pdf

Murillo, J. y Kricheski, G. (2014). *Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol.13, Nº 1. Pp. 69-102. Recuperado el 22 de noviembre de 2015 de http://rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art5.pdf

Napier, R. y Gershenfeld, M. (1975). Grupos: teoría y experiencia. México: Trillas.

nef. (2012). *The happy planet index: 2012 report. A global index of sustainable well-being.* New York: New Economics Foundation. Recuperado el 19 de mayo de 2015 de http://www.neweconomics.org/publications/entry/happy-planet-index-2012-report

Orden de la, A. (2009). *Evaluación y calidad: Análisis de un modelo*. Estudios sobre Educación. Nº16. Pp. 17-36. España: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN: 1578-7001. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf

Osterlind, S. (1998). *Constructing test items: Multiple- Choice, Constructed- Response, Performance, and Other Formats* (2.ª ed.). New York: Klumer Academic Publishers.

Pascual, C., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León* (2.ª ed.). España: Ediciones Mensajero.

Pérez, C. (2001). *Estilos de liderazgo en los colegios de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago*. Informe de Investigación de la Maestría Profesional en Administración Educativa. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Pinto, V. Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). *Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas.* Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2. Recuperado el 5 de noviembre de 2014 de http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/123/145#at_pco=smlre-1.0&at_si=545a61c59dbdf5d1&at_ab=per-2&at_pos=3&at_tot=4

Poder Legislativo. (2011). *La gaceta*. Recuperado el 8 de septiembre de 2015 de http://www.gaceta.go.cr/pub/2011/08/16/COMP_16_08_2011.html

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Recuperado el 12 de agosto de 2014 desde http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf

Prentice, W. (2004). *Comprendiendo el liderazgo.* Clásicos HBR. Harvard Business Review. Serie liderazgo. Pp. 17-25. Harvard Business School Publishing Corporation. Recuperado el 18 de diciembre de 2011, desde http://dksignmt.com/download/Descargas/Lo%20Que%20Hacen%20Los%20Grandes%20Lideres.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Costa Rica PNUD. (2011). *Atlas de desarrollo humano cantonal en Costa Rica.* Universidad de Costa Rica. Recuperado el 18 de febrero de 2015 de http://www.pnud.or.cr/mapa-cantonal/atlas.pdf

Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer informe estado de la educación.* Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.

Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.

Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación:* Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.

Reyes Ponce, A. (1992). *Administración moderna*. México: Limusa.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (8.ª ed.). México: Prentice Hall.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional* (10.ª ed.). México: Pearson Educación.

Robbins, S. y Clouter, M. (2000). *Administración* (6.ª ed.). México: Pearson Educación.

Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13.ª ed.). México: Prentice Hall.

Robbins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional* (15.ª ed.). México: Pearson.

Rodríguez, E. (2013). El centro educativo como objeto de la evaluación. En Martin, E., *Evaluación de centros y profesores*. España: UNED. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de http://site.ebrary.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/lib/sibdilibrosp/reader.action?docID=11013311&ppg=130

Ruiz-Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Segura, C. y Soto, V. (2015). *Inteligencia emocional (IE) y liderazgo transformacional (LT): una propuesta de un programa de entrenamiento en habilidades para mandos medios.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Sisk, H. y Sverdelick, M. (1979). *Administración y gerencia de empresas* (2.ª ed.). USA: South-Western Publishing.

Tannenbaum, R. y Schmidt, W. (marzo-abril, 1958). *Cómo elegir un estilo de liderazgo*. Harvard Business Review.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós Studio Básica.

Terry, G. y Franklin, S. (1985). *Principios de administración.* México: Compañía Editorial Continental.

Tiana A. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos.* Recuperado el 11 de octubre de 2015 de http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769

Unesco. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad.* Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de http://unesdoc.Unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf

Unesco. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe.* Chile. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de http://unesdoc.Unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf

Unesco. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región.* Chile. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de http://unesdoc.Unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf

Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP). (2014). *Agenda de Competitividad (2014-2016).* "*Diez mandamientos impostergables con visión de largo plazo para potenciar el desarrollo del país".* Costa Rica: Autor. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de http://www.uccaep.or.cr/content/agendas-competitividad/decalogo-2014-2016.pdf

Vargas, F. (2013). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el siglo xxi: el nuevo paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. En Bas,

F. y Planells, J. (Coords.), *Retos de la educación técnico-profesional*. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de http://www.oei.es/metas2021/ETP.pdf

Vargas-Gamboa, M. (2006). *Propuesta de una metodología vivencial para el desarrollo del liderazgo y del trabajo en equipo.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.

Vázquez, A. (2013). *Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: Una reflexión.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, Nº 1. Pp. 73-91. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de http://rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5.pdf

Vega, E. (2005). *Gestión y desarrollo del liderazgo en la administración y coordinación de departamento en el Colegio San Isidro de Heredia, Costa Rica*. Informe Final de Investigación para optar por el grado de Maestría Profesional en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Vega, C. y Zavala, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MQL Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Memoria para optar por el título de Psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Willians, C. y Calás de Birriel, M. (1985). *Conducta organizacional.* USA: Scott, Foresman y Company.

Woodfolk, A. (2006). Psicología educativa (9.ª ed.). México: Pearson Educación.

VIII. Apéndices

Apéndice A. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (Versión docentes)

Adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre liderazgo educacional (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993)

Institución:	**Fecha:**
	Puesto:

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción del liderazgo del director/a actual de su centro. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Se analizará la información de tal manera que NADIE podrá ser identificado.

No hay respuestas mejores ni peores. Propiamente no es un test, sino un instrumento que puede ayudar a obtener una descripción exacta de sus relaciones con su director/a y con su centro.

Por favor, conteste todas las preguntas. Elija una opción de respuesta para cada pregunta.

Gracias por su cooperación.

Datos biográficos

INSTRUCCIONES
Seleccione la opción más apropiada en cada una de las siguientes preguntas.

1. Edad
    1. De 18 a 30 años.
    2. De 31 a 40 años.
    3. De 41 a 50 años.
    4. De 51 a 60 años.
    5. Más de 60 años.

2. Sexo
    1. Masculino.
    2. Femenino.

3. Dedicación
    1. Tiempo completo.
    2. Tiempo parcial. Indique el número de horas o lecciones: _____.

4. Grado académico
    1. Profesorado.
    2. Bachillerato.
    3. Licenciatura.
    4. Maestría.
    5. Doctorado.

5. Experiencia docente
    1. De 1 a 3 años.
    2. De 4 a 7 años.
    3. De 8 a 12 años.
    4. De 13 años en adelante.

6. Tipo de nombramiento
    1. Interino.
    2. En propiedad.

INSTRUCCIONES
A continuación hay una serie de afirmaciones que representan diversos tipos de atención que su Director/a puede dar a sus profesores/as. Seleccione la opción que considere más apropiada.

1. Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo.
    1. Nada.
    2. Poco.
    3. Regular.
    4. Bastante.
    5. Mucho.

2. Me informa sobre cómo hago mi trabajo.
    1. Nada.
    2. Poco.
    3. Regular.
    4. Bastante.
    5. Mucho.

3. Presta atención a mis sentimientos y necesidades.
    1. Nada.
    2. Poco.
    3. Regular.
    4. Bastante.
    5. Mucho.

4. Apoya mis acciones e ideas, para mejorar mi gestión docente.
    1. Nada.
    2. Poco.
    3. Regular.
    4. Bastante.
    5. Mucho.

5. Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.
    1. Nada.
    2. Poco.
    3. Regular.
    4. Bastante.
    5. Mucho.

6. Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del centro.
    1. Nada.
    2. Poco.
    3. Regular.
    4. Bastante.
    5. Mucho.

INSTRUCCIONES
A continuación se expresan una serie de situaciones laborales en las que usted se puede encontrar. Por favor, indique cómo se comporta su Director/a en cada una de ellas con usted.

7. En general, ¿tiende su director/a a apoyarlo/a a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo?

1. Ciertamente no.
2. Probablemente no.
3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

8. ¿Lo/a apoya su director/a a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?
   1. Ciertamente no.
   2. Probablemente no.
   3. Tal vez, posiblemente.
   4. Con bastante probabilidad.
   5. Ciertamente.

9. Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a.
   1. Ciertamente no.
   2. Probablemente no.
   3. Tal vez, posiblemente.
   4. Con bastante probabilidad.
   5. Ciertamente.

10. Está dispuesto/a a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

11. Me dice lo que tengo que hacer, si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

12. Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

13. Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

14. Tengo una fe ciega en él/ella.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.

4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

15. No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

16. Me proporciona formas nuevas de enfocar diferentes situaciones.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

17. Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

18. Está satisfecho/a con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

19. Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

20. Es capaz de saber lo que quiero y me apoya para conseguirlo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

21. En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

22. Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

23. Cuenta con mi respeto.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

24. Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

INSTRUCCIONES

Seleccione la opción más apropiada, siguiendo la clave que aparece después de cada pregunta.

25. Aumenta mi optimismo sobre el futuro.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

26. Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

27. Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

28. Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

29. Es probable que esté ausente cuando se le necesita.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

30. Es difícil encontrarlo/a en los momentos de crisis.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

31. Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

32. Está dispuesto a enseñarme siempre que lo necesito.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

33. Al evaluar el desempeño se fija más en lo positivo que en lo negativo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

34. Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

35. Aplica un programa de inducción para ayudar a los/as profesores/as recién llegados.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

36. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.

3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

37. Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

38. Usa el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

39. Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

40. Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

41. Usa el sentido del humor para vencerme.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

42. Usa el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

43. Hace que me ría de mí mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

44. Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

45. Me defiende ante autoridades regionales y nacionales.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

46. Me defiende ante la Inspección.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

47. Me defiende ante la Administración (Delegación).
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

INSTRUCCIONES

Conteste a las tres cuestiones que aparecen a continuación.

48. Me motiva a hacer más de lo que yo en un principio esperaba hacer.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

49. Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

50. Me estimula a que me esfuerce a superarme.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

INSTRUCCIONES
Responda las dos preguntas siguientes.

51. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a su Director/a?
    1. Muy insatisfecho/a.
    2. Bastante insatisfecho/a.
    3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
    4. Bastante satisfecho/a.
    5. Muy satisfecho/a.

52. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a los métodos de liderazgo que utiliza su Director/a para realizar su labor?
    1. Muy insatisfecho/a.
    2. Bastante insatisfecho/a.
    3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
    4. Bastante satisfecho/a.
    5. Muy satisfecho/a.

INSTRUCCIONES
Responda las siguientes preguntas.

53. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de representarlo/a ante una autoridad superior?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

54. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de satisfacer sus necesidades laborales?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

55. ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su centro?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

56. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a para llevar a cabo las exigencias de su Centro?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

INSTRUCCIONES
Responda desde su propia perspectiva o punto de vista.

57. ¿Qué influencia cree usted que tiene su Director/a a la hora de elegirlo/a en el puesto que ocupa?
    1. Ninguna.
    2. Poca.
    3. Bastante.
    4. Mucha.
    5. Muchísima.

58. Si a su Director/a lo/a trasladaran a otro Centro y lo/a pudiese llevar a usted, ¿con qué probabilidad cree usted que lo haría?
    1. Con ninguna probabilidad.
    2. Con alguna probabilidad.
    3. Probablemente.
    4. Con mucha probabilidad.
    5. Con toda probabilidad.

59. ¿Qué grado de satisfacción cree que tiene su Director/a con el trabajo que usted realiza?
    1. Muy insatisfecho/a.
    2. Insatisfecho/a.
    3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
    4. Satisfecho/a.
    5. Muy satisfecho/a.

60. ¿Con qué frecuencia cree usted que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director/a?
    1. Casi nunca.
    2. A veces.
    3. Normalmente.
    4. A menudo.
    5. Casi siempre.

Apéndice B. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional (Versión director)

Adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre liderazgo educacional (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993)

Institución:	**Fecha:**
	Puesto:

El objetivo de este cuestionario es hacer una descripción de su estilo de liderazgo, tal y como usted lo percibe. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Se analizará la información de tal manera que NADIE podrá ser identificado.

No hay respuestas mejores ni peores. Propiamente no es un test, sino un instrumento que puede ayudar a obtener una descripción exacta de sus relaciones con los docentes de su centro.

Por favor, conteste todas las preguntas. Elija una opción de respuesta para cada pregunta.

Gracias por su cooperación.

Datos biográficos

INSTRUCCIONES
Seleccione la opción más apropiada en cada una de las siguientes preguntas.

1. Edad
    1. De 18 a 30 años.
    2. De 31 a 40 años.
    3. De 41 a 50 años.
    4. De 51 a 60 años.
    5. Más de 60 años.

2. Sexo
    1. Masculino.
    2. Femenino.

3. Grado académico
    1. Profesorado.
    2. Bachillerato.
    3. Licenciatura.
    4. Maestría.
    5. Doctorado.

4. Experiencia docente
    1. Un curso lectivo.
    2. De 2 a 3 cursos lectivos.
    3. De 4 a 6 cursos lectivos.
    4. Más de 6 cursos lectivos.

5. Experiencia en el puesto de Director de Colegio Técnico
    1. De 1 a 3 años.
    2. De 4 a 7 años.
    3. De 8 a 12 años.
    4. De 13 años en adelante.

6. Experiencia en el puesto de Director de este CTP
    1. De 1 a 3 años.
    2. De 4 a 7 años.

3. De 8 a 12 años.
4. De 13 años en adelante.

7. Tipo de nombramiento
   1. Interino.
   2. En propiedad.

INSTRUCCIONES
A continuación encontrará una serie de afirmaciones que representan diversos tipos de atención que usted puede dar a sus profesores/as. Seleccione la opción que considere más apropiada.

1. Informo a los docentes las decisiones que afectan a su trabajo.
   1. Nada.
   2. Poco.
   3. Regular.
   4. Bastante.
   5. Mucho.

2. Informo a los docentes sobre cómo hacen su trabajo.
   1. Nada.
   2. Poco.
   3. Regular.
   4. Bastante.
   5. Mucho.

3. Presto atención a sus sentimientos y necesidades.
   1. Nada.
   2. Poco.
   3. Regular.
   4. Bastante.
   5. Mucho.

4. Apoyo sus acciones e ideas para que mejoren su gestión docente.
   1. Nada.
   2. Poco.
   3. Regular.
   4. Bastante.
   5. Mucho.

5. Animo a los docentes a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.
   1. Nada.
   2. Poco.
   3. Regular.
   4. Bastante.
   5. Mucho.

6. Explico las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro.
   1. Nada.
   2. Poco.
   3. Regular.
   4. Bastante.

5. Mucho.

INSTRUCCIONES
A continuación se expresan una serie de situaciones laborales en las que usted se puede encontrar. Por favor, indique cómo se comporta como Director/a, en cada una de ellas.

7. En general, ¿tiendo a apoyar a llevar a cabo los cambios poco importantes que los docentes quieren hacer en su trabajo?
   1. Ciertamente no.
   2. Probablemente no.
   3. Tal vez, posiblemente.
   4. Con bastante probabilidad.
   5. Ciertamente.

8. ¿Apoyo a los docenes a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?
   1. Ciertamente no.
   2. Probablemente no.
   3. Tal vez, posiblemente.
   4. Con bastante probabilidad.
   5. Ciertamente.

9. Concedo atención personal a los docentes que están o se sienten abandonados.
   1. Ciertamente no.
   2. Probablemente no.
   3. Tal vez, posiblemente.
   4. Con bastante probabilidad.
   5. Ciertamente.

10. Estoy dispuesto a dejar que los docentes sigan haciendo su trabajo del mismo modo que hasta ahora.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

11. Digo a los docentes lo que tienen que hacer, si quieren ser recompensados por sus esfuerzos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

12. Hago que los docentes se sientan orgullosos de trabajar conmigo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

13. Ayudo a los docentes a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.
    1. Ciertamente no.

2. Probablemente no.
3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

14. Los docentes tienen fe ciega en mí.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

15. No intento cambiar las cosas mientras estas marchen bien.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

16. Proporciono a los docentes formas nuevas de enfocar diferentes situaciones.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

17. Hablo de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

18. Estoy satisfecho con el trabajo de los docentes mientras hagan lo que siempre se ha hecho.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

19. Sin mi visión de futuro les resultaría difícil a los docentes, si no imposible, llegar muy lejos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

20. Soy capaz de saber lo que quieren los docentes y los ayudo a conseguirlo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.

5. Ciertamente.

21. En mi opinión, creo que soy un símbolo de éxito y de eficacia.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

22. Elogio a los docentes cuando hacen un buen trabajo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

23. Cuento con el respeto de los docentes.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

24. Hago que los docentes se sientan entusiasmados con su trabajo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

INSTRUCCIONES
Seleccione la opción más apropiada, siguiendo la clave que aparece después de cada pregunta.

25. Aumento el optimismo de los docentes sobre el futuro.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

26. Doy razones a los docentes para que cambien su forma de pensar sobre los problemas.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

27. Si yo no estuviera cerca, los docentes no hubieran podido conseguir todo lo que han conseguido.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.

4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

28. Consigo que los docentes alcancen mejor los objetivos gracias a mí.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

29. Es probable que esté ausente cuando me necesitan.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

30. Es difícil encontrarme en los momentos de crisis.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

31. Señalo a los docentes lo que recibirán si hacen lo que hay que hacer.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

32. Estoy dispuesto a enseñar a los docentes siempre que lo necesiten.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

33. Al evaluar el desempeño me fijo más en lo positivo que en lo negativo.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

34. Concedo reconocimiento a los docentes cuando alcanzan los objetivos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

35. Aplico un programa de inducción para ayudar a los profesores recién llegados.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

36. Intento que los docentes usen la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

37. Uso el sentido del humor cuando indico las equivocaciones a los docentes.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

38. Uso el sentido del humor para resolver los conflictos que tienen las personas.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

39. Persevero hasta que los docentes alcanzan sus objetivos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

40. Mi sentido del humor ayuda a los docentes a pensar de manera creativa.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

41. Uso el sentido del humor para vencerlos.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

42. Uso el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.

3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

43. Hago que los docentes se rían de sí mismos, cuando se toman las cosas demasiado en serio.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

44. Uso el sentido del humor para clarificar a los docentes mis puntos de vista.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

45. Defiendo a los docentes ante autoridades regionales y nacionales.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

46. Defiendo a los docentes ante la Inspección.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

47. Me defiende ante la Administración (Delegación).
    1. Ciertamente no
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

INSTRUCCIONES
Conteste a las tres cuestiones que aparecen a continuación.

48. Motivo a los docentes a hacer más de lo que ellos en un principio esperaban hacer.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

49. Animo a los docentes a esforzarse para trabajar más y mejor.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.

3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

50. Estimulo a los docentes para que se esfuercen a superarse.
    1. Ciertamente no.
    2. Probablemente no.
    3. Tal vez, posiblemente.
    4. Con bastante probabilidad.
    5. Ciertamente.

INSTRUCCIONES
Responda las dos preguntas siguientes.

51. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción cree que tienen los docentes respecto a usted como Director/a?
    1. Muy insatisfechos.
    2. Bastante insatisfechos.
    3. Ni insatisfechos ni satisfechos.
    4. Bastante satisfechos.
    5. Muy satisfechos.

52. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción cree que tienen los docentes con respecto a los métodos de liderazgo que usted utiliza como Director/a para realizar su labor?
    1. Muy insatisfecho/a.
    2. Bastante insatisfecho/a.
    3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
    4. Bastante satisfecho/a.
    5. Muy satisfecho/a.

INSTRUCCIONES
Responda las siguientes preguntas.

53. ¿Qué grado de eficacia tiene como Director/a a la hora de representar a los docentes ante una autoridad superior?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

54. ¿Qué grado de eficacia tiene como Director/a a la hora de satisfacer las necesidades laborales de los docentes?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

55. ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su Centro?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.

3. Ni ineficaz ni eficaz.
4. Eficaz.
5. Muy eficaz.

56. ¿Qué grado de eficacia tiene como Director/a para llevar a cabo las exigencias de su centro?
    1. Muy ineficaz.
    2. Ineficaz.
    3. Ni ineficaz ni eficaz.
    4. Eficaz.
    5. Muy eficaz.

INSTRUCCIONES
Responda desde su propia perspectiva o punto de vista.

57. ¿Qué influencia tiene como Director/a a la hora de elegir a los docentes en el puesto que ocupan?
    1. Ninguna.
    2. Poca.
    3. Bastante.
    4. Mucha.
    5. Muchísima.

58. Si lo trasladaran a otro Centro y pudiere llevarse a los docentes de este centro, ¿con qué probabilidad lo haría?
    1. Con ninguna probabilidad.
    2. Con alguna probabilidad.
    3. Probablemente.
    4. Con mucha probabilidad.
    5. Con toda probabilidad.

59. ¿Qué grado de satisfacción tiene usted, como Director/a con el trabajo que realizan los docentes de este centro?
    1. Muy insatisfecho/a.
    2. Insatisfecho/a.
    3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
    4. Satisfecho/a.
    5. Muy satisfecho/a.

60. ¿Con qué frecuencia los docentes realizan su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por usted?
    1. Casi nunca.
    2. A veces.
    3. Normalmente.
    4. A menudo.
    5. Casi siempre.

Apéndice C. Entrevista en profundidad para Directores de Colegio Técnico Profesional

Instrucciones
A continuación se establece una lista de preguntas relacionadas con su experiencia en el puesto de Director de CTP. La información que usted facilite en esta entrevista se mantendrá de forma anónima y solo será usada para los fines de este estudio.
Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?

Apéndice D. Evaluación de indicadores de liderazgo transformacional

Validación de Contenido

La finalidad de esta evaluación es obtener el criterio experto de parte de personas que hayan tenido relación con la gestión de un Colegio Técnico, en los aspectos propios de la dirección; o que se encuentren vinculadas a la gestión de estos colegios, en funciones de asesoría.

