

Liderazgo transaccional y transformacional en la dirección de instituciones educativas mexicanas

 Lucía Latapí Ramírez*

 Luis Felipe Llanos**

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2024

Para citar este artículo: Latapí Ramírez, L., & Llanos, L. F. (2024). Liderazgo transaccional en la dirección de instituciones educativas mexicanas. *Universidad & Empresa*, 26(47), 1-29. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.13933>

Resumen

Objetivo: En este artículo de investigación científica se buscó identificar los estilos de liderazgo de los directores de las instituciones educativas mexicanas en su tarea como promotores del éxito y la excelencia académica en sus organizaciones. Se utilizó como eje la teoría del liderazgo de rango completo de Bass y Avolio, en sus tres estilos: transformacional, transaccional y no liderazgo. **Metodología:** A partir de sesiones con 30 directores de instituciones educativas mexicanas de nivel básico, medio y superior, y el soporte del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ) se identificaron los tipos de liderazgo de los participantes. **Resultados principales:** Se identificó que los directores tienen un estilo de liderazgo mixto: transaccional y transformacional. En lo particular se destaca el estilo de influencia idealizada conductual. **Conclusiones:** Con una adecuada orientación se propone desarrollar los talentos de liderazgo transformacional de los directores de instituciones educativas y su equipo. Estos resultados pueden ser un punto de partida para investigaciones futuras.

Palabras clave: directores; estilos de liderazgo; liderazgo; excelencia académica; instituciones educativas.

* Profesora de la Universidad Anáhuac México. Correo electrónico: lucia.latapira@anahuac.mx

** Profesor investigador de Universidad Anáhuac México, e investigador del Instituto de Políticas Públicas del Estado de México y sus Municipios. Correo electrónico: luis.llanos@anahuac.mx

Transactional and Transformational Leadership in the Management of Educational Institutions in Mexico

Abstract

Objective: This scientific research article presents the diagnosis of the leadership styles of the chief directors of Mexican educational institutions in their task as promoters of success in their organizations through the achievement of academic excellence. Bass and Avolio's Full Range Leadership theory was used as the guiding axis of the study, in its three styles: transformational, transactional, and non-leadership leadership. **Methodology:** From a non-probabilistic sample of 30 directors of Mexican educational institutions, basic, intermediate, and higher levels, and using the data obtained from the Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) their leadership styles were identified. **Key findings:** The results show the directors have a mixed, transactional, and transformational leadership style; in particular, the idealized behavioral influence style stands out. **Conclusions:** With adequate guidance, it is proposed to develop the transformational leadership talents of directors of educational institutions and their teams. These results are a starting point for future research.

Keywords: Principals; leadership styles; academic excellence; educational institutions; leadership.

Liderança transaccional e transformacional na gestão de instituições educacionais mexicanas

Resumo

Objetivo: neste artigo de pesquisa científica, procuramos identificar os estilos de liderança dos diretores-executivos de instituições educacionais mexicanas em sua tarefa de promotores do sucesso e da excelência acadêmica em suas organizações. O estudo se baseou na teoria da liderança de gama completa de Bass e Avolio, em seus três estilos: transformacional, transaccional e não liderança. **Metodologia:** com base em sessões com 30 diretores de instituições educacionais mexicanas, nos níveis básico, médio e superior, e com o apoio do questionário multifatorial MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire). Principais resultados: foi identificado que os diretores têm um estilo de liderança misto, transaccional e transformacional, com destaque para o estilo de influência comportamental idealizada. **Conclusões:** com orientação adequada, propõe-se desenvolver os talentos de liderança transformacional dos diretores de instituições educacionais e de sua equipe. Esses resultados podem ser um ponto de partida para pesquisas futuras.

Palavras-chave: diretores; estilos de liderança; liderança; excelência acadêmica; instituições educacionais.

Introducción

La educación y el desarrollo de los países van de la mano (Merino & Zuñiga, 2021). En particular, la educación es la pauta para alcanzar el crecimiento de los países latinoamericanos. Sin embargo, las competencias por desarrollar en materia educativa son clave para lograr conocimientos avanzados como pilar de la economía (Aguilar et al., 2023). En

pleno siglo XXI, las instituciones educativas buscan diferentes estrategias para conseguir la calidad académica; sin embargo, el confinamiento que produjo la pandemia por la COVID-19 impactó masivamente el contexto histórico, político, social, científico y cultural del mundo y de México. Así mismo, se impactó el sector educativo. Debido al cierre de las escuelas, los programas educativos fueron, de alguna manera, adaptados a la distancia gracias al uso del internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto produjo un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes; mientras los docentes tuvieron que desarrollar habilidades tecnológicas para impartir clases en línea. Los directores de las instituciones educativas también tuvieron que reinventarse para enfrentar estos cambios. El regreso a clases de forma presencial generó nuevas formas de enseñar y aprender, pero también de dirigir y liderar las instituciones educativas, por lo que el liderazgo en estas organizaciones, de cualquier nivel, es determinante para alcanzar la calidad educativa (Pautt 2011; Maureira et al