Instrucciones:

A continuación se presentan 47 ítems que describen conductas de liderazgo Transformacional, Transaccional, y No Liderazgo, que un director/a de Colegio Técnico puede asumir al momento de realizar la gestión de un centro. Además, se detallan 13 ítems que se refieren a los resultados que el director/a puede lograr del profesorado: Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado, Satisfacción con la Dirección, e Influencia Directiva.

Se solicita que el experto/a evalúe los siguientes aspectos en cada uno de los ítems:

1. **Congruencia** de las conductas descritas con las definiciones de liderazgo que se presentan en cada caso. La congruencia se refiere a la concordancia del ítem con la definición que aparece al inicio de cada tabla. Para evaluar este aspecto, debe indicar Sí o No, según corresponda.
2. **Pertinencia** del ítem para evaluar la gestión de un director/a de Colegio Técnico. La pertinencia evalúa si el ítem es adecuado para describir la conducta específica que se está evaluando. Para evaluar este aspecto, indique Sí o No, según sea su criterio.
3. **Claridad** de la redacción de cada ítem. Aquí se evalúa si las palabras usadas en cada ítem son comprensibles. Para evaluar este aspecto, se debe indicar si el ítem se acepta como está, se rechaza o si se puede mejorar. En el caso de que se pueda mejorar, se solicita una propuesta de redacción.

Evaluación de indicadores de liderazgo transformacional

Liderazgo transformacional: es la capacidad del líder de inspirar a sus seguidores para que trasciendan sus intereses por el bien de la organización. Este tipo de líder atiende las necesidades particulares de sus seguidores, cambia la visión de ellos respecto a los problemas para que los vean de otra forma; además, es capaz de inspirar a las personas para que realicen un esfuerzo adicional, que los lleve a alcanzar las metas del grupo. El líder transformacional ejerce influencia idealizada: da una visión a sus seguidores y se convierte en un modelo a imitar; hace uso de la motivación inspiradora: comunica altas expectativas a las personas, expresa de forma simple los propósitos importantes; estimula el intelecto de las personas: para que sean innovadoras y creativas en la solución de problemas; y logra una consideración individualizada: trata a cada persona diferente, de acuerdo con sus necesidades y capacidades.

Las conductas que corresponden al Liderazgo Transformacional son: **Consideración Individual, Estimulación Intelectual, Carisma, Tolerancia Psicológica, Inspiración y Liderazgo hacia arriba.**

Consideración Individual: implica que el líder presta atención personal a quien la necesita, trata individualmente a cada persona, da capacitación y aconseja.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Consideración Individual (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Consideración Individual (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
1. Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo.						
2. Me informa sobre cómo hago mi trabajo.						
3. Presta atención a mis sentimientos y necesidades.						
4. Apoya mis acciones e ideas.						
6. Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro.						
7. En general, ¿tiende su director/a a apoyarlo/a a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo?						
8. ¿Lo/a apoya su director/a a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?						
9. Me concede atención personal cuando estoy o						

Consideración Individual: implica que el líder presta atención personal a quien la necesita, trata individualmente a cada persona, da capacitación y aconseja.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Consideración Individual (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Consideración Individual (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
me siento abandonado/a.						
20. Es capaz de saber lo que quiero y me ayuda a conseguirlo.						
22. Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo.						
32. Está dispuesto/a a enseñarme siempre que lo necesite.						
33. Al evaluar mi trabajo se fija más en lo positivo que en lo negativo.						
34. Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos.						
35. Ayuda mucho a los/as profesores/as recién llegados.						
39. Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos.						

Estimulación Intelectual: Implica la capacidad del líder de favorecer la aparición de nuevos enfoques para enfrentar problemas viejos, haciendo uso del razonamiento, la inteligencia y capacidad para resolver problemas.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Estimulación Intelectual (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de Estimulación Intelectual (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
5. Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.						
13. Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.						
16. Me proporciona formas nuevas de enfocar cosas que antes eran un enigma.						
26. Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas.						
36. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de las opiniones sin base alguna.						

Carisma: es la capacidad del líder de entusiasmar, de proponer altas expectativas de logro, de transmitir confianza y respeto a los demás. Es hacer que los colaboradores sientan orgullo por el trabajo que realizan en el centro.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con el Carisma (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación del Carisma (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
12. Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella.						
14. Tengo una fe ciega en él/ella.						
21. En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia.						
23. Cuenta con mi respeto.						
24. Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo.						
25. Aumenta mi optimismo sobre el futuro.						

Tolerancia Psicológica: es la capacidad de usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos que los profesores tienen con otras personas, manejar momentos difíciles, clarificar puntos de vista.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Tolerancia Psicológica (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Tolerancia Psicológica (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
37. Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.						
38. Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas.						
40. Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa.						
41. Usa el sentido del humor para vencerme.						
42. Usa el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles.						
43. Hace que me ría de mí mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio.						
44. Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista.						

Inspiración: es la capacidad del líder para aumentar el optimismo y el entusiasmo en las personas que dirige.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Inspiración (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Inspiración (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
19. Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos.						
27. Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido.						
28. Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella.						

Liderazgo hacia arriba: es la defensa que el líder hace del profesorado ante las instancias administrativas. Es la conducta del líder que puede entenderse como: "estar del lado de los profesores, representar el sentir de los profesores".						
Indicador	**Congruencia** del indicador con el Liderazgo hacia arriba (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación del Liderazgo hacia arriba (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
45. Me defiende ante la titularidad del centro.						
46. Me defiende ante la Inspección.						
47. Me defiende ante la Administración.						

Evaluación de indicadores de liderazgo transaccional

Liderazgo transaccional: se refiere a las acciones que el líder realiza para clarificar lo que debe hacerse y premiar su cumplimiento. Este liderazgo incluye dos dimensiones: **Dirección por Excepción y Dirección por Contingencia**

Dirección por Excepción: conducta del líder que lo lleva a intervenir solo cuando **no** se logran los resultados esperados.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Dirección por Excepción (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Dirección por Excepción (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
10. Está dispuesto/a a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora.						
15. No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien.						
18. Está satisfecho/a con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho.						

Dirección por Contingencia: capacidad del líder para premiar a los seguidores, a cambio del esfuerzo que realizan (intercambio de premios por esfuerzo).						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Dirección por Contingencia (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Dirección por Contingencia (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
11. Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos.						
17. Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo.						
31. Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer.						

Evaluación de indicadores de No liderazgo, Dejar Hacer

No liderazgo, dejar hacer: es aquel comportamiento del líder que lo lleva a evitar tomar decisiones, a retraerse cuando se le necesita, a no involucrarse y no definirse.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con el No liderazgo, dejar hacer (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación del No liderazgo, dejar hacer (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
29. Es posible que esté ausente cuando se le necesita.						
30. Es difícil encontrarlo/a en los momentos de crisis.						

Evaluación de indicadores de variables Resultado.
Estas variables son: **Esfuerzo Extra, Eficacia, Satisfacción del Profesorado, Satisfacción con la Dirección e Influencia Directiva**

Esfuerzo Extra: es el comportamiento de profesores motivados y entusiasmados con el trabajo, que los lleva a obtener un rendimiento más allá de lo que se esperaba de ellos.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con el Esfuerzo Extra (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación del Esfuerzo Extra (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
48. Me motiva a hacer más de lo que yo en un principio esperaba hacer.						
49. Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor.						
50. Me estimula a que me esfuerce a superarme.						

Eficacia: es el logro de los resultados esperados. Esta variable contiene dos aspectos: eficacia global del centro y eficacia del director/a en diversas funciones.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Eficacia (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Eficacia (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
53. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de representarlo/a ante una autoridad superior?						
55. ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su Centro?						

Eficacia: es el logro de los resultados esperados. Esta variable contiene dos aspectos: eficacia global del centro y eficacia del director/a en diversas funciones.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Eficacia (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Eficacia (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
56. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a para llevar a cabo las exigencias de su centro?						

Satisfacción del profesorado: grado en el que el profesor piensa que el director está satisfecho con la labor docente del profesor.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Satisfacción del profesorado (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Satisfacción del profesorado (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
58. Si a su Director/a lo/a trasladaran a otro Centro y lo/a pudiese llevar a usted, ¿con qué probabilidad cree usted que lo haría?						
59. ¿Qué grado de satisfacción cree usted que tiene su Director/a con el trabajo que usted realiza?						
60. ¿Con qué frecuencia cree usted que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director/a?						

Satisfacción con la Dirección: grado en el que el profesorado está satisfecho con el estilo de gestión realizada por su director.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Satisfacción con la Dirección (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Satisfacción con la Dirección (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
51. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a su Director/a?						
52. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a los métodos de liderazgo que utiliza su Director/a para realizar su labor?						

Influencia Directiva: grado de influencia que tiene el director/a para nombrar el personal docente del centro educativo.						
Indicador	**Congruencia** del indicador con la Influencia Directiva (SÍ o NO)	**Pertinencia** del indicador como manifestación de la Influencia Directiva (SÍ o NO)	**Claridad de la redacción**			
			Se acepta como está.	Se rechaza.	Se puede mejorar.	Propuesta para mejorarlo.
57. ¿Qué influencia cree usted que tiene su Director/a a la hora de elegirlo/o en el puesto que ocupa?						

Datos del evaluador
Nombre: _____.
Formación académica: _____.
Grado académico: _____.
Años de experiencia docente en un Colegio Técnico: _____.
Años de experiencia en el puesto de Director de Colegio Técnico: _____.
Años de experiencia como Asesor o Asesora en Educación Técnica: _____.
Posición actual: _____.
Fecha: _____.

Nota: Para redactar los ítems puede usar hojas adicionales.

Apéndice E. Valoración de expertos al Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional

Valoración del Juicio de Expertos para los ítems del Cuestionario Multifactorial sobre liderazgo educacional (Forma del Docente)
Adaptación de Pascual, Villa y Auzmendi (1993)

Categoría de análisis 1: Consideración Individual

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
1. Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo.	10	10	Eliminar la palabra "a".	Aceptación
2. Me informa sobre cómo hago mi trabajo.	9	9	Ninguna.	Aceptación
3. Presta atención a mis sentimientos y necesidades.	8	8	Ninguna.	Aceptación
4. Apoya mis acciones e ideas.	10	10	Apoya mis acciones e ideas para mejorar mi gestión docente.	Aceptación
6. Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro.	8	8	Eliminar la palabra "programa". Agregar "educativo".	Aceptación
7. En general, ¿tiende su director/a a apoyarlo/a a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo?	8	8	Ninguna.	Aceptación
8. ¿Lo/a apoya su director/a a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?	10	10	¿Apoya el director los cambios importantes en su trabajo?	Aceptación
9. Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a.	9	9	Ninguna.	Aceptación
20. Es capaz de saber lo que quiero y me ayuda a conseguirlo.	7	7	Agregar: "y me apoya para conseguirlos".	**Rechazo**
22. Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo.	8	8	Ninguna.	Aceptación
32. Está dispuesto/a a enseñarme siempre que lo necesite.	10	9	Ninguna.	Aceptación
33. Al evaluar mi trabajo se fija más en lo positivo que en lo negativo.	8	8	Cambiar "mi trabajo" por "el desempeño".	Aceptación

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
34. Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos.	9	9	Ninguna.	Aceptación
35. Ayuda mucho a los/as profesores/as recién llegados.	9	9	Cuenta con un plan de inducción para los profesores recién llegados. Presta atención a los docentes que lo requieran.	Aceptación
39. Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos.	8	8	Contribuye con mi persona para que alcance los objetivos que me propuse.	Aceptación

Categoría de análisis 2: Estimulación Intelectual

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
5. Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.	10	10	Me asesora para buscar soluciones idóneas a los problemas y generar nuevas ideas.	Aceptación
13. Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.	8	8	Ninguna.	Aceptación
16. Me proporciona formas nuevas de enfocar cosas que antes eran un enigma.	10	10	"… de enfocar diferentes situaciones".	Aceptación
26. Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas.	9	9	Ninguna.	Aceptación
36. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de las opiniones sin base alguna.	9	9	Intenta que use la razón y la lógica para resolver problemas y conflictos.	Aceptación

Categoría de análisis 3: Carisma

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
12. Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella.	9	9	Ninguna.	Aceptación
14. Tengo una fe ciega en él/ella.	8	8	Confío en su trabajo.	Aceptación
21. En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia.	7	6	Ninguna.	**Rechazo**
23. Cuenta con mi respeto.	10	10	Ninguna.	Aceptación
24. Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo.	10	10	Ninguna.	Aceptación
25. Aumenta mi optimismo sobre el futuro.	8	8	Aumenta mis expectativas futuras.	Aceptación

Categoría de análisis 4: Tolerancia Psicológica

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
37. Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.	6	5	Cuando es oportuno usa el sentido del humor.	**Rechazo**
38. Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas.	7	6	Tolerancia psicológica no es siempre sentido del humor.	**Rechazo**
40. Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa.	8	8	El humor es bueno en alguna ocasión. Su abuso genera malestar a la mayoría de la gente.	Aceptación
41. Usa el sentido del humor para vencerme.	1	2	Ninguna.	**Rechazo**
42. Usa el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles.	8	8	Cambiar la idea de “sentido del humor”, le resta seriedad a la pregunta.	Aceptación

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
43. Hace que me ría de mí mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio.	8	8	Ninguna.	Aceptación
44. Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista.	8	8	Para todos los ítems de esta categoría: Buscar otro concepto de Tolerancia Psicológica.	Aceptación

Categoría de análisis 5: Inspiración

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
19. Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos.	8	8	Su visión de futuro me permite ser una persona entusiasta. Su visión de futuro hace que llegue muy lejos.	Aceptación
27. Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido.	8	8	Ninguna.	Aceptación
28. Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella.	10	10	Con su ayuda me es más fácil alcanzar los objetivos propuestos.	Aceptación

Categoría de análisis 6: Liderazgo hacia Arriba

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
45. Me defiende ante la titularidad del centro.	9	8	Cambiar la palabra "defender". Me defiende ante autoridades nacionales y regionales.	Aceptación
46. Me defiende ante la Inspección.	8	8	En este sistema no existe la Inspección. Me siento respaldado…	Aceptación
47. Me defiende ante la Administración.	8	8	Agregar a todas: "siempre que se justifique". "…en situaciones sin sentido". "…en situaciones injustas".	Aceptación

Categoría de análisis 7: Dirección por Excepción

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
10. Está dispuesto/a a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora.	8	7	Agregar: "siempre y cuando esté hecho de forma correcta".	**Rechazo**
15. No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien.	9	8	Ninguna.	Aceptación
18. Está satisfecho/a con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho.	9	8	Agregar: "mientras trate de mejorarlo"/ "mientras se haga bien".	Aceptación

Categoría de análisis 8: Dirección por Contingencia

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
11. Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos.	6	5	Ninguna.	**Rechazo**
17. Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo.	8	8	"cuando se hace bien el trabajo".	Aceptación
31. Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer.	7	7	Ninguna.	**Rechazo**

Categoría de análisis 9: No Liderazgo, Dejar Hacer

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
29. Es posible que esté ausente cuando se le necesita.	9	9	Ninguna.	Aceptación
30. Es difícil encontrarlo/a en los momentos de crisis.	9	8	Ninguna.	Aceptación

Categoría de análisis 10: Esfuerzo Extra

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
48. Me motiva a hacer más de lo que yo en un principio esperaba hacer.	10	10	Ninguna.	Aceptación
49. Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor.	10	10	Ninguna.	Aceptación
50. Me estimula a que me esfuerce a superarme.	10	10	Ninguna.	Aceptación

Categoría de análisis 11: Eficacia

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
53. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de representarlo/a ante una autoridad superior?	9	9	Ninguna.	Aceptación
54. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de satisfacer sus necesidades laborales?	9	9	Ninguna.	Aceptación
55. ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su Centro?	8	8	En lugar de "centro" usar la palabra "colegio".	Aceptación
56. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a para llevar a cabo las exigencias de su centro?	10	10	Ninguna.	Aceptación

Categoría de análisis 12: Satisfacción del Profesorado

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
58. Si a su Director/a lo/a trasladaran a otro Centro y lo/a pudiese llevar a usted, ¿con qué probabilidad cree usted que lo haría?	9	9	Ninguna.	Aceptación
59. ¿Qué grado de satisfacción cree usted que tiene su Director/a con el trabajo que usted realiza?	10	10	Ninguna.	Aceptación
60. ¿Con qué frecuencia cree usted que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director/a?	8	8	Ninguna.	Aceptación

Categoría de análisis 13: Satisfacción con la Dirección

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
51. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a su Director/a?	10	10	Ninguna.	Aceptación
52. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a los métodos de liderazgo que utiliza su Director/a para realizar su labor?	10	10	Con una de las preguntas es suficiente.	Aceptación

Categoría de análisis 14: Influencia directiva

Indicador	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Congruencia	Nivel de concordancia entre jueces en el criterio de Pertinencia	Observaciones sobre Claridad	Aceptación o Rechazo del ítem
57. ¿Qué influencia cree usted que tiene su Director/a a la hora de elegirlo/a en el puesto que ocupa?	8	8	La influencia del director es únicamente para interinos.	Aceptación

Apéndice F. Estadísticos del ensayo piloto

Tabla F. 1

Estadísticos de fiabilidad Ensayo Piloto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.982	.982	60

Tabla F. 2

Estadísticos total- elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo	165.90	2986.523	.604	.	.982
Me informa sobre cómo hago mi trabajo	166.46	2967.852	.733	.	.982
Presta atención a mis sentimientos y necesidades	165.95	2946.114	.736	.	.982
Apoya mis acciones e ideas para mejorar mi gestión docente	166.25	2960.622	.787	.	.982
Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas	166.21	2956.837	.814	.	.982
Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro	166.00	2955.600	.734	.	.982

En general, ¿tiende su director a apoyarlo/a a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo?	166.28	2957.204	.832	.	.982
¿Lo/a apoya su director a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?	166.28	2955.604	.875	.	.982
Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a	166.00	2942.167	.778	.	.982
Está dispuesto a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora	165.26	3039.930	.278	.	.983
Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos	166.85	2991.561	.503	.	.982
Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella	166.41	2938.379	.839	.	.982
Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente	166.57	2963.015	.716	.	.982
Tengo fe ciega en él/ella	166.87	2963.849	.724	.	.982
No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien	166.23	2986.780	.524	.	.982
Me proporciona formas nuevas de enfocar diferentes situaciones	166.56	2951.151	.867	.	.982
Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo	166.97	2991.932	.491	.	.982
Está satisfecho con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho	165.46	3006.252	.523	.	.982

Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos	167.08	2989.543	.599	.	.982
Es capaz de saber lo que quiero y apoya a conseguirlo	166.80	2967.894	.779	.	.982
En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia	166.62	2957.572	.799	.	.982
Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo	166.28	2952.704	.797	.	.982
Cuenta con mi respeto	165.11	2999.037	.538	.	.982
Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo	166.20	2938.427	.882	.	.982
Aumenta mi optimismo sobre el futuro	166.57	2939.315	.881	.	.982
Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas	166.56	2948.784	.823	.	.982
Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido	167.39	3021.443	.358	.	.983
Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella	167.23	2973.213	.682	.	.982
Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer	166.57	3012.615	.348	.	.983
Está dispuesto a enseñarme siempre que lo necesito	166.61	2951.109	.790	.	.982
Al evaluar el desempeño se fija más en lo positivo que en lo negativo	166.16	2942.006	.786	.	.982

Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos	166.38	2948.605	.775	.	.982
Aplica un programa de inducción para ayudar a los/as profesores/as recién llegados	166.26	2953.263	.788	.	.982
Intenta que se use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base	166.28	2951.004	.772	.	.982
Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones	166.25	2969.489	.605	.	.982
Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas	166.44	2948.551	.756	.	.982
Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos	166.89	2958.037	.774	.	.982
Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa	166.66	2940.330	.826	.	.982
Usa su sentido del humor para vencerme	166.82	3037.884	.203	.	.983
Usa su sentido del humor para suavizar los momentos difíciles	166.41	2959.813	.722	.	.982
Hace que me ría de mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio	166.51	2946.054	.800	.	.982
Usa su sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista	166.61	2965.243	.680	.	.982
Me defiende ante autoridades regionales y naciones	166.38	2948.372	.757	.	.982
Me defiende ante la Inspección	166.52	2954.187	.751	.	.982

Me defiende ante la Administración (Delegación)	166.54	2955.519	.762	.	.982
Me motiva a hacer más de lo que yo en un principio esperaba hacer	166.46	2939.352	.857	.	.982
Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor	166.28	2936.071	.858	.	.982
Me estimula a que me esfuerce a superarme	166.31	2937.551	.809	.	.982
Teniendo todo en cuenta ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a su Director?	166.10	2953.023	.829	.	.982
Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a los métodos de liderazgo que utiliza su Director para realizar su labor?	166.28	2942.638	.868	.	.982
¿Qué grado de eficacia tiene su Director a la hora de representarlo/a ante una autoridad superior?	165.93	2965.429	.825	.	.982
¿Qué grado de eficacia tiene su Director a la hora de satisfacer sus necesidades laborales?	166.07	2951.062	.854	.	.982
¿Cómo clasificaría la eficacia global de su colegio?	166.28	2957.938	.818	.	.982
¿Qué grado de eficacia tiene su Director para llevar a cabo las exigencias de su centro?	166.02	2971.883	.749	.	.982

¿Qué influencia cree usted que tiene su Director a la hora de elegirlo/a en el puesto que ocupa?	166.82	3041.550	.159	.	.983
Si a su Director lo trasladaran a otro centro y lo/a pudiese llevar a usted, ¿con qué probabilidad cree usted que lo haría?	167.30	2994.511	.553	.	.982
¿Qué grado de satisfacción cree usted que tiene su Director con el trabajo que usted realiza?	165.39	3008.743	.573	.	.982
¿Con qué frecuencia cree usted que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director?	165.25	3040.255	.240	.	.983
Ausente2	165.87	3016.783	.356	.	.983
Crisis2	165.69	2999.285	.499	.	.982

Tabla F. 3

Estadísticos de fiabilidad Ensayo Piloto

Alfa de Cronbach si se usa la recomendación de los jueces, eliminando 8 ítems.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.982	.982	52

Tabla F. 4

Matriz de Estructura Ensayo Piloto
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

ÍTEM	Cargas factoriales Componente 1	Cargas factoriales Componente 2	Cargas factoriales Componente 3
Aumenta mi optimismo sobre el futuro	.905		
¿Lo/a apoya su director a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?	.893		
Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella	.883		
En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia	.882		
En general, ¿tiende su director a apoyarlo/a a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo?	.841		
Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo	.828		
Es capaz de saber lo que quiero y apoya a conseguirlo	.818		
Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a	.817		
Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas	.811		
Tengo fe ciega en él/ella	.809		
Ayuda mucho a los/as profesores/as recién llegados	.806		
Me proporciona formas nuevas de enfocar diferentes situaciones	.799		
Está dispuesto a enseñarme siempre que lo necesito	.789		
Presta atención a mis sentimientos y necesidades	.787		
Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo	.780		
Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas	.772		

ÍTEM	Cargas factoriales Componente 1	Cargas factoriales Componente 2	Cargas factoriales Componente 3
Apoya mis acciones e ideas para mejorar mi gestión docente	.761		
Me defiende ante autoridades regionales y naciones	.754		
Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos	.751		
Intenta que se use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base	.743		
Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente	.704		
Me defiende ante la Inspección	.704		
Me informa sobre cómo hago mi trabajo	.686		
Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos	.633		
Al evaluar el desempeño se fija más en lo positivo que en lo negativo	.633		
Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro	.603		
Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo	.599		
Cuenta con mi respeto	.496		
Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos		.881	
Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas		.804	
Usa su sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista		.792	
Usa su sentido del humor para suavizar los momentos difíciles		.790	
Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa		.789	
Hace que me ría de mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio		.772	
Me defiende ante la Administración (Delegación)		.752	
Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo		.784	

ÍTEM	Cargas factoriales Componente 1	Cargas factoriales Componente 2	Cargas factoriales Componente 3
Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella		.743	
Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones		.713	
Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido		.701	
Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer		.679	
Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos		.674	
No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien		.671	
Está satisfecho con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho		.645	
Usa su sentido del humor para vencerme		.571	
Es probable que esté ausente cuando se le necesita (Crisis 2)			.739
Es difícil encontrarlo en los momentos de crisis (Ausente 2)			.693
Está dispuesto a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora			-.344

Fuente: Elaborada a partir de los datos obtenidos del Cuestionario sobre Liderazgo Educacional (versión docentes) del ensayo piloto, 2015.

Tabla F. 5
Varianza total explicada del Ensayo Piloto, para Factorial de tres factores

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación[a]
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	24.989	53.168	53.168	24.989	53.168	53.168	22.027
2	3.067	6.525	59.693	3.067	6.525	59.693	17.245
3	2.205	4.690	64.384	2.205	4.690	64.384	2.700
4	1.708	3.633	68.017				
5	1.440	3.063	71.080				
6	1.242	2.642	73.722				
7	1.152	2.451	76.173				
8	1.008	2.145	78.318				
9	.956	2.035	80.353				
10	.847	1.803	82.156				
11	.765	1.628	83.784				
12	.713	1.517	85.301				
13	.662	1.408	86.710				
14	.559	1.190	87.900				
15	.506	1.076	88.976				
16	.479	1.020	89.996				
17	.420	.894	90.890				
18	.403	.858	91.748				
19	.374	.796	92.544				
20	.368	.783	93.327				
21	.316	.672	93.999				
22	.264	.563	94.562				
23	.254	.540	95.102				

24	.240	.512	95.614				
25	.212	.451	96.065				
26	.199	.424	96.489				
27	.188	.400	96.889				
28	.170	.362	97.251				
29	.166	.353	97.604				
30	.150	.319	97.923				
31	.145	.308	98.232				
32	.128	.272	98.503				
33	.101	.214	98.718				
34	.092	.196	98.913				
35	.084	.179	99.092				
36	.074	.158	99.250				
37	.065	.139	99.389				
38	.056	.119	99.508				
39	.044	.093	99.601				
40	.039	.083	99.684				
41	.035	.075	99.759				
42	.032	.068	99.827				
43	.026	.054	99.881				
44	.022	.046	99.927				
45	.015	.032	99.959				
46	.012	.025	99.984				
47	.007	.016	100.000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Apéndice G. Entrevista en profundidad del ensayo piloto

Instrucciones
A continuación se establece una lista de preguntas relacionadas con su experiencia en el puesto de Director de CTP. La información que usted facilite en esta entrevista se mantendrá de forma anónima y solo será usada para los fines de este estudio.
Muchas gracias por su colaboración.

Colegio Técnico Profesional de Granadilla
Entrevista realizada al señor Director A. Q. S.

Datos biográficos
Formación académica: Maestría en Educación Técnica del Instituto Tecnológico de Costa Rica.
Ingeniero Agrónomo de la Universidad de Costa Rica.
Antigüedad en el puesto actual: cinco años como director del CTP de Granadilla.
Años de ser Director de Colegio Técnico: 20.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 2007.
Número de docentes: 80.
Número de estudiantes: 1391.
Especialidades: Ejecutivo para Centros de Servicio, Contabilidad, Finanzas, Secretariado, Dibujo Arquitectónico, Salud Ocupacional, Informática en Redes, Informática en Desarrollo de Software.

1. ¿Qué significa para usted ser director de un Colegio Técnico Profesional?
   Debo remitirme a mi época de profesional en el área privada, donde hice mi ingreso a la educación técnica. No he conocido otra cosa que no sea la educación técnica. Me gusta estar a cargo de un CTP, no tengo en mi mente otra cosa que no sea ser director de un colegio técnico. Me gusta mucho, muchísimo, porque en la dirección de un CTP se tienen varias cosas juntas: relación con profesores, estudiantes, padres de familia, comunidad, empresas y el entorno de diferentes instancias del gobierno. En realidad, los colegios técnicos son empresas (colegio/empresas). Hay colegios con inversiones costosas.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   Me ha permitido desarrollar la parte humana. Yo soy ingeniero y la empresa privada tiende a deshumanizar, ahí le dan una formación como tirano. Al entrar al MEP, por el entorno con familias y jóvenes, se desarrolla la parte humana, deseos de servir y de ayudar. Lo que nos interesa es que los jóvenes alcancen sus metas, para que se gradúen y salgan de la pobreza y mejoren sus condiciones económicas.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director?
   Tengo varias cosas:
   1. A nivel personal, se me hizo un reconocimiento como el mejor funcionario público de la Zona de Sarapiquí.
   2. Crecimiento significativo de la institución, se ve un cambio y es significativo.
   3. Que el colegio desarrolle la parte técnica.
   4. No es que el colegio sea un “refugio”, pero procuramos, en lo posible, que seamos un “alto a la violencia”. Que la institución tienda a minimizar esos problemas, para que estén en niveles muy bajos.
   5. En logros, crecimiento de la institución. Implementamos y desarrollamos la educación técnica, por eso me quedé en el MEP.

6. Inserción de los jóvenes en el mercado laboral. Se insertan en el mercado laboral y luego pueden ir a la universidad.

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   El mismo MEP. La estructura burocrática nos produce rezago, desilusión. Sé que somos muchos, pero el MEP centraliza todo (atención al personal, construcciones). Hay un oficial mayor que no sé qué hace. Se suponía que era el jefe del Jefe de Recursos Humanos, para hacer los nombramientos. No se da la descentralización, lo que se hace en la Regional no funciona. Se debería desconcentrar por región, para que se atienda por colegio, pero no se divide porque se divide el poder.
   Los demás problemas (con docentes y estudiantes) no son relevantes.

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Hay un error que la gente cree, que por ser director tiene que ser docente. El director de un colegio técnico debe estar formado en Administración Educativa. Debe tener conocimiento, pero no ser docente, necesariamente.
   Las actitudes que debe poseer son:
   - Sentido humano.
   - Respeto por la niñez.
   - Sobre todo, una bandera de servicio, no un sitio para hacer dinero.

   Los comportamientos deben ser:
   - "Puerta abierta" a 3,000 papás. Por eso no cierro la puerta. No le podemos meter más burocracia, no resolvemos las cosas.
   - Ser respetuoso de la persona, estudiantes y padres, eso mantiene la conciencia de quién es cada persona.
   - Tengo algo que tiendo a hacer, un trato directo con cada persona, no me gusta la información de "tercera mano", no la permito. Yo hablo directamente con cada persona. En el MEP, la gente no es sincera, se tiene la doble cara. Se enfrenta a las personas y se les pide dialogar, se arregla y ahí muere. No se sigue arrastrando la cadena.
   - "Puerta abierta", puede haber personas que no le ponen atención, eso puede tener un efecto negativo. Desde que salí de la U he sido jefe (si el asunto es de fácil solución, lo resuelvo de una vez). Hay gente que desea que se le preste más atención. En eso está lo negativo, porque vienen aquí a descansar de los problemas del aula. En una dirección, la gente no está acostumbrada a que se les atienda inmediatamente. Esperan a que sea el Director el que les diga o resuelva.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
   La formación que recibí como ingeniero sí me ha servido. Yo no fui formado como educador. Tengo 20 años de ser Director de Colegios Técnicos, desde 1996. Fui director en Sarapiquí, Monteverde, Turrubares, Acosta, Matapalo de Aguirre, Siquirres, regresé a Acosta y ahora estoy en el CTP de Granadilla.
   Nos formaban en ingeniería como líderes, para dirigir. Una cosa es la empresa privada y otra el MEP (no la administración pública). Cuando se habla de liderazgo en el MEP, primero se debe ver si la jefatura es de verdad o de mentira. El MEP es muy singular.
   El Tec no. Si me pregunta si la Maestría en Educación Técnica del Tec me formó como líder, la respuesta es: no. Pésimamente enfocada. No es una maestría que tenga un rumbo, se ve como que son pedazos de otras carreras. No se encuentra secuencia, ni sentido. Los egresados no salen

expertos en nada. Son cursos que nada “amarra” con nada. Tenía un aspecto ridículo: un mismo profesor ser profesor de cuatro cursos. Si estuviéramos en primaria, sí. Se pierde la credibilidad.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
   Formación en Administración Educativa, un todo: presupuesto, compras, relaciones humanas. Lo ideal es una Maestría, pero una Maestría en Administración Educativa, enfocada a una dirección de un colegio. Una maestría que haga la diferenciación de la administración de un colegio académico y la administración de un colegio técnico. Que se sienta que se sabe llenar documentos del MEP. No aprender en el cargo. Que tenga cursos básicos de administración, tipo INCAE, que use el método de casos. Por ejemplo, problemas de acoso.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   Las recomendaciones son un resumen de lo anterior:
   1. Que lo haga porque le gusta, es un trabajo muy bonito y hay mucho qué hacer.
   2. Que el país necesita el desarrollo de la Educación Técnica.
   3. Compromiso, entrega, que sea director porque lo quiere; que esté comprometido con la institución, que no sea por un salario.
   4. Que tiene que ejercer el liderazgo y que sepa de antemano que con unos le irá bien y con otros no.
   5. Debe alinear a los funcionarios con la Misión/Visión de la institución.

Apéndice H. Datos estadísticos de la Región Educativa de Desamparados

Frecuencias: Datos personales de los docentes de la Región Educativa de Desamparados

Tabla H. 1
Estadísticos de variables personales

		Edad	Sexo	Grado Académico	Experiencia Docente	Tipo de Nombramiento	Dedicación
N	Válidos	253	253	253	253	253	253
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		2.47	1.58	3.11	3.18	1.65	1.26
Moda		2	2	3	4	2	1
Desv. típ.		1.006	.495	.792	.955	.671	1.041
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		5	2	9	4	9	9

Tabla de Frecuencias
Tabla H. 2
Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18 a 30 años	43	17.0	17.0	17.0
	31 a 40 años	100	39.5	39.5	56.5
	41 a 50 años	59	23.3	23.3	79.8
	51 a 60 años	50	19.8	19.8	99.6
	Más de 60 años	1	.4	.4	100.0
	Total	253	100.0	100.0	

Tabla H. 3
Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	107	42.3	42.3	42.3
	Femenino	146	57.7	57.7	100.0
	Total	253	100.0	100.0	

Tabla H. 4
Grado Académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesorado	7	2.8	2.8	2.8
	Bachillerato	31	12.3	12.3	15.0
	Licenciatura	148	58.5	58.5	73.5
	Maestría	66	26.1	26.1	99.6
	No responde	1	.4	.4	100.0
	Total	253	100.0	100.0	

Tabla H. 5
Experiencia Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 3 años	19	7.5	7.5	7.5
	4 a 7 años	39	15.4	15.4	22.9
	8 a 12 años	72	28.5	28.5	51.4
	13 años en adelante	123	48.6	48.6	100.0
	Total	253	100.0	100.0	

Tabla H. 6
Tipo de Nombramiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Interino	95	37.5	37.5	37.5
	Propiedad	157	62.1	62.1	99.6
	No responde	1	.4	.4	100.0
	Total	253	100.0	100.0	

Tabla H. 7
Dedicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	tiempo completo	214	84.6	84.6	84.6
	tiempo parcial	35	13.8	13.8	98.4
	No responde	4	1.6	1.6	100.0
	Total	253	100.0	100.0	

Frecuencias: Datos personales de los directores de la Región Educativa de Desamparados

Tabla H. 8
Estadísticos

	Edad	Sexo	Grado Académico	Experiencia Docente	Experiencia en el puesto de director de colegio técnico	Experiencia en el puesto de director en este CTP	Tipo de Nombramiento
Válidos	7	7	7	7	7	7	7
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.57	1.43	4.29	3.71	3.43	2.57	2.00
Moda	4	1	4	4	4	1[a]	2
Desv. típ.	.535	.535	.488	.756	1.134	1.272	.000

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla H. 9
Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	41 a 50 años	3	42.9	42.9	42.9
	51 a 60 años	4	57.1	57.1	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Tabla H. 10
Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	4	57.1	57.1	57.1
	Femenino	3	42.9	42.9	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Tabla H. 11
Grado Académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Maestría	5	71.4	71.4	71.4
	Doctorado	2	28.6	28.6	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Tabla H. 12
Experiencia Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 2 a 3 cursos lectivos	1	14.3	14.3	14.3
	Más de 6 cursos lectivos	6	85.7	85.7	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Tabla H. 13
Experiencia en el puesto de director de colegio técnico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 3 años	1	14.3	14.3	14.3
	De 8 a 12 años	1	14.3	14.3	28.6
	De 13 años en adelante	5	71.4	71.4	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Tabla H. 14
Experiencia en el puesto de director en este CTP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 3 años	2	28.6	28.6	28.6
	De 4 a 7 años	1	14.3	14.3	42.9
	De 8 a 12 años	2	28.6	28.6	71.4
	De 13 años en adelante	2	28.6	28.6	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Tabla H. 15
Tipo de Nombramiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Propiedad	7	100.0	100.0	100.0

Estructura factorial resultante (seis factores) de los datos obtenidos en los siete colegios de la Región Educativa de Desamparados

Tabla H. 16
Matriz de estructura

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Soluciona	.904	.443	.396	.352	-.553	.471
Apoya	.889	.433	.455	.298	-.510	.431
Entusiasmo	.880	.433	.429	.377	-.557	.565
Cambio2	.864	.382	.460	.323	-.517	.492
Orgullo	.851	.444	.418	.409	-.480	.558
Sentimientos	.849	.457	.316	.239	-.576	.380
Optimismo	.840	.456	.355	.382	-.554	.595
Éxito	.828	.432	.406	.384	-.530	.583
Trabajo	.826	.361	.323	.387	-.478	.328
Decisiones	.824	.321	.371	.344	-.584	.316
Explica	.822	.406	.375	.372	-.562	.364
Enfocar	.820	.449	.303	.504	-.461	.512
Pensar	.809	.497	.245	.492	-.464	.614
Saber	.802	.368	.416	.415	-.568	.656
Cambio1	.798	.397	.423	.340	-.490	.441
Atención	.793	.387	.328	.253	-.582	.359
Reconocimiento	.788	.406	.527	.223	-.450	.486
Elogio	.785	.430	.412	.347	-.432	.461

Fe	.785	.415	.315	.326	-.487	.612
Persevera	.757	.531	.311	.361	-.578	.583
Razón	.745	.388	.408	.301	-.493	.544
Viejos	.739	.531	.316	.557	-.436	.435
Enseñar	.683	.397	.253	.497	-.534	.554
Desempeño	.644	.385	.599	.152	-.501	.448
Inducción	.574	.275	.171	.352	-.241	.489
Respeto	.554	.189	.451	.166	-.528	.318
Aclarar	.483	.876	.285	.288	-.377	.301
Equivocaciones	.482	.846	.268	.284	-.310	.302
Conflicto	.440	.826	.271	.302	-.237	.370
Suavizar	.542	.826	.315	.199	-.356	.311
Ría	.498	.800	.185	.330	-.423	.371
Creativa	.701	.754	.266	.354	-.395	.502
Vencer	.086	.624	-.121	.134	.041	-.025
Excepción3	.315	.162	.856	.242	-.252	.151
Excepción2	.415	.197	.677	.324	-.447	.170
Excepción1	.552	.324	.612	.245	-.417	.230
Contingente	.307	.287	.205	.811	-.312	.234
Incentivos	.481	.240	.285	.759	-.318	.349
Recompensa	.492	.381	.392	.684	-.268	.282
Administración	.643	.313	.382	.314	-.931	.387
Inspección	.576	.312	.363	.306	-.920	.326
Titularidad	.620	.311	.395	.341	-.905	.384
Logro	.461	.329	.129	.251	-.372	.833
Objetivos	.667	.465	.195	.341	-.519	.768
Visión	.538	.241	.368	.422	-.319	.755

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

Tabla H. 17
Varianza total explicada

	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado[a]
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	23.281	51.735	51.735	23.281	51.735	51.735	21.204
2	2.681	5.958	57.692	2.681	5.958	57.692	10.034
3	1.577	3.504	61.197	1.577	3.504	61.197	6.796
4	1.437	3.193	64.390	1.437	3.193	64.390	6.600
5	1.280	2.845	67.235	1.280	2.845	67.235	11.282
6	1.007	2.237	69.472	1.007	2.237	69.472	9.772

7	.865	1.921	71.393				
8	.818	1.818	73.211				
9	.786	1.746	74.957				
10	.727	1.616	76.573				
11	.688	1.529	78.102				
12	.651	1.447	79.549				
13	.616	1.370	80.919				
14	.604	1.343	82.261				
15	.578	1.284	83.545				
16	.513	1.140	84.685				
17	.504	1.121	85.805				
18	.458	1.017	86.823				
19	.424	.942	87.764				
20	.370	.823	88.587				
21	.362	.804	89.391				
22	.353	.784	90.175				
23	.343	.761	90.936				
24	.308	.684	91.620				
25	.295	.656	92.276				
26	.285	.633	92.908				
27	.268	.595	93.503				
28	.249	.554	94.057				
29	.248	.551	94.609				
30	.230	.512	95.120				
31	.214	.475	95.596				
32	.199	.442	96.038				
33	.181	.403	96.441				
34	.177	.394	96.834				
35	.169	.375	97.210				
36	.159	.353	97.563				
37	.152	.338	97.901				
38	.148	.329	98.231				
39	.140	.312	98.542				
40	.125	.278	98.821				
41	.120	.267	99.087				
42	.115	.255	99.342				
43	.104	.231	99.573				
44	.100	.222	99.795				
45	.092	.205	100.000				

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Tabla H. 18
Factor 1

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.976	.977	26

Tabla H. 19
Factor 2

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.912	.910	7

Tabla H. 20
Factor 3

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.677	.684	3

Tabla H. 21
Factor 4

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.715	.715	3

Tabla H. 22
Factor 5

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.941	.942	3

Tabla H. 23
Factor 6

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.814	.814	3

Tabla H. 24
Correlaciones entre los seis factores y las variables resultado (normalizadas)

Correlaciones				
	R norm1	R norm2	R norm3	R norm4
fnorm1	.881	.882	.858	.627
fnorm2	.618	.596	.518	.393
fnorm3	.526	.553	.557	.492
fnorm4	.538	.518	.527	.353
fnorm5	.660	.647	.664	.460
fnorm6	.691	.657	.635	.452

R norm1	1	.780	.753	.585
R norm2	.780	1	.855	.570
R norm3	.753	.855	1	.584
R norm4	.585	.570	.584	1

Tabla H. 25
Promedios de los 6 factores (normalizados) por colegio y para el total de colegios

Informe							
Colegio		fnorm1	fnorm2	fnorm3	fnorm4	fnorm5	fnorm6
Dos Cercas	Media	78.7821	49.6825	78.8889	55.3704	74.6296	51.8519
	N	45	45	45	45	45	45
	Desviación estándar	15.94979	23.05543	14.49922	24.75611	25.98778	28.53144
Máximo Quesada	Media	64.1941	31.9728	69.4444	42.8571	61.5079	39.2857
	N	21	21	21	21	21	21
	Desviación estándar	28.86843	24.39252	23.91149	30.07926	26.80643	24.31604
San Juan Sur	Media	57.0879	52.8571	69.5238	42.6190	49.2857	31.1905
	N	35	35	35	35	35	35
	Desviación estándar	18.69166	17.85294	17.26178	21.46317	22.26653	27.44147
Acosta	Media	31.6346	23.8690	52.3611	24.5833	34.7222	17.0833
	N	60	60	60	60	60	60
	Desviación estándar	21.21871	20.74674	26.57876	21.72119	25.31193	21.00494
Monseñor Sanabria	Media	56.9005	34.5588	70.5882	46.3235	50.7353	35.2941
	N	34	34	34	34	34	34
	Desviación estándar	19.12921	21.49558	16.56983	22.49122	18.61895	27.06605
Aserrí	Media	44.2678	22.6648	62.5000	37.8205	55.1282	27.2436
	N	26	26	26	26	26	26
	Desviación estándar	25.79717	22.13000	22.39171	22.01398	26.25483	24.21635
José Figueres	Media	47.6563	23.4375	64.3229	33.8542	48.4375	25.2604
	N	32	32	32	32	32	32
	Desviación estándar	16.01704	17.13848	18.95977	21.16007	23.03549	19.33996
Total	Media	52.9644	34.4015	65.8762	39.5257	52.0422	31.5876
	N	253	253	253	253	253	253
	Desviación estándar	25.73524	23.96718	22.33184	25.13357	27.29141	27.04335

Tabla H. 26
Percentiles 25 y 75 para cada factor normalizado

Estadísticos

		fnorm1	fnorm2	fnorm3	fnorm4	fnorm5	fnorm6
N	Válido	253	253	253	253	253	253
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Percentiles	25	36.0577	14.2857	50.0000	16.6667	33.3333	8.3333
	75	74.0385	50.0000	83.3333	58.3333	75.0000	50.0000

Promedios de las puntuaciones para el grupo del percentil 25 (grupo 1) y del percentil 75 (grupo 3)

Tabla H. 27
Estadísticas de grupo

q1		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fnorm1	1.00	62	18.7035	11.09198	1.40868
	3.00	60	86.5545	7.68108	.99162

Tabla H. 28
Estadísticas de grupo

q2		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fnorm2	1.00	61	3.8642	4.19016	.53649
	3.00	71	64.8390	11.74697	1.39411

Tabla H. 29
Estadísticas de grupo

q3		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fnorm3	1.00	77	39.1775	13.85657	1.57910
	3.00	83	90.1606	6.78060	.74427

Tabla H. 30
Estadísticas de grupo

q4		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fnorm4	1.00	64	8.0729	7.26919	.90865
	3.00	69	71.4976	12.65474	1.52345

Tabla H. 31
Estadísticas de grupo

q5		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fnorm5	1.00	57	14.7661	11.35833	1.50445
	3.00	65	87.4359	11.23099	1.39303

Tabla H. 32
Estadísticas de grupo

q6		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fnorm6	1.00	50	0.0000	0.00000	0.00000
	3.00	72	67.4769	15.64721	1.84404

Todas las diferencias fueron significativamente distintas con un nivel de significancia de 0.05. Utilizando la prueba *t de Student* para muestras independientes comparando los promedios.

Directores

Tabla H. 33
Promedios de los factores normalizados para cada director por colegio y para los siete colegios

Informe

cole		fnorm1	fnorm2	fnorm3	fnorm4	fnorm5	fnorm6
Dos Cercas	Media	87.5000	78.5714	66.6667	91.6667	100.0000	33.3333
	N	1	1	1	1	1	1
	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
Máximo Quesada	Media	85.5769	46.4286	25.0000	83.3333	75.0000	75.0000
	N	1	1	1	1	1	1
	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
San Juan Sur	Media	80.7692	67.8571	83.3333	75.0000	50.0000	25.0000
	N	1	1	1	1	1	1

	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
Acosta	Media	89.4231	92.8571	91.6667	83.3333	100.0000	66.6667
	N	1	1	1	1	1	1
	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
Monseñor Sanabria	Media	75.0000	75.0000	66.6667	66.6667	91.6667	50.0000
	N	1	1	1	1	1	1
	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
Aserrí	Media	86.5385	75.0000	66.6667	.0000	66.6667	58.3333
	N	1	1	1	1	1	1
	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
José Figueres	Media	91.3462	53.5714	58.3333	58.3333	100.0000	58.3333
	N	1	1	1	1	1	1
	Desviación estándar	.	.	.	.	.	.
Total	Media	85.1648	69.8980	65.4762	65.4762	83.3333	52.3810
	N	7	7	7	7	7	7
	Desviación estándar	5.57519	15.68411	21.20697	30.96764	19.83730	17.81742

Apéndice I. Entrevista en profundidad a directores de CTP de la Región Educativa de Desamparados

Colegio Técnico Profesional de Dos Cercas
Entrevista realizada a la señora Directora D. C. P.

Datos biográficos
Formación académica: Maestría en Administración Educativa de la Universidad Central de Costa Rica.
Profesora de Artes Industriales.
Antigüedad en el puesto actual: 15 años como directora del CTP de Dos Cercas.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 2001.
Número de docentes: 70.
Número de estudiantes: 1100.
Especialidades: Ejecutivo para Centros de Servicio, Contabilidad, Finanzas, Dibujo Arquitectónico, Salud Ocupacional, Turismo con énfasis en Alimentos y Bebidas.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Darle herramientas válidas y verdaderas a los jóvenes, que pasan por esta institución, para que puedan desarrollarse en esta sociedad. Significa sacarlos de las calles. Formar costarricenses identificados con su país y con el trabajo. Yo les hablo mucho del trabajo. Valorar la juventud de le mejor manera. Enseñarles límites, eso me trae problemas con los padres. Trato de que el padre de familia entienda y llegamos a acuerdos. El estudiante es el eje primordial de mi vida, yo administro en pro del estudiante, trabajamos en pro del estudiante.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   Lo primero que he aprendido es que los jóvenes son volubles, que están en una etapa de formación, que es en esta edad que generás un gran ser humano o lo podés echar a perder. Que todo lo que parece imposible, es posible realizarlo en equipo. Por ejemplo, había solamente dos pabellones, cuando llegué a esta institución y estaban muy maltrechos. Ahora tenemos gimnasio, auditorio, seis pabellones y dos talleres. He aprendido que con poco se puede hacer mucho, porque hemos logrado formar excelentes profesionales. Lo digo porque me lo han dicho afuera, hay exalumnos en bancos, en universidades, haciendo licenciaturas y doctorados.
   Formar en valores, enseñar que hay que dar, que unos necesitan más que otros. Trabajamos para no rayar aulas, recoger basura, se les dice que vivimos en una comunidad.
   He aprendido a trabajar en equipo, lo que se puede lograr si se cuenta con otros seres humanos, que en soledad no se pueden alcanzar muchos objetivos.
   El reconocimiento, cuando ellos salen, reconocen que quisimos darles lo mejor; principalmente en cuanto al comportamiento en la sociedad.
   Hemos logrado que el alumno sienta arraigo por la institución, ellos están orgullosos de ser egresados del CTP de Dos Cercas. Hemos logrado una identidad, que la comunidad reconozca que este CTP es una buena institución para sus hijos. Hay lista de espera para ingresar.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
   El desarrollo de la institución, como una institución de calidad. Tenemos un lema: “La calidad está en la mente, la calidad somos todos.” Uno de mis mayores logros es el desarrollo de la infraestructura del CTP. Además, formar un equipo de profesores compacto, respetando las diferencias de cada uno. Compacto porque es gente que está aquí, que luchó por tener propiedad, porque creen en la filosofía de la institución; se sienten a gusto de trabajar aquí, compartimos ideas. Saber que hay, aproximadamente, 1020 egresados del CTP de Dos Cercas, que tienen arraigo y hablan muy bien de su colegio, del cual salieron.

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   El mayor problema fue cuando tuve acoso laboral, por parte de cinco profesores y yo como directora. Para un subalterno, es más fácil probar el acoso laboral. El acoso laboral para un director es muy doloroso. Recibía hasta cinco cartas por día. Yo les llamé la atención, y por eso empezaron a acosarme. Me costó probar el acoso, hay un expediente como de tres "ampos" de cartas que yo les contestaba. Es un acoso muy extraño, cuestionan todo para demostrar que el director no funciona, para poner al personal en contra. En esa época, se paralizaron los proyectos, me tuve que cuidar de todo. Tuve un jefe extraordinario, que fue muy acompañador. Eso fue hace seis años.
   La forma de solucionar fue cerrar la especialidad de Informática y reducir las lecciones de Contabilidad, para que se fueran. Al irse ellos empecé una renovación de diferentes aspectos. Me enfermé, me dieron dos microderrames, tengo dos vértebras con fractura y una en el hombro. Se hicieron cambios, sin cobrar nada a nadie. Todo está solucionado, seis años después. El apoyo del personal me mantuvo y por eso no quise renunciar o pedir un traslado, pero no les di gusto. Yo tenía gente por la cual tenía que responder.
   La infraestructura fue un problema, también. Lo hemos solucionado con los años. Si no nos daban dinero, nosotros lo conseguíamos, para hacer los proyectos. Así hemos logrado tener una institución bonita, con jardines, como se lo merecen los jóvenes. Cada problema que hemos enfrentado, lo solucionamos en equipo. Usted se fija que siempre digo "nosotros", porque todo lo solucionamos en equipo. Hay decisiones que debo tomar yo sola, porque es mi responsabilidad, pero ya he recibido insumos para tomar esa decisión. Cuando nos pasa algo decimos "¿Qué hacemos?"

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Proactiva y con actitud de trabajo en equipo. Lo primero es creer en la educación técnica. Si usted solamente quiere ser director, por ser director, por tener un puesto de poder, está equivocado. Un director tiene que ser entregado a su oficio. Hay un problema de muchos directores: "Yo hice, yo hago…". Aquí debe trabajar con el "Nosotros", para ser exitoso, ser humanista, no puede ser un director déspota. Hay directores que necesitan mucho del poder, tienen enfermedad del poder. Yo no creo en eso, porque de esa manera no se puede lograr que el personal haga cosas más allá del horario o de lo que les corresponde. En la medida en la que se dialogue, se logran soluciones. Creo mucho en el diálogo, tanto con estudiantes como con profesores. Si el director se impone, los proyectos salen adelante, pero no se puede ir más allá de "mini proyectos", no se logran grandes proyectos. Hay una diferencia sustancial entre académico y técnico. El colegio técnico tiene una carga laboral doble, el horario es más extenso, eso lo hace más pesado. Se vela por proyectos, por la Ley 7372, se debe dar cuenta a más gente. Se debe hacer dos horarios, uno para el técnico y luego el académico. Se tienen dos tipos diferentes de profesores (técnicos y académicos); se debe lograr armonía entre los dos grupos. El director de un CTP debe ser más versátil.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
   En la universidad me enseñaron el trabajo en equipo, sobre todo en Artes Industriales. Me enseñaron a escuchar, me enseñaron el valor de escuchar y eso me ha servido de mucho. Lo de escuchar lo aprendí de la Escuela de Filología. En la Maestría en Administración Educativa tuve excelentes docentes; una profesora que nos pedía trabajo en grupo, nos ponía a tomar decisiones. Tuve un profesor de Métodos de Investigación, que nos daba grandes lecciones en relación con la comunicación. Nos dio muchos "tips". El grueso de cosas que vives como director, lo vives en la práctica; los libros dicen una cosa y la realidad verdadera se tiene al estar al frente de la institución.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
   Formación en el área técnica, ojalá que haya trabajado en "la calle", que no haya estado solamente dando clases. Que haya trabajado en una empresa, con ello logra mejores estudiantes. Si es director de un CTP, que no sea del área académica, sino del área técnica. Mínimo un Bachillerato en el área técnica y luego obtener una Maestría en Administración Educativa.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   Primero, ser humilde y preguntar si vas llegando. Se hace un análisis de todo (personal, infraestructura), para saber a lo que está llegando. El primer año, no haga cambios radicales, conozca al personal, a la Junta, a la Asociación de Padres, para saber con quién cuenta.
   Luego de ese análisis se procede a tomar decisiones en conjunto. Formar un equipo de trabajo, que las personas que están cerca del director sean las que más trabajan, no las que menos trabajan. Con ese equipo se elabora un plan de acción. La gente, de esa forma, siente que es "arte y parte". Ahora, nombran académicos como directores de colegios técnicos. Si usted no es egresada del área técnica, debe conocer qué es la educación técnica, para poder entender. Se debe documentar de lo que se imparte en ese CTP. Se hacen cosas tomando los criterios de otros, aceptar sugerencias, que deben analizarse a la luz de lo que le conviene al CTP. Se trabaja con lluvia de ideas, la gente se siente parte. Se debe involucrar a la mayoría de la gente, cuando son proyectos grandes. Se involucra a la comunidad, al personal; se trabaja en equipo.
   Desarrollo del liderazgo es igual a respeto. A esto siento que es comunicarse, dando el espacio de "uno a uno", no solamente en equipo, cuando una persona necesita un consejo, resolver un problema personal.
   El director debe ser humilde, sencillo, para escuchar y olvidarse de figurar; a mí eso no me gusta. Me gusta que figuren los alumnos, los profesores. El objetivo es formar, ayudar a los jóvenes, que en su mayoría están en situación de riesgo, si no se educan. Soy cariñosa, cuando tengo que serlo, pero me gusta poner reglas y límites. Tener esa capacidad de escuchar.

Colegio Técnico Profesional de Máximo Quesada
Entrevista realizada al señor Director J. A. A.

Datos biográficos
Formación académica: Maestría en Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica, Profesorado en Estudios Sociales.
Antigüedad en el puesto actual: tres años como director del CTP Máximo Quesada.
Años de ser director de un CTP: tres años.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 2012.
Número de docentes: 70.
Número de estudiantes: 736.
Especialidades: Banca y Finanzas, Ejecutivo para Centros de Servicio, Desarrollo de Software, Electrónica Industrial, Administración Logística, Productividad y Calidad Dibujo Arquitectónico, Contabilidad.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   En mi caso, ser director es una gran satisfacción, porque me corresponde promover el desarrollo de la personalidad de un grupo de jóvenes de la comunidad de Patarrá. Por ejemplo, yo fui Profesor, Auxiliar administrativo, Asistente de Dirección, Asesor Nacional y pasé por diferentes proyectos del MEP. Ahora, una satisfacción, liderar un CTP para hacer realidad lo que me decían

mis maestras "Ustedes van a ser el futuro de este país." Se logra incidir en una célula de la sociedad (estos jóvenes), ya que a nivel país se está oxigenando (fomentando valores, conocimiento, formación personal) a un grupo de jóvenes de esta sociedad. A nivel muy personal significa también un reto. Yo soy profesor de la UCR. Es una forma de ser ejemplo de los futuros directores, que las cosas pueden cambiar. Por ejemplo, si un mal profesor existen mecanismos que tienen los estudiantes para medir en las primeras tres semanas cómo es el profesor. Ellos hablan con los profesores para que mejoren; ellos prueban a los profesores. Hemos fortalecido la filosofía del "triángulo", somos un triángulo en equilibrio: alumnos, profesores, padres de familia. Ese es nuestro campo de acción. Hay un ejemplo, es la segunda reunión que se hace con padres de familia para exponerles cómo se trabajará con los Sextos Años, las Pruebas Nacionales. Existe también un Comité de Padres de Sexto Pro Graduación, no solamente para el Baile de Graduación.
Estamos en un empate en el cuarto lugar en la Región, el año pasado se tenían 32 estudiantes en Sexto y ganaron la prueba 30. El reto es no bajar de una promoción del 95%. Dijimos "este CTP tiene que ser diferente", y eso se ha dado. Es una cultura de calidad que queremos crear.
Es bonito, porque no solo se interactúa con los alumnos, sino también con el personal. Es crear una evidencia de que sí se puede. En una entrevista con Canal 7 se presentó a este CTP como un modelo diferente, donde se han integrado padres de familia.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
Algo importante es que la educación debe estar en función de los alumnos y que nosotros tenemos que adaptar los planes de estudio al alumno y a su contexto. Es decir, si solo se le dice al profesor que "recete", se trata de sensibilizar al profesor para que primero conozca al ser humano que tiene, después es más fácil el proceso educativo. Se dedica tiempo con los docentes, para analizar el tipo de estudiante que puede existir en las aulas. No es etiquetar a un estudiante, es ayudarlo. También, tenemos el enfoque de los tipos de profesores, que se pueden encontrar. También se tipifica el tipo de familia que se puede encontrar en este colegio. Se determinan tres cosas: tipo de alumno, tipo de profesor, tipo de familia. Se hace énfasis en los enfoques metodológicos. Se debe discutir al inicio de la clase los códigos de acción conveniente para cada clase. Esto se enfoca, principalmente, en séptimo año. Se marcan con los chicos las reglas de clase, eso le ayuda al niño. Hacemos un repaso del planeamiento de la lección; se trata de hacerlas llamativas, bonitas y que se use la tecnología y el espacio visual.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
Si lo enfocamos en estos tres años, es el éxito alcanzado en la primera generación de estudiantes: 95% de aprobación. Fue una meta tripartita (padres, profesores, alumnos).
Consolidar la infraestructura del colegio. El proyecto del CTP Virtual no se está desarrollando en ninguna parte y queremos consolidar eso aquí.

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
El primer problema de los directores son los nombramientos del personal. Estamos en un proyecto de calidad, a nosotros nos dicen que debemos ser buenos, de calidad, y nos mandan cualquier profesor. La injerencia tan limitada en los nombramientos no nos permite contar con la planilla del personal administrativo y docente que necesitamos. Hay gente en el MEP que tiene la gentileza de avisarme el tipo de persona que me va a enviar. Ese es el primero de los principales problemas. Ese se resuelve desde dos puntos: agilizar trámites nosotros. Si tenemos una vacante se hace un sondeo, se entrevista a la persona, se solicitan documentos, y si nos sirve, lo presentamos al MEP. Eso se hace para garantizar la calidad de los docentes. El MEP me pregunta si tenemos candidatos para nombrar. En segundo lugar, la cultura: el que no funciona se va. Los estudiantes presionan al profesor, porque ellos desean su mejor formación.

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   El director debe ser una persona visionaria, para ser visionario se necesita ser un maestro de las estrategias. Significa que seamos gestores y ser gestor significa producir, crear. Hay buenos administradores, pero pocos gestores. Se dice que todo gestor es administrador, pero no todo administrador es gestor. Se hace una diferencia entre tareas operativas y tareas estratégicas. Lo estratégico es lo nuevo, aunque después se hace operativo cuando ya se "rutiniza", se convierte en un rito de la organización (lo establecido). Tiene que ser visionario, para ser estratégico, eso me permite estar cambiando. Aquí se le llama "mal pensamiento". Se llama así por ser algo nuevo, complicado, que genera más trabajo para todos. Al crear este colegio, dijimos que este CTP iba a ser la Norteamérica de la educación, que sea la tierra de las libertades (para crear y construir) y de las posibilidades (para desarrollar proyectos e iniciativas innovadoras). Eso es mi sesgo como profesor de Estudios Sociales.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
   En los 90's estaba muy motivado en la Licenciatura de Administración Educativa de la UCR, en el curso de Relaciones Humanas en la Administración Educativa, la profesora nos solicitó crayolas para pintar un pasaje de la vida; a raíz de esto, nos pasó que no aprendimos nada más. Le hicimos la crítica a la profesora que si se tiene un conflicto con dos profesores en el colegio, no podemos seguir la estrategia de las "crayolas". En aquel tiempo logramos entrar personas que no éramos directores de colegio. Éramos muy críticos, formamos la Asociación de Estudiantes y solicitamos un cambio en el plan de estudios. De ahí salí a la Maestría en Administración Pública, eso fue otro modelo, era otro nivel. Esa licenciatura, en ese tiempo, se quedó corta. Pero tuve muy buenos profesores. Por ejemplo, en Procesos de Investigación, en Administración Educativa I y II. Después de esto se han hecho dos reformas al plan de estudios. A la formación con el plan de estudios actual se le da otro enfoque, más vinculado al ejercicio de la dirección. La escuela tiene dos grupos de profesores: los de "cuarto de tiempo" y los de planta. Los "peseteros" (cuarto de tiempo) damos un aporte muy importante, son personas con experiencia en educación (altos puestos en el MEP); son personas que alimentan la formación del estudiante con el quehacer, con la experiencia.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
   Creo que es importante la formación previa, pero lo más importante es un sentido de actitud de querer ser director. La formación previa… creía mucho en los de Estudios Sociales y los de Ciencias. Me preocupa que los profesores académicos y los técnicos están divididos. Yo veo gente del área de Mecánica que están como perdidos; los de Desarrollo de Software no los veo dirigiendo.
   Insisto en que si alguien desea ser director, debe saber de administración. El problema no está en la formación previa, sino en la calidad de la formación previa recibida. Si la formación previa es buena, motiva a las personas o las orienta a no ejercer la dirección de un CTP.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   Hay una frase que dice "el buen pastor conoce sus ovejas"; el buen director conoce a su personal, ahí está la clave para el éxito del director; en la creación. Nosotros como directores se tiene una doctrina del colegio que quiero, que la he construido con mis compañeros, pero del otro lado tengo la doctrina de cada persona (doctrinitas). Cada persona tiene su propia visión y debo cautivarlo para que tenga la misma visión que yo tengo, de centro educativo. El liderazgo del director es el que crea un puente entre las personas y enlaza a los fines de la organización. Si como director

trato de conocer a mi personal, que es muy difícil. Ese liderazgo es la construcción de ese puente. Se dirige con un grupo de personas que no conoce, que no sabe cómo se formaron. Lo importante es conocer al personal. Trabajo colaborativo, porque lo más importante es el trabajo colaborativo, que el trabajo en equipo. La gente desea colaborar. Cada persona aporta, si la persona quiere colaborar. Es la colaboración lo que genera el trabajo en equipo.

Colegio Técnico Profesional de San Juan Sur
Entrevista realizada a la señora Directora S. C. V.

Datos biográficos
Formación académica: Maestría en Administración Educativa de la Universidad Latina, Bachillerato en Administración Educativa y Profesorado en Contabilidad.
Antigüedad en el puesto actual: 10 años como directora del CTP de San Juan Sur.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 1973.
Número de docentes: 60.
Número de estudiantes: 860.
Especialidades: Ejecutivo para Centros de Servicio, Contabilidad, Informática en Redes, Informática en Soporte, Agropecuaria Pecuaria, Diseño Publicitario y Secretariado Ejecutivo.
Proyectos productivos: Proyecto del Café, Proyecto de las Vacas, Proyecto Cerdos, Gallinas, Hortalizas, Producción de Plantas.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Es lo más importante, me realizo como profesional. Me llena enormemente. Nunca pensé ser directora, Dios me puso en esto y es lo que me gusta. Lo hago con amor, con dedicación, amo lo que hago, soy una enamorada de mi puesto.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   A nivel personal, me ha hecho crecer, ver la vida con más madurez, de que no todo lo que brilla es oro. Con cada experiencia se da uno cuenta de que lo más importante es escuchar a las personas, tener comunicación con padres. Cualquier situación que se presenta, se dialoga. Si se tiene que pedir perdón, se pide. Eso no se aprende en los libros. Se debe ser humilde. Aprender que todos tienen diferentes formas de ser; respetar el trabajo de cada uno de ellos, desde los conserjes hasta los profesores. Importante: escuchar y dialogar, no tener diferencias con nadie. La madurez es algo que se aprende. A dos años de pensionarme, uno siempre sigue aprendiendo.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
   - Que el personal trabaje unido, que, aunque existen diferencias, cuando hay una situación, todos nos unimos en una misma causa.
   - Trabajar con calidad no con cantidad.
   - Logros en planta física (construcción de edificios y laboratorios).
   - Cumplir con la ley a cabalidad.
   - En 10 años, he logrado que los jóvenes entiendan que la institución es de ellos. He minimizado rayar paredes, todavía falta la basura.
   - El respeto, fomentar el respeto de unos con otros.

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   El más duro… He tenido dos fuertes. El nacimiento de un bebé en el servicio sanitario. Fue el caso de una estudiante de VII año, cuando la Orientadora se dio cuenta de que estaba embarazada,

se llamó a una doctora y a los papás. Otro problema fue cuando se hizo una histeria colectiva, los estudiantes empezaron a jugar juegos prohibidos y los jóvenes comenzaron a cortarse las venas. Ellos entraron en crisis, yo le hablé fuerte a ellos y a los padres de familia. Traje a un sacerdote, hicimos misas.
En cuanto a lo académico, si hay apelaciones de los padres de familia, trato de resolver aquí adentro. Si es una situación de problema entre un profesor y su grupo, le doy el grupo a otro profesor, para evitar roces. Si no se puede, los padres hacen huelga. Los padres les han hecho huelga a los profesores. El mismo MEP ha tenido la culpa de esos conflictos.
Otro problema era un profesor que tomaba mucho licor. Se le siguió un procedimiento hasta que lo suspendieron por tres años. Otro problema fue cuando se cayó el puente de la finca del colegio. Los niños se golpearon. La lluvia había lavado las bases. Llamé a los padres y le avisé, no les oculté nada. Problemas de *bulling* se atienden frecuentemente. Se ha trabajado en equipo con Orientación y Auxiliares. Se trabaja en valores con el profesor de Religión. Eso se trabaja fuertemente, hacemos actividades religiosas (viacrucis, misas, rosarios).

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
No todo el mundo debería ser director. Ser jefe, cualquiera puede ser, pero ser líder no. El que está en un puesto de director debería ser líder. Los problemas que se dan es porque los directores creen que están arriba y los demás debajo. No es que todos manden, es que sepan quién es la cabeza, pero que exista comunicación, una relación más horizontal. Todos los profesores me saludan de beso. El ser director debe tener características de líder, debe tener un carácter firme.
No es lo mismo un colegio académico, se manejan proyectos y mucho dinero. Lo que creo es que se debe pedir como requisito ser abogado y ser administrador. Uno debe saber de todo. Administrar un colegio técnico es como administrar dos colegios: el área académica y el área técnica. En cada CTP se siente que hay como dos jefes; Educación Técnica manda directrices, igual que el MEP. Se tienen dos jefes. Lo que siento es que manda el Director de Educación Técnica. Los nombramientos de los directores de colegios técnicos los avala Educación Técnica del MEP. En los académicos, la papelería es menor. También existen pruebas académicas y pruebas técnicas.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
Voy a ser honesta, la teoría nada tiene que ver con la práctica. Le hablan de liderazgo, pero siempre he dicho, si voy a formar directores, debo tener directores formando directores. Yo lo hice al revés, primero fui directora y luego estudié profesorado. Que el docente hable más con la experiencia. La profesora decía que el líder debía tener ciertas características, pero no decía cómo. Una cosa es la teoría, la práctica es otra. A mí me sirvió, porque cuando estudié, ya era directora. Los profesores me decían que yo enriquecía las clases, porque le hablaba de mis experiencias de ser directora. Ser directora es una vida muy sola, porque no puedo ponerme de “tú a tú” con ellos, porque yo soy la jefa, no es porque no sea humilde; debo tener alguna distancia.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
Yo considero que el MEP lo que pide es que sea profesor y que tenga un título en Administración Educativa. Considero que un director debería de haber pasado por diferentes puestos, no solamente docente. Yo fui docente, luego fui auxiliar administrativa, luego subdirectora y luego directora, para tener más conocimiento del CTP. Por ejemplo, los cuadros del personal causan que los pagos no salgan a tiempo. Aunque el director tenga quién se los haga, el director debe analizar y defender sus cuadros. Yo misma hago los cuadros y horarios del personal, porque no existe nada más feo que no saber lo que pasa en el colegio. Se enfoca más desde el punto de vista de la experiencia.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   He tenido tres subdirectores que se han ido como directores. Yo, a dos de ellos, los enseñé a hacer horarios y cuadros de personal.
   Les recomiendo, siempre, saber escuchar a los alumnos, profesores, padres de familia; atiendan a los padres y alumnos. Los problemas se dan cuando el director tiene diferencias con la población estudiantil. No hable con cólera, eso complica la existencia. No tome los problemas personales, son del colegio. Se deben resolver con sabiduría y ecuanimidad.
   Se debe enseñar con el ejemplo. Recordar que uno es una figura pública, debemos cuidar nuestras actitudes. Todos los padres saben que soy la directora, pero yo no conozco a todos los padres. Yo debo hablar con el ejemplo, por ser una figura pública.

Colegio Técnico Profesional de Acosta
Entrevista realizada al señor Director H.Q.Q.

Datos biográficos
Formación académica: Doctorado en Educación, con énfasis en Mediación Pedagógica y Doctorado en Educación con énfasis en Currículum. Maestría en Administración Educativa de la Universidad Católica de Costa Rica. Licenciatura en Filosofía.
Antigüedad en el puesto actual: 3.5 años como director del CTP de Acosta.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 1993.
Número de docentes: 120.
Número de estudiantes: 1320.
Especialidades: Agropecuaria, Agroindustria, Informática en Redes, Contabilidad, Secretariado Ejecutivo y Diseño de la Moda.
Proyectos productivos: Porqueriza, Ganado Lechero, Gallinas Ponedoras, Queso y Yogurt.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Es una experiencia muy enriquecedora, porque hay una diferencia muy grande entre un colegio técnico y uno académico. Yo veo la diferencia en cuanto a los recursos económicos. Los CTP son financiados por la Ley 7372, eso le permite administrar recursos que los otros colegios no tienen. Los docentes también tienen más recursos para desarrollar la academia: *laptops*, *video beam*; y los de Inglés tienen un equipo propio con computadora, grabadora y audífonos, para desarrollar las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ese lado, creo que los CTP están más equipados.
   La experiencia de ser director es buena. Ser director de un CTP requiere capacidad para administrar, se debe tener un equipo de trabajo muy fuerte a la par suya. No es solamente el Director y la Subdirectora, debe existir un equipo de trabajo con Coordinadores (Académico, Técnico y con la Empresa), eso le permite ir enrumbando al CTP. Debe tener los pies en el suelo y una visión de futuro, para ir enrumbando al colegio.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   Aprendizajes, muchos. Se aprende todos los días. El CTP de Acosta es un colegio de movimiento constante, no es algo estático. Se establece una misión y la misma dinámica del colegio la cambia, se está en constante cambio. He aprendido que no se puede cerrar a una posición, misión o visión definitiva, se debe estar abierto a los cambios, ver por dónde va la sociedad. Esas especialidades que le mencioné están desde hace unos 15 años. El CTP debería abrirse al cambio. No es posible tener un muchacho aquí por seis años, y que salga y que no tenga su especialidad un mercado

laboral. La experiencia de trabajar en un CTP es muy grande. Se debe aprender de Contabilidad, resolver conflictos que se presentan todos los días. Yo no estoy de acuerdo con la universidad cuando se tiene un título, pero al enfrentar una situación, lo que se ha aprendido en la U es mínimo y solo la práctica hace al maestro.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
   Mi mayor logro como director es la satisfacción personal. Nunca pensé llegar a ser director, ni se me pasaba por la mente. De pequeño trabajé en una finca de café y tabaco. Yo tenía a cargo los peones del café. Esa fue la experiencia de chiquillo, yo tenía ocho años. Uno empieza a hacer recuerdos y piensa que eso le puede haber servido. Trabajar con seres humanos es muy difícil, se puede trabajar con incentivos y no reaccionan. La motivación es interna, aunque hay factores externos, que sí influyen. La motivación viene de la mano con lo que se hace; si usted se siente feliz con lo que hace, usted va a estar motivado. Tiene que haber pasión por lo que se hace. Si le despierta pasión lo que hace, nadie le va a quitar eso.
   Uno como director debe dejar una huella por donde pasa, esa huella debe ser para bien, no para mal. Al llegar a la institución, uno trata siempre de construir, de ofrecer al docente y al estudiante un lugar bonito. Yo sé la diferencia entre un colegio público y uno privado, se ve un abismo. Busco tener un colegio bonito, en buen estado. Esto, a veces, tiene que ver con el presupuesto y la burocracia, eso causa "entrabamientos".

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   Hay varios problemas. El número uno es el nombramiento de los docentes. El MEP no permite que el director nombre, eso entraba. Creo que es mejor así, para que no genere conflicto. Creo que al director debería dársele potestad para recomendar a alguien, siempre que cumpla con los requisitos. El otro problema es la falta de recursos económicos para la institución. A veces las Juntas Administrativas generan problemas, son personas que no tienen estudios y esas personas, a veces, tienen una visión un poco cerrada y cuesta convencerlos y explicarles la importancia de los proyectos para el colegio. A veces, hay vicios creados de otras administraciones. El tema del manejo de recursos no es fácil, se tiene que hacer licitaciones, los miembros de la Junta no saben hacer los procesos de licitación y si se apela el proceso se retrasa hasta dos años.
   Lo de los nombramientos no tiene solución. Se hace amistad con los técnicos del MEP, que son los que nombran y hay que ir a pedirles, casi a llorar, para que nombren rápidamente. Ellos piden que uno les recomiende, si el MEP no tiene candidatos. Con la falta de recursos se hacen bingos, rifas o se pide colaboración a los padres de familia y si no, es difícil. Por ejemplo, la aprobación de rutas es difícil, no aprueban las rutas y las eliminan. Para que los estudiantes no se vayan, debemos hacer rifas para cancelar el transporte. Es la única oportunidad que tiene esos muchachos y si uno no se la da, quién se la dará.

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Yo siempre he dicho que la administración es ciencia y arte. Ciencia: la teoría de la universidad. Arte: porque esto es de aprender todos los días. Habilidad de aprender a escuchar, dialogar, negociar. Después, debe tener la persona visión de futuro para poder llevar al colegio. El director debe ser el primero en llegar y el último en salir. La gente tiene que ver y sentir al director. La gente tiene que darse cuenta si usted da un lineamiento a la fuerza. Yo creo más en el poder del convencimiento, que en los reglamentos. El director tiene que ser un líder. San Juan Pablo II lo definió muy bien, no es tanto las palabras: "Las palabras convencen, el ejemplo arrastra". El líder debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace. Cuando la cabeza no está bien, por más equipo que se tenga, no se trabaja bien. Una persona debe ser equilibrada, por más dificultades que se tengan por dentro. Se debe tener una sonrisa en los labios siempre. Inspirar confianza y transparencia. Una de las cosas que la gente criticaba de las administraciones anteriores era la falta

de transparencia, eso crea malestar. Por ejemplo, los cuadros de personal no se los daban a la gente, eso era como la caja negra de un avión.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
   En la maestría duré dos años. Yo recuerdo que, si acaso, vi dos o tres casos de conflictos. Eso fue una pequeña inducción, es un pequeño acercamiento. Al estar aquí se empieza a escuchar problemas de profesores, de horarios… Hacer los horarios se lleva dos semanas, se paga a alguien para que los haga. Lo mismo con los presupuestos y las modificaciones a los presupuestos. Eso no se lo da la educación de la universidad, solo la práctica lo forma, aquí es otra realidad.
   Mi formación anterior me ha ayudado mucho, el hecho de estar en el Seminario, sí me ha ayudado. Los sacerdotes deben aprender a escuchar y a no enojarse. Uno no debe creer que todo lo sabe, debe tener humildad y sencillez. El capitán del barco es Dios. Cuando llegué a este colegio estaba muy dividido, yo lo he unido, con confianza y con comunicación lo he resuelto.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
   Debe ser docente en la parte técnica. Alguien que no ha sido docente en un CTP, le costará ubicarse. Debe tener la experiencia en la educación técnica. Debe casarse con la educación técnica, estar convencido de la educación técnica. El director de un CTP debe creer en la educación técnica, debe estar enamorado de la educación técnica. Conocer el engranaje de un CTP, los puestos y funciones de los Coordinadores; la Ley 7372; la formulación de proyectos. Debe saber hacer un plan quinquenal, formular un presupuesto.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   Tiene que ser un líder. El líder debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace. Entran actitudes como: responsabilidad, honradez, transparencia, una persona conciliadora, con capacidad de dialogar y de escuchar. Debe ser creativa, original. Debe tener principios religiosos y espirituales. Debe ser humanista. Si se cumple con esto, entonces se puede llevar el colegio a un 100%. Obviamente, debe conocer algo de leyes y reglamentos. Si se cumple con esto, tendremos directores excelentes.

Colegio Técnico Profesional de Monseñor Sanabria
Entrevista realizada al señor Director J. F.C.C.

Datos biográficos
Formación académica: Licenciatura en Teología y Filosofía con los Hermanos de La Salle. Bachillerato, Licenciatura y Maestría en Administración Educativa de la Universidad Latina.
Antigüedad en el puesto actual: 12 años como director del CTP Monseñor Sanabria.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 1953.
Número de docentes: 80.
Número de estudiantes: 1150.
Especialidades: Secretariado, Diseño de Modas, Informática Empresarial, Electrotecnia, Mecánica Automotriz, Mecánica de Precisión, Dibujo Arquitectónico, Reparación y Mantenimiento de Equipos, Electrónica Industrial.
Proyectos Productivos: Mecánica Automotriz.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   En primer lugar, una gran responsabilidad, por todo lo que implica la administración de una institución, la cantidad de estudiantes, de papás, de personal. No es cualquier colegio, por toda la tradición que existe. Fue uno de los primeros colegios vocacionales. Y luego, el enorme reto y desafío que significa ir conduciendo al colegio con todo el personal; ir actualizando la infraestructura; ir adaptándose a los estudiantes, a los jóvenes; responder a las demandas del mercado, del mundo y de la sociedad globalizada en la que vivimos. Ir atendiendo las exigencias del MEP, de Educación Técnica. El personal docente es, a veces, más exigente, aunque menos comprometido. Significa estar en constante actualización, en la parte de administración, de liderazgo.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   Muchos, yo digo que muchos. El primero es estar abierto a aprender de los muchachos y de los profesores con los que se trabaja, del equipo. Los estudiantes tienen mucho talento. Es una responsabilidad compartida en la toma de decisiones. Otro aprendizaje es tomar conciencia que, ciertamente, como director y como responsable, la influencia que se ejerce sobre los muchachos y el personal (cómo se viste, lo que se dice). Y como director, con el equipo de trabajo, se establece la línea que quiere conducir al colegio. Lo otro es tomar conciencia que en este, y en todos los campos, nunca se termina de aprender. Los que trabajan con personas y con adolescentes, con seres humanos, deben tener respeto y tolerancia con ellos.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
   En el Monseñor Sanabria ha habido logros y avances significativos. Hablemos de lo material y de la infraestructura. Entre los logros que como director, y como equipo administrativo, en materia de infraestructura, hemos llevado a cabo obras de mucha trascendencia para el "Voca". Por ejemplo, en 2005 iniciamos con la apertura de la Sección Técnica Nocturna, que fue una idea pionera. Las secciones técnicas nocturnas nacieron en el "Voca", para una población muy necesitada, que no había sido atendida. Es para gente de escasos recursos, personas egresadas de un académico y que no habían ingresado a la universidad, se les recibe y se les educa en una carrera técnica. Al MEP le gustó mucho este proyecto.
   Pudimos cambiar toda la parte eléctrica del colegio, se invirtieron muchos millones, había un atraso como de 30 años. No se podía ingresar equipo y tecnología de punta al colegio, si lo eléctrico era un riesgo. Luego, por muchos años, este colegio, por la ubicación, cuando en invierno llovía, la acequia que pasa por detrás, siempre se desbordaba y había que evacuar al colegio. Se hizo una inversión enorme, se instaló una tubería de rebalse que recoge esa agua, y el colegio no sufrió más ese problema. Esa fue obra histórica, que por muchos años se intentó hacer. Otra obra fue la construcción de un muro de gaviones, que protege el gimnasio y otras áreas (aulas) del colegio. Había partes que estaban en riesgo por las lluvias, porque se había erosionado el terreno. En los laboratorios se han ingresado tecnologías y equipos caros, se han actualizado equipos, laboratorios y talleres. Siempre faltan cosas.
   En la parte docente, de los logros más significativos, en el 2003 sucedió una situación incómoda. La dirección de ese momento tuvo fuertes diferencias con el personal docente y administrativo. En 2004 se asume la dirección, se debe integrar al personal, había como tres o cuatro grupos. Hubo que integrar, ese proceso nos llevó como tres años; ser sutil y prudente en las decisiones; construir juntos una Misión/Visión y unos objetivos; darse cuenta que pueden existir diferencias en lo personal, pero lo que realmente importa son los estudiantes, a quienes nos debemos. Fue una situación técnica, a la dirección la humillaron, la sacaron, involucraron a los muchachos; fue un proceso muy doloroso, se le hizo daño a la institución. Ese fue un trabajo fuerte; dar tiempo para que la gente se jubilara.
   Otro logro significativo fue que la Junta Administrativa se identificó con la institución y le permitió al director trabajar, sin interferir. Actualmente, es total apoyo, comunicación y confianza. La parte de internet se instaló, se instalaron cinco laboratorios, dos salas de video conferencias,

dos aulas o talleres labora (son laboratorios que le permiten al estudiante construir una empresa, desde inscribirla, constituirla, formarla, mercadearla).

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   Tal vez problemas no, obstáculos. Es la cuestión del presupuesto. A veces se siente limitado, hay muchas necesidades de recursos. Estamos bien, comparados con otros colegios. En este caso, el colegio genera sus propios recursos. Por ejemplo, la unidad de Mecánica, se alquila la soda, la fotocopiadora. Se prestan servicios que generan dinero a la institución. También se han tocado puertas para que nos colaboren. Se han recibido partidas específicas del MEP. Es tocar puertas con la Municipalidad, Ministerios, buscar opciones.
   El otro problema es que desearía tener injerencia en el personal docente. Se deja desarmado al director, sin participar como gerente en ese proceso. A veces se propone o se sugiere. Por experiencia uno se va acomodando. Los CTP tenemos beneficios que los académicos no tienen. Se nos dio ciertas facultades, además del enlace entre el CTP y Educación Técnica del MEP. En ese sentido el "Voca", en cuanto al personal administrativo, se ha integrado un equipo de confianza con el director, claro que cumple con los requisitos. Ha sido gente de confianza. Los problemas fuertes: recursos y falta de nombramiento del personal. Por ejemplo, el curso inicia y pasan varias semanas sin tener todo el personal. Esa parte cuenta. Los procesos disciplinarios con docentes, eso es muy complicado, los docentes siguen con la misma irregularidad, irresponsabilidad. Con los años y la experiencia se resuelve, al estar por 12 años se define la línea por donde vamos: ya el tren despegó, el docente debe acomodarse o se va. Hay dos salidas: o se alinea o se va. Otro detalle es que cuando hay un director consolidado, no se da pie a que el personal se empodere. El director, como gerente y líder, con su equipo de trabajo, define la línea.

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Lo primero es la parte humana; usted es un humano y luego lo demás. Después director, jefe, compañero. No perder esa dimensión. Tener una actitud de escucha a estudiantes, personal y padres. Estar abierto a escuchar y dejarse ayudar. No es como en otros tiempos, que el director solo decidía y mandaba. Hoy no se impone, se propone, se convence, se negocia. Siento que el director de un CTP debe ser un tipo formado académicamente en varias áreas, debe ser íntegro, saber de administración, de educación, psicología, comportamiento organizacional, leyes, derecho, tecnología. Debe ser un tipo completo, integral y en constante actualización. Debe ser una persona humilde, ser un servidor más. No se es dueño de nada, es una cuestión temporal, pasajera, es un servicio. Una persona coherente entre lo que vive, lo que dice, lo que hace. Los estudiantes y los demás deben sentirlo así: coherente. Una actitud siempre abierta al cambio, pero también firme en el momento de tomar decisiones. Puede ser abierto, ha de consultar; pero, a veces, se deben tomar decisiones con claridad, con firmeza.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
   En mi caso particular, siempre lo he dicho, debo aceptar que la formación recibida con los Hermanos de La Salle ha sido fundamental: formación teológica y filosófica. Haber tenido el privilegio, esa experiencia de formarme en La Salle y fuera del país, compartiendo con otras culturas, ha sido una experiencia muy rica, que lo hace una persona de mente muy abierta, estar aprendiendo siempre, no aferrarse a una idea.
   Formación en Administración Educativa: a mí siempre, desde muy joven, cuando empecé a formarme, me incliné por la parte administrativa. Era tanta la fiebre que saqué Bachillerato, Licenciatura y Maestría. La idea era formarme en ese campo. Yo fui solo dos años docente, di clases poco. Los otros 19 años he sido administrativo. Eso es lo que a mí me apasiona. A veces no mido, porque me cuesta medirme, me doy mucho. Soy de estar a las 7 de la mañana y salir las

10, 11 de la noche. En la parte administrativa se ve un poquillo la parte de liderazgo, psicología de las organizaciones, cultura organizacional, *currículum*.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
   Es un criterio subjetivo, la parte de psicología, de conocer un poco a la persona. También psicología del adolescente, haberse instruido en la cultura organizacional, trabajo en equipo, liderazgo.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   Una recomendación muy respetuosa: ser muy sincero, muy franco. Hacer un autoanálisis: si se está preparado y capacitado para responder con eso. He conocido personas que, por pensar en un salario alto, se tiran al agua, sin haber hecho un análisis, sin conocer sus capacidades y limitaciones. Hay que formarse, instruirse, leer, investigar. Lo otro es la actitud de dejarse ayudar, de dejarse acompañar. Saber que como director no lo hace solo, se integra un trabajo. Es algo que usted solo no puede hacer, se necesitan apoyos.
   Por último, es la parte en estos tiempos en los que vivimos, no es aquella actitud de "yo mando, yo decido", si no "aquí decidimos, aquí proponemos, negociamos"

Colegio Técnico Profesional de Aserrí
Entrevista realizada a la señora Directora A.C. H.

Datos biográficos
Formación académica: Maestría en Administración Educativa de la Universidad Central de Costa Rica, Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Florencio del Castillo, Licenciatura en Docencia, Profesora de Educación para el Hogar, Bachillerato en I y II Ciclo de Enseñanza y Maestría en Administración Jurídica de la UCR.
Antigüedad en el puesto actual: tres años como directora del CTP de Aserrí.
Años de ser directora en un CTP: siete.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 2012.
Número de docentes: 35.
Número de estudiantes: 458.
Especialidades: Diseño Gráfico, Informática en Desarrollo de Software, Informática Empresarial, Contabilidad y Finanzas, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico, Electrónica, Dibujo Arquitectónico, Construcción Civil, Administración de la Logística, Ejecutivo para Centros de Servicios, Productividad y Calidad.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Para mí… es un… servir, a la comunidad, a los estudiantes. Es un hacer…en mejora de los estudiantes y de la comunidad. Aparte que es una satisfacción propia. Yo me siento realizada en lo que hago, me siento muy bien, me gusta lo que hago.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   Aprender, aquí uno tiene que aprender a luchar por lo que usted quiere, por lo que usted cree que deben ser las cosas, para el bien de los muchachos. Aquí me he fortalecido, porque he tenido que prepararme más, estudiar más, para poder ejercer mi trabajo de la mejor manera posible. Lo que he aprendido, también se lo he transmitido a mi personal. Me ha enseñado a ser una persona muy

disciplinada. He aprendido a luchar para obtener los mejores beneficios para mi trabajo, para los muchachos y para que el personal docente tenga mejor equipo para trabajar, para así poder exigir una buena calidad al docente, ya que tiene las condiciones para trabajar (equipo); y así como me exijo a mí misma, le exijo a mi personal.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
   Mi satisfacción es ver que los chiquitos aprendan y que salgan graduados. A la hora de hacer los exámenes que sea una buena promoción. Ese es mi mayor logro. Y que el colegio esté bonito, acogedor, para ellos y para todos.

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   Nombramientos tardíos del personal docente, eso dificulta el aprendizaje de los estudiantes. Eso hace que los muchachos se vayan. A veces duran hasta dos meses para nombrar al personal. Hay docentes que, a pesar de tener el título, no dominan la materia. Las metodologías que usan no son las óptimas, para que les llegue el aprendizaje a los muchachos. El sindicalismo es otro problema tremendo, ellos a veces interfieren mucho en la labor del director.
   Las soluciones son estas. Se da capacitación a los docentes, por parte del MEP; entre los mismos profesores se capacitan entre ellos; les doy recomendaciones para mejorar sus metodologías. A veces, dependiendo de la actitud del docente, se resuelve. Hay docentes que no tienen esa actitud y una se ve atada de manos. Después de dar toda esa gama de posibilidades, si el docente persiste y se busca ayuda más arriba y no se consigue gran apoyo. Incluso, a veces una va a Educación Técnica y solicita ayuda a los Asesores y ellos, por ser tan pocos y no haber Asesores de la especialidad, a nivel regional, a ellos se les dificulta venir a ayudar. Al ser especialidades técnicas, como directora no tengo criterio para saber si el profesor está bien o mal. Yo pido ayuda y la ayuda no me llega, pero los Asesores tienen que atender a más de 100 colegios técnicos.
   En cuanto a los nombramientos lo que hago es insistir, en vacaciones voy al Ministerio, pregunto; estoy encima de ellos, por teléfono, por correo. Hago presión para agilizar las cosas. Insisto mucho, me adelanto al caso; si es por inopia, busco yo al personal. Se nombra una persona, por ejemplo en Contabilidad y luego el MEP le ofrece más número de lecciones en otro colegio y ese profesor se me va. Los docentes, también, debemos de ser más conscientes y si el profesor sabe que se va a incapacitar, la persona no debería aceptar las lecciones. Darle la potestad al director para que entreviste a la persona. Nombran personas que no saben la materia. Yo estoy de acuerdo en que a los profesores hay que hacerles un examen de la materia.
   Yo no permito que los sindicatos vengan, porque lo que hacen es decirle al docente cuáles son sus derechos y no sus deberes; ellos se empoderan con sus derechos y se olvidan de sus deberes. Yo sé de leyes y estudio la ley. Los sindicatos vienen es a crear conflictos; ellos lo que hacen es entorpecer.

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Una actitud positiva, una actitud… un comportamiento... Yo soy una persona que tengo mi carácter, soy firme. Uno debe tener un comportamiento, como se puede decir, no igualarme a mis compañeros. Yo soy una persona que cuando tengo que ser una persona ejemplar para ellos, en el sentido de que si ellos están haciendo algo que no deben hacer, yo debo orientarlos; decirles que las cosas no se hacen así, sino de otra manera. Los docentes, a veces, dicen que les inspiro miedo. Yo soy muy minuciosa, muy exigente, porque me gustan las cosas con calidad. Soy comprensiva, me gusta escucharlos, ayudarlos en todo lo que pueda. Yo les doy consejo, si me lo solicitan. Yo atiendo a todo el mundo que me viene a buscar: padres de familia, profesores, estudiantes. Pero sí soy bastante exigente, me gustan las cosas bien hechas, porque soy muy responsable. También debe saber escuchar al personal, ayudarlos, pero también exigirles para que den lo máximo. Como le dije antes, darles a ellos para luego exigirles. Darles confianza para que se sientan bien en el

colegio; en la medida de lo posible, hacer un ambiente agradable, sin caer en el "alcahuetismo": amor con rigor.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
   La universidad no le enseña a uno cómo ser director; uno conforme a la experiencia vivida, le da a usted la formación. Pero uno tiene en sí los valores, su carácter. A lo que uno tiene que venir, después, aquí, la universidad no le da. Lo que la universidad le da a uno son materias que, a veces, no son ni para el enriquecimiento personal. El MEP le debería mandar a las universidades el perfil de cómo quiere que sea un director, los conocimientos que debe tener un director, basado en las necesidades que se han detectado para la educación costarricense. Exigir a las universidades que estén equipadas con herramientas para que los docentes no solamente salgan con la teoría, sino también con la práctica.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
   Una formación académica, porque ser director de un CTP no es fácil, una buena formación académica. Debe tener una disposición para aprender. Dirigir un colegio técnico no es fácil, porque tiene que administrar dos instituciones y, a veces tres: académica, técnica y, a veces, educación especial.
   Para ser director la universidad debería enseñar, según los perfiles que tiene el MEP. Por ejemplo, a mí nunca me enseñaron a llenar una estadística, ni siquiera me enseñaron una estadística de las que existían; o estas son las leyes que debemos conocer: sus deberes y derechos. Ante un conflicto: estos son los pasos a seguir, nada. En cuanto al Reglamento de Evaluación, debe capacitar, porque existen directores que no han sido docentes y debe enseñarle ese reglamento. Enseñar al menos el Estatuto del Servicio Civil, por lo menos. Yo doy clases en una universidad y les estoy transmitiendo a los estudiantes lo que deben saber para enfrentar la dirección de un colegio. Deben saber de presupuesto educativo. Un director debe saber de todo un poquito, eso lo aprendí con la experiencia, la universidad no me dio. Formulación de Proyectos sí, pero educativos, porque si debo enfrentarme a construir un edificio, debo conocer la Ley de Contratación Administrativa. Eso gracias a que Educación Técnica nos ha capacitado en esa ley. Saber de dónde sale el presupuesto. Se debe conocer la ley y hacer las cosas, informando a todo el profesorado, contarles cómo van las cosas.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
   Que tiene que ser firme, conciliador, que debe aprender a escuchar, debe ser tolerante. Una persona muy comprometida. Amar lo que hace si quiere que su colegio sea bueno. Cualquier director, para que las cosas marchen bien, debe pegarse a la normativa. Debe ser muy obediente a las directrices, cumplir siempre con su deber. No debe ser una persona muy puntual (no esperar que sea la fecha para mandar las cosas), debe ser antes; no en el momento, ni después, sino antes. Estar actualizándose, estar siempre actualizado.

Colegio Técnico Profesional José Figueres
Entrevista realizada al señor Director R.C.

Datos biográficos
Formación académica: Doctorado en Educación de la Universidad Católica, Maestría en Docencia, Maestría en Administración Educativa de la Universidad Latina, Profesorado del Cipet, Ingeniero Agropecuario del Tec.

Antigüedad en el puesto actual: tres años como director del CTP José Figueres.

Datos del centro educativo
Año de fundación: 1972.
Número de docentes: 60.
Número de estudiantes: 911.
Especialidades: Mecánica de Precisión, Electrotecnia, Secretariado Ejecutivo, Ejecutivo para Centros de Servicio, Contabilidad, Informática Empresarial.

1. ¿Qué significa para usted ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   Aquella persona que asume el liderazgo en un CTP y que tiene claramente establecido un plan estratégico con Misión, Visión y Valores claramente establecidos. Esto permite lograr grandes resultados en lo académico y en lo técnico y una formación de los estudiantes.

2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que esta experiencia le ha permitido alcanzar?
   Muchos. Cito por ejemplo: trabajar con el recurso humano. Entender un poco qué sucede a nivel educativo e ir generando un cambio en el sistema educativo de Costa Rica. Aprender a conocer los valores de las personas, que son importantes y muchas veces no se toman en cuenta. El caso personal, como una práctica para manejar una empresa; es como un laboratorio para poner los conocimientos en juego. Es una empresa que tiene que interactuar en un mundo muy competitivo.

3. ¿Cuáles son sus mayores logros como director/a?
   Primero en lo académico, lograr que los estudiantes salgan adelante, con mayor rendimiento y menor deserción. Ayudar a muchos estudiantes a surgir, acompañarlos para que sean técnicos profesionales. Ayudar a muchos docentes para que queden inmersos en el sistema educativo. Lograr un cambio de actitud en los futuros egresados del sistema educativo.
   Por último, citaré logros en infraestructura, equipo, tecnología, laboratorios, porque eso es secundario; los primeros logros que señalé son los importantes.

4. ¿Cuáles son los problemas más importantes que ha enfrentado en ese puesto? ¿Cómo los ha solucionado?
   Conflictos a lo interno, entre estudiantes, profesores y padres de familia. Los he resuelto con arte, no hay nada escrito. Se ha hecho de una manera empírica. Existen reglamentos y directrices, pero no son suficientes. Pero esas herramientas son insuficientes para resolver. Se ha usado la negociación, la escucha a las personas, servir de mediador, de conciliador. Yo quiero hacer una propuesta, a nivel del MEP, para atender conflictos en centros educativos. Las reglas tienen un vacío muy grande.

5. ¿Qué actitudes y comportamientos esenciales debe poseer una persona para ser director/a de un Colegio Técnico Profesional?
   A mi criterio, para ser director de un colegio técnico, hay que tener, aparte de la formación académica y de la experiencia, la cuestión de las habilidades blandas. Una persona responsable, comprometida, dar el ejemplo. Proyectar una imagen de director. Ser una persona comprensiva, pero a la vez exigente. Una actitud de servicio y que guarde empatía con la gente. También es importante dar el ejemplo. Mucho manejo de sus emociones, una persona que guarde la ecuanimidad, esa prestancia, que a pesar de los inconvenientes, no se altere; que guarde siempre el equilibrio ante los eventos. A mí me ha pasado que llegan varios profesores y debe atenderlos a todos juntos; ya sean profesores, estudiantes o padres de familia. El manejo de las emociones en todo tiempo.
   Hacer un autoexamen, porque uno no se conoce ni a sí mismo. Con los gestos uno da a entender otras cosas, con el lenguaje no-verbal. Hay colegas que se creen súper, intocables, muy por encima de los demás, sin ver que los que están abajo, están más preparados. Uno a veces los ve, y parece

que son lo máximo, pero en realidad son vagos y perezosos. Simplemente, el que es bueno lo proyecta y el malo también. Cuando se está en una jefatura, uno quizá no ve a todos, pero todos lo ven a uno. Como jefe tiene que dar el ejemplo en todo momento, hasta en el tiempo libre; puede ser que lo vean en cualquier lugar, como líder de un CTP.
Para mí es muy importante, que para ejercer el liderazgo hay que trabajar de la mano con la gente; todos somos diferentes, se debe trabajar con lo positivo de las personas. Escuchar mucho y dar atención lo más inmediato. Ir observando. El mejor parámetro es el estudiante, el padre de familia, el empresario, que evalúan la gestión.

6. ¿Cómo considera usted que la formación recibida en la universidad le ha ayudado al desarrollo de las actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio del liderazgo en este centro?
Digamos que algunos conocimientos sirven de base, pero no son suficientes. Se requiere que la malla curricular sea adaptable al contexto educativo del país. Hace falta incluir factores éticos de cada profesión, ahí estamos deficientes en eso. Cuando doy cursos, les digo a los estudiantes que lo que pasa en la parte práctica requiere que se moldee a los futuros profesionales; es decir, que se modifiquen y adapten los planes. Los planes son muy teóricos. A veces ponen profesores que están muy descontextualizados. Aquí no se hace investigación, ni se innova.

7. ¿Qué formación previa debe poseer, según su criterio, una persona que aspire a ocupar el puesto de Director de Colegio Técnico Profesional?
Se requiere, además de los estudios de la universidad, entrar en un proceso de capacitación y asesoramiento de gente que esté en el campo, para que se logre que realmente la persona de pueda meter en el campo de la dirección. Mucha gente pasa de educadores a directores y se meten solamente para sobrevivir; pero para estar aquí no es suficiente ser solamente educador, se requieren actitudes para ser director, responsabilidad, compromiso, habilidades blandas.

8. ¿Qué recomendaciones le brindaría usted a una persona que quisiera ser director/a de un Colegio Técnico Profesional, respecto a las actitudes y comportamientos que debe poseer y/o desarrollar para un adecuado ejercicio del liderazgo en la gestión del centro?
Una persona que tenga, aparte del conocimiento, estas habilidades blandas; estar dispuesto a manejar las emociones, a moderarse mucho. Puede enojarse, pero tiene que guardar el equilibrio. La gente debe percibir la prestancia, el respeto. Ganarse el respeto y el cariño. Si uno se da a respetar, la gente lo aprecia. A mí me gusta ser exigente, pero uno puede dar el espacio para la parte humana. Ser equitativo con la gente. Ser consistente, cumplir con lo que se habla o se planea, se debe cumplir, si no se cumple, mejor no decir nada.

Apéndice J. Planes de estudio que facultan para el puesto de Director de CTP

En este apéndice se encuentran las asignaturas de los cinco planes de estudio que se consideraron para analizar los contenidos relativos al desarrollo de actitudes y comportamientos de liderazgo. Dichos planes de estudio corresponden a las siguientes universidades: Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional y Tecnológico de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica
Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación

Programa del curso	Objetivos	Contenidos

1. Teoría de la Administración de la Educación	▪ Estudiar los diferentes enfoques teóricos de la administración y su aplicabilidad al campo educativo.
	▪ Determinar las teorías de la administración y su aplicabilidad al campo educativo.
	▪ Discernir de la teoría administrativa propuestas teórico metodológicas, aplicables a la Educación.
	▪ Analizar el campo teórico conceptual y la acción de la Administración de la Educación como disciplina científica.
	▪ Desarrollar en el administrador de la educación habilidades de mediación acertadas ante las distintas situaciones en las que actúa, sustentadas en una actitud humanista, como gestor de la educación.
	▪ Identificar los diferentes desafíos a los que se expone la Administración de la Educación y sus abordajes, según las necesidades emergentes.
	▪ Reconocer la Administración de la Educación como disciplina fundamental en las transformaciones
		▪ Orígenes, evolución y fundamentos de la administración.
		▪ Enfoques de la teoría administrativa y del nuevo contexto social:
		  ▪ Enfoque clásico.
		  ▪ Enfoque humanista.
		  ▪ Enfoque neoclásico.
		  ▪ Enfoque estructuralista.
		  ▪ Enfoque del comportamiento.
		  ▪ Enfoque sistémico.
		  ▪ Enfoque situacional.
		▪ Nuevos debates teóricos sobre la teoría administrativa:
		  ▪ Administración estratégica.
		▪ La administración de la educción como disciplina fundamental en las transformaciones que la sociedad en el nuevo orden mundial: Gerencia educativa.
		▪ Retos y desafíos de la teoría administrativa, según las nuevas demandas de la educación.
		▪ Teoría de la inteligencia emocional y su aplicabilidad en la Administración Educativa.
		▪ Teoría apreciativa y comunicación empresarial.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	que la sociedad requiere en el nuevo orden mundial. ▪ Estudiar la inteligencia emocional en la administración de la educación, como herramienta para el desarrollo competitivo de las organizaciones educativas. ▪ Fundamentar el desarrollo de las habilidades de gestión en el administrador de la educación, para propiciar un adecuado clima organizacional, entendiendo la ética y la inteligencia emocional como fundamentos de este proceso.	
2. Planificación y Evaluación Estratégica de la Educación	▪ Analizar los fundamentos teóricos conceptuales de la planificación y de la evaluación en su dimensión general y en el campo de la educación, en los contextos mundial, latinoamericano y local. ▪ Diseñar propuestas educativas sustentadas en los planteamientos teóricos conceptuales de la planificación y evaluación estratégica en los niveles macro, regionales de la educación y organizacionales en el sistema educativo costarricense.	▪ Planificación y evaluación en el contexto latinoamericano y mundial: ▪ Bases teóricas de la evaluación y la planificación. ▪ Planificación, programación y planeación. ▪ Enfoques y modelos emergentes de la planificación y la evaluación. ▪ El proceso de planificación estratégica. ▪ La planificación estratégica educativa y la evaluación en el contexto nacional: ▪ Planificación y evaluación estratégica de la educación, evolución y desarrollo actual. ▪ Eficiencia y eficacia de la planificación estratégica de la educación y de la evaluación. ▪ La cultura y el desarrollo organizacional como elementos constitutivos de la planificación.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ Competencias de la planificación estratégica para reconocer estrategias y objetivos de intervención y sus indicadores de logro en la administración de la educación, en sus distintos niveles de acción. ▪ Herramientas de la planificación estratégica y de la evaluación en las organizaciones educativas: ▪ Niveles operativos de la planificación y de la evaluación (programa, plan proyecto). ▪ Elementos de la planificación y evaluación estratégica del proyecto de centro educativo (misión, visión, objetivos, estrategias, tácticas y proyectos). ▪ Gestión de recursos para la planificación estratégica de la educación (humanos, de infraestructura, financieros y legales).
3. Gestión colaborativa en las organizaciones educativas	▪ Estudiar las bases teóricas conceptuales y metodológicas para el estudio de las organizaciones educativas y de los componentes clave del comportamiento humano colaborativo. ▪ Valorar las aplicaciones prácticas del conocimiento acumulado sobre organizaciones educativas y comportamiento humano colaborativo en contextos educativos: ▪ Analizar los procesos culturales y de percepción sobre el mundo del trabajo	▪ El centro educativo como organización: ▪ Naturaleza, características y componentes. ▪ Enfoque sistémico. ▪ Aprendizaje institucional. ▪ Diseño organizacional y formas de organización orientadas al servicio. ▪ Política educativa y gestión colaborativa. ▪ Clima y cultura de las organizaciones educativas: ▪ Conceptos y tipos de cultura organizacional. ▪ Relación de la cultura con la estructura organizacional. ▪ Relación entre la cultura organizacional y la satisfacción del personal.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	que tienen lugar en los sistemas e instituciones educativas. ▪ Analizar procesos de comportamiento humano colaborativo y no colaborativo que se dan en los ámbitos individual y colectivo dentro de las organizaciones educativas (influencia, comunicación, cambio, trabajo en equipo).	▪ Fomento de la cultura organizacional y comportamiento ético. ▪ Factores internos y externos del clima organizacional. ▪ Percepción y realidad del clima organizacional. ▪ El clima organizacional y el aprendizaje. ▪ Estrés y el bienestar en el trabajo. ▪ Clima organizacional y satisfacción laboral. ▪ La función directiva y el liderazgo: ▪ Funciones del liderazgo. ▪ Teorías y estilos de liderazgo. ▪ Dimensiones del liderazgo. ▪ Autoridad, influencia y poder. ▪ La información y la comunicación en las organizaciones educativas: ▪ Sistemas y canales. ▪ Mecanismos para el manejo de la información. ▪ Instrumentos y tecnologías. ▪ Trabajo en equipo: ▪ Naturaleza de los equipos. ▪ Metodología del trabajo en equipo. ▪ El paradigma de la colaboración. ▪ Estrategias para mejorar el desempeño del equipo. ▪ Sistema relacional: ▪ La motivación. ▪ La participación. ▪ Involucramiento y compromiso. ▪ La toma de decisiones. ▪ Mediación y negociación del conflicto. ▪ El cambio organizacional en las organizaciones educativas: ▪ Estrategias.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ Resistencias y obstáculos. ▪ Innovación y cambio. ▪ El educador y el administrador como agentes de cambio. ▪ Importancia del cambio para el desarrollo del sistema educativo.
4. Gestión de Recursos Humanos en la Educación	▪ Analizar los principios, fundamentos, enfoques y técnicas de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones educativas. ▪ Diseñar acciones estratégicas para la gestión de los recursos humanos de excelencia y calidad en las organizaciones. ▪ Comprender la importancia de la supervisión docente como componente estratégico de la administración del recurso humano en la educación como medio para la calidad educativa.	▪ La dimensión socio-política y filosófica de la gestión de recursos humanos dentro del sistema educativo costarricense. ▪ La gestión estratégica de los recursos humanos: concepción y contexto. ▪ La gestión de recursos humanos: ▪ Análisis de puestos. ▪ Planeación y reclutamiento. ▪ Selección de recursos humanos. ▪ Desarrollo de recursos humanos. ▪ Evaluación y supervisión del desempeño. Compensación y beneficios. ▪ La supervisión educativa como estrategia para la gestión del recurso humano y vínculo de la calidad educativa. ▪ Los aspectos legales de la gestión estratégica de los recursos humanos en la educación costarricense.
5. Ética y Gestión de los procesos legales en Educación.	▪ Introducir al estudiante en las bases de la ética como disciplina filosófica. ▪ Conocer el marco jurídico que regula el quehacer del profesional en el campo de la administración de la educación. ▪ Analizar, a partir del bagaje ético profesional y jurídico, las prácticas de la administración de la educación.	▪ Ética y conducta profesional. ▪ Diferencias entre ética, moral y derecho. ▪ Ética y conducta moral en la administración educativa. ▪ Complejidad del marco jurídico en el sistema educativo costarricense. ▪ Problemas fundamentales de la gestión desde la perspectiva legal. ▪ La legislación educativa como apoyo a la toma de decisiones. ▪ Jerarquía de las leyes.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	▪ Fortalecer en el estudiante las habilidades técnicas, enmarcadas en el plano ético y lógico que le permiten, en su ejercicio personal, lograr una aplicación adecuada de las principales normas y procedimientos que rigen y regulan el quehacer del administrador.	▪ El debido proceso como garantía del derecho constitucional. ▪ La legislación de uso común en el quehacer de la educación costarricense: ▪ Constitución política. ▪ Ley Fundamental de Educación. ▪ Código de Trabajo. ▪ Código de Ética. ▪ Ley de Administración Pública. ▪ Ley de Carrera Docente. • La negociación y el diálogo como herramientas para la resolución de conflictos organizacionales.
6. Liderazgo y Gestión del Cambio en las Organizaciones Educativas	▪ Analizar el rol del líder en el ejercicio de la administración educativa y el contexto educativo en los albores del S. XXI, en periodos de crisis y gestión del cambio. ▪ Analizar las teorías y estilos de liderazgo en el contexto de la administración educativa orientada hacia la gestión del cambio. ▪ Evaluar el rol de los líderes educativos en relación con el desarrollo de las organizaciones educativas. ▪ Desarrollar competencias para el ejercicio del liderazgo en la administración educativa.	▪ Conceptos generales: ▪ Gestión, estilos de dirección y liderazgo. ▪ Paradigmas de la teoría de liderazgo. ▪ Rol del administrador en la educación como líder en la gestión del cambio. ▪ Liderazgo y gestión del cambio en las organizaciones educativas. ▪ El nuevo paradigma del liderazgo hacia la gestión del cambio: ▪ El cambio y el paradigma sobre el liderazgo. ▪ Liderazgo estratégico, manejo de la crisis y el cambio. ▪ Liderazgo en equipo: equipos autoadministrados, habilidades para la comunicación, *coaching* y manejo de conflictos. ▪ Características y roles del líder en la gestión del cambio. ▪ Influencia asertiva del líder. ▪ El rol de los líderes educativos en el proceso de desarrollo de organizaciones educativas:

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ Perfil de un líder educativo orientado hacia la gestión del cambio. ▪ El administrador de la educación como líder académico orientado hacia la gestión del cambio. ▪ Desarrollo de las competencias para el liderazgo orientado al cambio.

Universidad de Costa Rica
Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
1. Teoría de la Organización	▪ Analizar la evolución del pensamiento administrativo y su papel, partiendo desde sus teorías y enfoques aplicados a la gestión de las organizaciones educativas. ▪ Analizar la teoría de las organizaciones, tomando en cuenta los nuevos enfoques en este campo y su aplicabilidad en las distintas estructuras organizacionales, en las que se conforma el sistema educativo costarricense.	▪ Enfoques para el análisis de la teoría de la organización: ▪ Clásico, Humanista, Neoclásico, Estructuralista, del Comportamiento, Sistémico, Contingente, Enfoques Modernos. ▪ Enfoques Modernos: Enfoque estratégico y calidad: Visión/Misión de las organizaciones. ▪ Elementos contextuales de la administración, objeto de estudio, historia y conceptos: ▪ Antecedentes históricos de la administración. ▪ La administración y sus perspectivas (Estilos de dirección en la administración educativa).
2. Planificación Educativa para el Cambio	▪ Analizar los conceptos, principios, modelos y técnicas básicas de la estrategia y de la planificación estratégica para la aplicación de esas bases en el contexto laboral. ▪ Analizar la innovación y el cambio como	▪ Teoría de la estrategia y de la planificación en el contexto de la teoría organizacional y de la administración: las organizaciones en general y las educativas en particular. ▪ Innovación, creatividad y planificación estratégica. ▪ La planificación estratégica en el ámbito de la educación: del concepto a la práctica.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	objetivos deseables de la planificación estratégica de la educación. ▪ Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de la planificación estratégica para la construcción de planes de mejoramiento de los centros, programas o proyectos, con base en procesos participativos y de construcción colectiva.	

3. Gestión Directiva de la Educación.	▪ Analizar los fundamentos teóricos conceptuales de la teoría de la Gestión Directiva.
	▪ Evaluar el desarrollo de la Gestión Directiva de la educación en las organizaciones educativas del país.
	▪ Diseñar acciones estratégicas para el desarrollo de una Gestión Directiva de la Educación de excelencia y calidad en las organizaciones educativas públicas y privadas.
		▪ El contexto externo de la gestión directiva:
		  ▪ Administración del cambio.
		  ▪ Cambio e innovación.
		  ▪ Calidad de la educación.
		  ▪ La organización de aprendizaje.
		▪ El contexto interno de la gestión directiva en el sistema educativo costarricense:
		  ▪ El proceso administrativo.
		  ▪ La dirección como función del proceso administrativo.
		  ▪ Principios generales de la función de dirección.
		▪ La gestión directiva de la educación:
		  ▪ Estilos de gestión directiva.
		  ▪ Funciones de la función directiva.
		▪ Elementos de la gestión directiva:
		  ▪ Liderazgo y poder.
		  ▪ Motivación y sistemas de retribución.
		  ▪ Administración de las comunicaciones.
		  ▪ Dinámicas de grupo y equipos de trabajo.
		  ▪ Empoderamiento y participación.
		  ▪ Negociación.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ El administrador: estratega de la Gestión Directiva: ▪ Mitos y realidades de la gestión directiva. ▪ Modelos del administrador como estratega.
4. Supervisión Educativa	▪ Analizar los procesos de supervisión educativa desde una visión innovadora y bajo los lineamientos legales de las políticas educativas actuales. ▪ Analizar diferentes competencias que le permiten a los profesionales en administración de la educación realizar funciones de supervisión, tanto interna como externa.	▪ Principios de la supervisión educativa: ▪ Evolución histórico política de la supervisión. ▪ Desarrollo teórico de la supervisión. ▪ Estado de la Educación: vigencia, alcances, desafíos. ▪ Conceptos y antecedentes de la supervisión. ▪ Modelos, métodos y técnicas de supervisión. ▪ Visión moderna de la supervisión educativa: ▪ Concepto e importancia de la supervisión. ▪ Finalidad de la supervisión educativa. ▪ Características y principios de supervisión. ▪ Áreas de la supervisión. ▪ El administrador educativo como supervisor: ▪ Supervisión educativa y desarrollo personal. ▪ El gestor del centro educativo como gestor de la supervisión. ▪ Supervisión y liderazgo educativo. ▪ Dinamización y potenciación de la educación desde la supervisión educativa. ▪ Aspectos de la supervisión educativa que inciden en el proceso de calidad educativa. ▪ Definición de competencias profesionales en función de la supervisión educativa. ▪ El supervisor como líder y su desarrollo personal.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ El supervisor y la comunicación asertiva. ▪ El supervisor como motivador. ▪ Competencias técnicas del supervisor educativo. ▪ La supervisión y la relación con los aspectos prácticos y legales: ▪ Constitución Política y el derecho a la educación. ▪ La Ley General de Administración Pública. ▪ Reglamento de Juntas de Educación y Administrativas y Patronatos Escolares. ▪ Evaluación del personal.
5. Ética y Legislación Educativa	▪ Desarrollar el sentido crítico y analítico sobre temas de actualidad, relacionados con los principios básicos de la ética en el ejercicio de la educación. ▪ Impulsar al estudiante a utilizar, adecuada y oportunamente, el marco normativo nacional que regula la gestión del administrador educativo y la práctica docentes. ▪ Identificar la eventual vinculación que pueda existir entre la aplicación de la legislación educativa nacional y las normas de ética que rigen nuestra sociedad.	▪ Ética y moral: ▪ Obligación moral y valoración moral de nuestras acciones. ▪ La ética en el ejercicio de la profesión. ▪ Desarrollo de valores éticos individuales. ▪ Entre la teoría y la práctica de la ética. ▪ Responsabilidad y derechos: ▪ Responsabilidad social. ▪ Cultura organizacional. ▪ Derechos humanos. ▪ Libertad y restricción. ▪ Derecho y educación: ▪ Actividad educativa estatal y privada. ▪ Administración y derecho educativo. ▪ Educación y libertad. ▪ La filosofía de la educación. ▪ Derecho administrativo. ▪ Marco educativo nacional: ▪ Estructura, fines y medios. ▪ Órganos legisladores y controladores. ▪ Leyes y reglamentos. ▪ Código de Ética Profesional. ▪ Legislación vigente.
6. Evaluación Institucional	▪ Analizar la evaluación institucional en las	▪ Base conceptual de la evaluación institucional: ▪ Referencia histórica.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	organizaciones educativas, desde la gestión, para la toma de decisiones que permitan realimentar los programas y proyectos institucionales en la construcción de la calidad educativa. ▪ Identificar los instrumentos para la implementación del Plan de Mejoramiento Institucional, desde el proceso de evaluación institucional. ▪ Fortalecer el uso de técnicas e instrumentos en los procesos de evaluación institucional de los programas y proyectos del Plan de Mejoramiento Institucional.	▪ Conceptos relacionados con la evaluación institucional. ▪ Clasificación de la evaluación institucional. ▪ Características y funciones de la evaluación institucional. ▪ Evaluación para la mejora de la enseñanza y la innovación. ▪ Gestión y evaluación de la calidad educativa. ▪ Enfoques modélicos de la evaluación institucional: ▪ Categorización de los enfoques modélicos (Enfoque modélico CIPP: contexto, entrada, proceso, producto). ▪ Crítica de los enfoques clásicos de la evaluación. ▪ La evaluación cualitativa del currículo: el modelo sensitivo de R. Stake, el modelo de análisis integrado de G. Posner, la evaluación cualitativa de Eisner. ▪ Técnicas de investigación en el diagnóstico institucional. ▪ Herramientas para la evaluación de la calidad. ▪ Autoevaluación institucional: ▪ Definición y características. ▪ El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense. ▪ Relación entre autoevaluación y el Plan de Mejora Institucional. ▪ Fases del proceso de autoevaluación. ▪ Modelo de evaluación de la calidad de la educación ▪ Conceptos, características e importancia del Modelo de Evaluación de la Calidad (MECE).

Universidad Nacional
Licenciatura en Administración Educativa

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
1. Teoría de la administración educativa	▪ Analizar el desarrollo del pensamiento administrativo, y los conceptos modernos de la administración, etapas y enfoques. ▪ Comparar la administración pública con la administración privada en cuanto a la estructura y organización en el campo educativo. ▪ Favorecer la reflexión crítica en torno a los conceptos humanísticos que sirven de base a las corrientes administrativas más significativas. ▪ Reflexionar acerca del papel del director en contextos educativos. ▪ Favorecer la comprensión del rol de la administración educativa en una sociedad cambiante.	▪ Definición de la administración educativa. ▪ Funciones de la teoría. ▪ Perfil del administrador educativo. ▪ Definición e importancia de la teoría educativa. ▪ Teorías y principios de la administración general. ▪ Proceso administrativo en función del desarrollo curricular. ▪ Círculos de calidad en educación. ▪ Administración pública y administración privada en centros educativos. ▪ Teorías de contingencia y sistemas, y manejo de información en las escuelas.
2. Administración de los recursos institucionales	▪ Promover la formación de administradores educativos capaces de llevar a cabo procesos de renovación institucional para el mejoramiento de la educación. ▪ Analizar el rol que debe asumir el líder educativo en la administración de los recursos institucionales. ▪ Determinar los conceptos, funciones y técnicas esenciales que intervienen en la	▪ Administración de recursos humanos: La administración educativa en la gestión de los procesos de la administración de los recursos humanos. ▪ Motivación y la administración del personal. ▪ Administración del personal: conceptos, funciones y técnicas. ▪ Reclutamiento y selección del personal. ▪ Proceso de inducción y capacitación. ▪ El liderazgo en la administración del personal. ▪ Desarrollo gerencial en la actualidad.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	administración de los recursos humanos. ▪ Caracterizar los sectores organizacionales en el ámbito institucional: administración de recursos humanos, físicos, financieros, en función del liderazgo en el desarrollo curricular. ▪ Identificar las competencias y responsabilidades del administrador educativo.	
3. Liderazgo académico	▪ Reflexionar acerca de la importancia que conlleva crear y construir líderes educativos. ▪ Fortalecer la reflexión crítica en torno a los problemas educativos y el papel del líder educativo ante los retos que demandan. ▪ Analizar las teorías de liderazgo y estilos, así como caracterizar al líder. ▪ Analizar la contextualización general de la administración y sus implicaciones para el liderazgo.	▪ Inteligencia emocional y sus implicaciones dentro de la organización. ▪ Importancia de la comunicación dentro del proceso administrativo. ▪ El proceso de la innovación escolar. ▪ Teorías esenciales del liderazgo. ▪ Por qué es importante crear líderes educativos con capacidad moral. ▪ Trabajo en equipo: definición e importancia dentro de las organizaciones. ▪ Organizaciones inteligentes. ▪ Valores y su implicación en la administración.

4. Resolución de conflictos en la administración educativa.	▪ Analizar de manera conceptual e instrumental los componentes de la resolución de conflictos y la importancia en la gestión educativa.
	▪ Conocer las principales técnicas para la resolución de conflictos.
		▪ El conflicto desde el punto de vista tradicional, relaciones humanas e interaccionista.
		▪ Los mecanismos de la resolución de conflictos:
		  ▪ Arbitraje.
		  ▪ Conciliación.
		  ▪ Mediación.
		  ▪ Preparación y maduración.
		  ▪ Definición de las reglas del juego.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	▪ Adquirir habilidades básicas para el manejo de conflictos a nivel institucional.	▪ Regateo y solución de problemas. ▪ Cierre e implementación.
5. Práctica profesional supervisada	▪ Comprender los conceptos básicos y la evolución de la supervisión educativa como instrumento para las funciones de la administración educativa. ▪ Analizar los conceptos básicos y la evolución de la supervisión educativa. ▪ Determinar las características, funciones, procesos y sistemas de la supervisión educativa. ▪ Identificar los aspectos administrativos, técnicos y curriculares que intervienen la supervisión educativa. ▪ Realizar práctica profesional supervisada entorno a métodos y técnicas modernas de supervisión en instituciones educativas.	▪ Fundamentos de la supervisión educativa: características, técnicas y funciones. ▪ Modelos de supervisión educativa. ▪ Niveles de supervisión educativa. ▪ Proceso de supervisión educativa en aspectos administrativos, técnicos y curriculares. ▪ Práctica profesional supervisada.

Universidad Nacional
Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
1. Desarrollo humano en las Organizaciones	▪ Brindar al líder académico conocimientos teóricos fundamentales para promover en las organizaciones educativas un clima	▪ Comportamiento humano en las organizaciones. ▪ Cultura y clima organizacional: ▪ Líder académico y cultura organizacional. ▪ Grupos sociales en la organización académica.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	organizacional óptimo, para el desarrollo de los grupos que la integran.	▪ Comportamiento de los grupos humanos: ▪ Actitudes, valores, percepción, motivación y satisfacción laboral. ▪ Los grupos: características y conformación. ▪ El trabajo en equipo y la satisfacción del individuo. ▪ Toma de decisiones en grupo. ▪ Cambio, innovación y desarrollo de las organizaciones educativas: ▪ Liderazgo académico y el cambio en organizaciones educativas. ▪ Relevancia del cambio para el desarrollo del sistema educativo. ▪ Cambio, D.O. y satisfacción en el trabajo.
2. Teorías, enfoques y estilos de liderazgo	▪ Analizar las teorías que se han venido gestando en los últimos años, en el área del liderazgo, así como los enfoques y estilos que se ubican dentro de esa área.	▪ Concepto de teoría. ▪ Enfoques de la teoría. ▪ Teoría transformacional. ▪ Teoría transaccional. ▪ Concepto de enfoque y su relación con el liderazgo. ▪ Concepto de aprendizaje basado en problemas. ▪ Estilos y tipos de liderazgo.
3. Administración y gestión educativa	▪ Analizar y discutir casos que contienen diferentes problemas y situaciones administrativas, tanto de corto como de largo plazo, de carácter operativo y estratégico.	▪ Evolución del pensamiento administrativo. ▪ Toma de decisiones: ▪ Tópicos avanzados de la gestión educativa: ▪ Descentralización, desconcentración, y democratización de la gestión educativa. ▪ Estructura y funciones de la gestión descentralizada. ▪ El proceso de empoderamiento.
4. Desarrollo de las habilidades de liderazgo	▪ Analizar y discutir los principios y herramientas que permitan el desarrollo de nuevos liderazgos en el ámbito educativo.	▪ La necesidad de nuevos líderes en la educación: ▪ El lado oscuro de la cultura organizacional. ▪ Los problemas actuales del liderazgo en las organizaciones educativas.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ Los liderazgos mal orientados: los vicios del modelo de producción artesanal. ▪ Enfoque de desarrollo de habilidades de liderazgo: ▪ Atributos y características de los líderes. ▪ Liderazgo basado en principios. ▪ Liderazgo basado en resultados. ▪ Liderazgo lateral. ▪ Las fuentes de nuestro estilo de liderazgo: ▪ Dominancia cerebral. ▪ Tipología de la personalidad. ▪ Dominio de valores opuestos. ▪ Cambio y paradigmas de liderazgo: ▪ Paradigmas, principios y hábitos. ▪ Los siete hábitos de la efectividad. ▪ El liderazgo estratégico en la complejidad organizacional: ▪ Misión/Visión/Valores. ▪ Pensar y definir las estrategias. ▪ Alineamiento de la organización: estructura, sistemas y procesos. ▪ Facultamiento. ▪ Modelar la cultura. ▪ Rendición de cuentas. ▪ Conflicto y negociación: ▪ Resistencia al cambio. ▪ Proceso de conflicto. ▪ Negociación basada en principios. ▪ Estrategias de negociación. ▪ Síntesis y sistematización del curso: ▪ Liderazgo como tejido de interdependencias de las potencialidades. ▪ Las funciones del liderazgo. ▪ La opción personal: conjugar la conciencia, el

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		deseo, las capacidades, los principios y el carácter y ponerlos en función de otros.
5. Trabajo en equipo en los procesos de liderazgo	▪ Profundizar en los aspectos teórico-metodológicos y caracterizar el trabajo en equipo como elemento esencial de la planificación estratégica y la toma de decisiones en el ámbito educativo.	▪ El campo grupal. ▪ Estructuras de los grupos. ▪ La identidad y la organización grupal. ▪ Evolución de los grupos. ▪ La comunicación interna. ▪ El liderazgo grupal. ▪ Poder, autoridad y liderazgo. ▪ Técnicas de discusión y coordinación de grupos.
6. Cultura organizacional	▪ Estudiar el concepto de cultura organizacional y analizar sus implicaciones para el liderazgo en organizaciones y en centros educativos. ▪ Mostrar cómo la cultura de una organización ayuda a explicar muchos de los problemas que surgen en el centro educativo y cómo esa cultura puede contribuir o no a la eficiencia y eficacia organizacional.	▪ Definición y funciones de la cultura. ▪ La vida del personal de la institución como grupo y la organización como un todo. ▪ Presunciones básicas sobre las problemáticas universales que enfrentan los grupos. ▪ Clima y cultura organizacional: su papel en la productividad organizacional. ▪ Métodos y técnicas para el estudio de la cultura y el clima de una organización, y sus implicaciones éticas. ▪ Perspectivas teóricas que moldean una cultura organizacional. ▪ Contribución del liderazgo para moldear y transmitir una cultura organizacional. ▪ El contexto del cambio organizacional. ▪ Etapas del D.O. y su mecanismo de cambio cultural: análisis de procesos de cambio. ▪ El líder como administrador de los procesos de cambio.
7. Liderazgo y ética profesional	▪ Analizar el hecho de que un auténtico liderazgo implica asumir valores fundamentales como respeto, responsabilidad, honestidad, entre otros, y que la idea de ética profesional	▪ Historia e ideas del liderazgo y ética profesional. ▪ Doble binomio: Inteligencia emocional-Inteligencia intelectual/ Liderazgo-Ética profesional está ordenado a garantizar una formación rigurosamente científica y profundamente humana.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	tiene relación directa con un modo de ser y de actuar sellado por valores como tolerancia, compromiso, transparencia.	▪ La formación (y la vocación) y no tanto la profesión garantizan una docencia inspiradora y absoluta honestidad. ▪ Valores y sus dimensiones en la ética profesional. ▪ Principios y normas de la ética profesional. ▪ Ley de enriquecimiento ilícito.
8. Comunicación estratégica	▪ Reflexionar sobre las perspectivas estratégicas de la comunicación como instrumento del liderazgo en el contexto educativo. ▪ Analizar la comunicación como un proceso humano, de entendimiento de los significados, que refleja un enfoque de carácter estratégico, por cuanto orienta, al comportamiento humano hacia el logro de metas. ▪ Análisis de la comunicación no-verbal como instrumento de las relaciones humanas. ▪ Lograr procesos de comunicación estratégica entre los participantes.	▪ Organización, comunicación, estrategia. ▪ Modelo del proceso de comunicación. ▪ La percepción y la comprensión de los mensajes. ▪ Barreras del proceso. ▪ Enfoques de contingencia para la elección de los medios. ▪ Fuentes primarias de la comunicación no-verbal. ▪ Estilos de comunicación y los rumores. ▪ Psicología de la persuasión y sugestión.
9. Liderazgo educativo	▪ Analizar los procesos de liderazgo en el desempeño de las funciones de los actores educativos, a fin de responder a las demandas y retos de la sociedad. ▪ Investigar y analizar las competencias profesionales de líderes educativos: directores, docentes, evaluadores,	▪ Liderazgo educativo: retos y desafíos. ▪ Calidad y equidad en el logro de las metas institucionales. ▪ Líderes educativos: líderes de proyecto, de equipo, líderes escolares. ▪ Autonomía y participación de los actores educativos en la toma de decisiones. ▪ Visiones y expectativas de los actores educativos sobre el liderazgo educativo. ▪ Perfiles centrados en competencias para el liderazgo educativo.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
	planificadores curriculares.	
10. Resolución de conflictos en la gestión educativa	▪ Formar al estudiante con una visión clara sobre la solución de conflictos y el papel negociador que debe asumir en la gestión educativa, con el fin de propiciar en los estudiantes una actitud de liderazgo, que les permita enfrentar el conflicto, más que evitarlo y aceptar a las personas con sus ideas diferentes.	▪ El conflicto: concepto y clases de conflicto. ▪ El conflicto de interés y de valor. ▪ Las cinco fases del conflicto. ▪ Intenciones, comportamiento y resultados. ▪ Mecanismos de solución de conflictos. ▪ Arbitraje, conciliación, mediación y negociaciones. ▪ Regateo y resolución de conflictos. ▪ Las relaciones entre grupos. ▪ Factores que afectan las relaciones entre grupos. ▪ Métodos para administrar las relaciones entre grupos. ▪ Resolución de conflictos.

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Maestría en Educación Técnica

Programa del curso	Objetivos	Contenidos

1. Gestión del Personal Docente	▪ Comprender y analizar diferentes procesos de gestión del talento humano, dentro de los centros educativos, y su papel en el cumplimiento de la estrategia institucional.	▪ Gestión del talento humano:
		  ▪ Concepto, objetivos, procesos de la gestión del personal.
		  ▪ Estructura y autoridad de la función de personal.
		  ▪ Gestión del personal como responsabilidad de línea y función de staff.
		▪ Planificación estratégica del personal:
		  ▪ Modelos de planificación del capital humano.
		▪ Diseño de cargos:
		  ▪ Modelos de diseño de cargos.
		  ▪ Descripción y análisis de puestos.
		▪ Reclutamiento y selección del personal:
		  ▪ Oferta y demanda del capital humano.
		  ▪ Fuentes de reclutamiento.
		  ▪ Proceso de selección del personal.
		▪ Desarrollo de personas:

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ Detección de las necesidades de entrenamiento. ▪ Entrenamiento del personal. ▪ Desarrollo de personas. ▪ Evaluación del entrenamiento. ▪ Evaluación y compensaciones del personal: ▪ Métodos de evaluación del desempeño. ▪ Objetivos de la compensación. ▪ Factores que determinan las compensaciones.
2. Administración del Currículum	▪ Proporcionar una visión integral y actualizada de la administración curricular. ▪ Analizar la administración estratégica en centros de formación. ▪ Promover la reflexión en torno a aspectos relacionados con la problemática social y su relación con la administración del currículo en centros educativos.	▪ Administración del currículo: ▪ Concepto, características. ▪ Enfoques. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Comunicación multilateral. ▪ Participación y toma de decisiones. ▪ Administración de los centros de formación: ▪ Contexto de cambio. ▪ Características, componentes. ▪ Calidad-mejoramiento continuo. ▪ Administración de programas de estudio: ▪ Diseño de programas de trabajo. ▪ Administración del tiempo. ▪ Administración de recursos. ▪ Evaluación del currículo: ▪ Concepto, características, estrategias. ▪ Centros de formación. ▪ Planes y programas de estudio. ▪ Liderazgo, poder y resolución de conflictos en centros de formación: ▪ Liderazgo, autoridad y poder.

Programa del curso	Objetivos	Contenidos
		▪ El conflicto en centros de formación. ▪ El administrador como líder en la resolución de conflictos. ▪ Cualidades personales y profesionales que debe poseer un administrador del currículo.
3. Comunicación y Resolución de Conflictos en el Entorno Educativo	▪ Desarrollar las habilidades de comunicación eficaz y manejo adecuado del conflicto, tanto en lo personal como en el entorno educativo.	▪ La comunicación efectiva: ▪ La comunicación verbal. ▪ La comunicación no-verbal. ▪ La escucha activa. ▪ Los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo. ▪ La comunicación global. ▪ El conflicto: ▪ La resolución de conflictos. ▪ Los estilos de comportamiento ante el conflicto. ▪ El liderazgo personal: ▪ Los hábitos de la gente eficaz. ▪ Habilidades para la resolución de conflictos. ▪ Técnicas para el análisis de conflictos grupales. ▪ La programación neurolingüística. ▪ La interculturalidad. ▪ Las claves de éxito de las instituciones.

IX. Anexos

Anexo 1. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional

Tomado de Pascual, Villa y Auzmendi (1993)
Adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo de Centros Docentes (Bernard Bass)

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción del liderazgo del director/a actual de su centro. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Se analizará la información de tal manera que NADIE podrá ser identificado.

No hay respuestas mejores ni peores. Propiamente no es un test, sino un instrumento que puede ayudar a obtener una descripción exacta de sus relaciones con su director/a y con su centro.

Por favor, conteste todas las preguntas. Elija una opción de respuesta para cada pregunta.

Gracias por su cooperación.

INSTRUCCIONES
Delante de cada pregunta hay una línea en blanco. Seleccione la opción más apropiada y escriba el número en el espacio en blanco.

Datos biográficos

1. ___Tipo de centro
    1. Público.
    2. Privado.
2. ___Tipo de alumno
    1. Masculino.
    2. Femenino.
    3. Mixto.
3. ___Edad
    1. De 18 a 30 años.
    2. De 31 a 40 años.
    3. De 41 a 50 años.
    4. De 51 a 60 años.
    5. Más de 60 años.
4. ___Sexo
    1. Masculino.
    2. Femenino.
5. ___Dedicación
    1. Parcial.
    2. Plena.
    3. Exclusiva.
6. ___Titulación
    1. Profesorado.
    2. Bachillerato.
    3. Licenciatura.
    4. Maestría.
    5. Doctorado.
7. ___Experiencia en el cargo
    1. Un curso lectivo.
    2. De 2 a 3 cursos lectivos.
    3. De 4 a 6 cursos lectivos.
    4. Más de 6 cursos lectivos.
8. ___Cargo
    1. Director/a.
    2. Coordinador/a.
    3. Profesor/a.
9. ___Experiencia docente

1. De 1 a 3 años.
2. De 4 a 7 años.
3. De 8 a 12 años.
4. De 13 años en adelante.

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que representan diversos tipos de atención que su Director/a puede dar a sus profesores/as. Use la siguiente clave para expresar su opinión.

1. Nada.
2. Poco.
3. Regular.
4. Bastante.
5. Mucho.

1. ___ Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo.
2. ___ Me informa sobre cómo hago mi trabajo.
3. ___ Presta atención a mis sentimientos y necesidades.
4. ___ Apoya mis acciones e ideas.
5. ___ Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.
6. ___ Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro.

INSTRUCCIONES

A continuación se expresan una serie de situaciones laborales en las que usted se puede encontrar. Por favor, indique cómo se comporta su Director/a en cada una de ellas con usted. Use la siguiente clave para cada pregunta.

1. Ciertamente no.
2. Probablemente no.
3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

7. ___En general, ¿tiende su director/a a apoyarlo/a a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo?
8. ___ ¿Lo/a apoya su director/a cabo cambios importantes en su trabajo?
9. ___Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a.
10. ___Está dispuesto/a a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora.
11. ___Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos.
12. ___Me hace sentirme orgulloso/a de trabajar con él/ella.
13. ___Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.
14. ___Tengo una fe ciega en él/ella.
15. ___No intenta cambiar las cosas mientras estas marchen bien.
16. ___Me proporciona formas nuevas de enfocar cosas que antes eran un enigma.
17. ___Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo.
18. ___Está satisfecho/a con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho.
19. ___Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos.
20. ___Es capaz de saber lo que quiero y me ayuda a conseguirlo.
21. ___En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y de eficacia.
22. ___Puedo contar con que recibiré un elogio cuando yo haga un buen trabajo.
23. ___Cuenta con mi respeto.
24. ___Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo.

INSTRUCCIONES

Seleccione la opción más apropiada siguiendo esta clave:

1. Ciertamente no.
2. Probablemente no.
3. Tal vez, posiblemente.
4. Con bastante probabilidad.
5. Ciertamente.

25. ___Aumenta mi optimismo sobre el futuro.
26. ___Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas.
27. ___Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido.
28. ___Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella.
29. ___Es posible que esté ausente cuando se le necesita.
30. ___Es difícil encontrarlo/a en los momentos de crisis.
31. ___Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer.
32. ___Está dispuesto a enseñarme siempre que lo necesito.
33. ___Al evaluar mi trabajo se fija más en lo positivo que en lo negativo.
34. ___Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos.
35. ___Ayuda mucho a los/as profesores/as recién llegados.
36. ___Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin buena base.
37. ___Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.
38. ___Usa el sentido del humor para resolver conflictos que tengo con otras personas.
39. ___Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos.
40. ___Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa.
41. ___Usa el sentido del humor para vencerme.
42. ___Usa el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles.
43. ___Hace que me ría de mí mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio.
44. ___Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista.
45. ___Me defiende ante la titularidad del centro.
46. ___Me defiende ante la Inspección.
47. ___Me defiende ante la Administración.

INSTRUCCIONES

Independientemente de lo que haya contestado en las preguntas precedentes y utilizando la misma clave, conteste a las tres cuestiones que aparecen a continuación.

48. ___Me motiva a hacer más de lo que yo en un principio esperaba hacer.
49. ___Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor.
50. ___Me estimula a que me esfuerce a superarme.

INSTRUCCIONES

Para las dos preguntas siguientes, use la siguiente clave:

1. Muy insatisfecho/a.
2. Bastante insatisfecho/a.
3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
4. Bastante satisfecho/a.
5. Muy satisfecho/a.

51. ___Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a su Director/a?
52. ___Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a los métodos de liderazgo que utiliza su Director/a para realizar su labor?

INSTRUCCIONES

Para las siguientes preguntas, use la siguiente clave:

1. Muy ineficaz.
2. Ineficaz.
3. Ni ineficaz ni eficaz.
4. Eficaz.
5. Muy eficaz.

53. ___ ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de representarlo/a ante una autoridad superior?
54. ___ ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de satisfacer sus necesidades laborales?
55. ___ ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su Centro?
56. ___ ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a para llevar a cabo las exigencias de su centro?

INSTRUCCIONES

Responda la clave que se le da. Responda desde su propia perspectiva o punto de vista.

57. ___ ¿Qué influencia cree usted que tiene su Director/a a la hora de elegirlo/o en el puesto que ocupa?
    1. Ninguna.
    2. Poca.
    3. Bastante.
    4. Mucha.
    5. Muchísima.
58. ___Si a su Director/a lo/a trasladaran a otro Centro y lo/a pudiese llevar a usted, ¿con qué probabilidad cree usted que lo haría?
    1. Con ninguna probabilidad.
    2. Con alguna probabilidad.
    3. Probablemente.
    4. Con mucha probabilidad.
    5. Con toda probabilidad.
59. ___ ¿Qué grado de satisfacción cree usted que tiene su Director/a con el trabajo que usted realiza?
    1. Muy insatisfecho/a.
    2. Insatisfecho/a.
    3. Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a.
    4. Satisfecho/a.
    5. Muy satisfecho/a.
60. ___ ¿Con qué frecuencia cree usted que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director/a?
    1. Casi nunca.
    2. A veces.
    3. Normalmente.
    4. A menudo.
    5. Casi siempre.

Anexo 2. Servicios de Educación Técnica en Costa Rica

El subsistema de educación técnica está conformado por ciento treinta y tres colegios técnicos profesionales diurnos, de los cuales ochenta y tres poseen sección nocturna. Además, se cuenta con dos colegios nocturnos y doce con plan de estudios a dos años.

Servicios de educación técnica diurnos, diurnos con sección nocturna y nocturnos, por región educativa, curso lectivo 2014.

Región educativa	Colegio Técnico Profesional	Diurnos	Sección nocturna	Colegio nocturno	Clasificación centro educativo (Dirección)
San José Central	Alajuelita	x			1
	Don Bosco	x			3
	Granadilla	x	x		3
	San Sebastián	x	x		3
	Uladislao Gámez Solano	x	x		3
Desamparados	Acosta	x	x		3
	Aserrí	x	x		3
	Braulio Odio	x	x		1
	Dos Cercas	x	x		3
	José Albertazzi	x	x		3
	José Figueres Ferrer	x	x		3
	José María Zeledón	x			2
	Máximo Quesada	x			3
	Monseñor Sanabria	x	x		3
	Roberto Gamboa	x			3
	San Juan Sur	x	x		3
Turrialba	La Suiza	x	x		3
Aguirre	Jacó	x	x		3
	Matapalo	x			3
	Parrita	x	x		3
	Quepos	x	x		3
Cartago	COVAO*	x			3
	COVAO Nocturno*			x	3
	Dulce Nombre	x	x		3
	Fernando Volio Jiménez	x			3
	Mario Quirós Sasso	x	x		3
	Oreamuno***	x			2
	Orosi	x			2
	Pacayas	x	x		3
	San Agustín, C. de Niños*	x			
	Santa Lucía***	x	x		3
Puriscal	La Gloria	x			1
	Mora	x			1

Región educativa	Colegio Técnico Profesional	Diurnos	Sección nocturna	Colegio nocturno	Clasificación centro educativo (Dirección)
	Palmichal	x			1
	Puriscal	x	x		3
	Turrubares	x			1
Peninsular	Cóbano	x	x		3
	Jicaral	x	x		3
	Paquera	x	x		3
Puntarenas	Esparza***	x			1
	Puntarenas	x	x		3
	Santa Elena de Monteverde	x			1
Santa Cruz	Carrillo	x	x		3
	Cartagena	x	x		3
	Santa Bárbara	x	x		3
	Santa Cruz	x	x		3
	Sardinal	x	x		3
	27 de Abril	x	x		3
Nicoya	Copal	x			1
	Corralillo	x	x		3
	Hojancha	x	x		3
	La Mansión	x			3
	Nandayure	x	x		3
	Nicoya	x	x		3
Limón	Bataán	x	x		3
	Limón	x	x		3
	Liverpool***	x	x		2
	Siquirres	x	x		3
	Valle de la Estrella	x			3
Sulá	Talamanca	x			3
Guápiles	Agroportica***	x			1
	Guácimo	x			3
	Las Palmitas	x	x		1
	Pococí	x	x		3
Sarapiquí	Puerto Viejo	x	x		3

Región educativa	Colegio Técnico Profesional	Diurnos	Sección nocturna	Colegio nocturno	Clasificación centro educativo (Dirección)
Los Santos	José D. Flores Zavaleta	x	x		3
	San Pablo León Cortés	x	x		3
San Carlos	La Fortuna	x	x		3
	La Tigra	x	x		3
	Los Chiles	x	x		3
	Nataniel Arias Murillo	x	x		3
	Pital	x	x		3
	Platanar***	x	x		1
	San Carlos (COTAI)	x	x		3
	Santa Clara*	x			
	Santa Rosa de Pocosol	x	x		3
	Venecia	x			3
Norte Norte	Guatuso	x	x		3
	Upala	x	x		3
Alajuela	Atenas***	x	x		1
	Bolívar	x			3
	Carlos Luis Fallas			x	3
	Carrizal	x			3
	Invu Las Cañas	x	x		3
	Jesús Ocaña Rojas	x			3
	Ricardo Castro Beer	x			3
	Sabanilla	x			2
	San Mateo	x	x		3
	San Rafael de Alajuela	x			1
	San Rafael de Poas	x			2
	Santa Eulalia	x			1
Occidente	Calle Zamora***	x	x		2
	Francisco J. Orlich	x			3
	Piedades Sur	x			3
	Rosario de Naranjo	x	x		2
	Santo Cristo Esquipulas	x	x		2
	Zarcero***	x	x		1
San José Norte	Abelardo Bonilla B.	x	x		3
	Calle Blancos	x	x		3
	Purral	x	x		3
	Vázquez de Coronado	x	x		3

Región educativa	Colegio Técnico Profesional	Diurnos	Sección nocturna	Colegio nocturno	Clasificación centro educativo (Dirección)
San José Oeste	Comercial y Servicios		x		3
	Escazú		x	x	1
	Pavas		x	x	1
	Santa Ana		x	x	1
Pérez Zeledón	General Viejo		x		3
	Isaías Retana		x		3
	Pejibaye		x	x	3
	Platanares		x	x	3
	San Isidro		x	x	3
Heredia	Belén		x		1
	Del Este		x		1
	Flores		x		3
	Heredia		x	x	3
	Mercedes Norte***		x		3
	Nueva Esperanza**		x		
	San Isidro de Heredia***		x		1
	San Pedro de Barba		x	x	2
	Santo Domingo		x	x	1
	Ulloa		x		3
Grande de Térraba	Buenos Aires		x	x	3
	Osa		x	x	3
Coto	Carlos M. Vicente Castro		x	x	3
	Corredores		x	x	3
	Guayará		x	x	3
	Puerto Jiménez		x	x	3
	Sabalito		x		3
	Santa Elena de Pitier***		x		1
	Umberto Melloni		x	x	3
Liberia	Irvin		x		2
	La Fortuna de Bagaces		x		2
	Liberia		x	x	3
Cañas	Cañas		x	x	2
	Las Juntas de Abangares		x	x	3

Región educativa	Colegio Técnico Profesional	Diurnos	Sección nocturna	Colegio nocturno	Clasificación centro educativo (Dirección)
	Tronadora		x	x	2
	Total	**133**		**83**	

* Subvencionados ** Privados *** Ofrecen plan de estudios a 2 años

Los colegios técnicos el MEP los clasifica:
Dirección 1 = de 1 hasta 350 estudiantes, 2 a 3 especialidades técnicas.
Dirección 2 = de 351 hasta 499 estudiantes, de 4 a 5 especialidades, 4 proyectos productivos.
Dirección 3 = de más de 500 estudiantes, de 4 a 5 especialidades, 5 proyectos productivos.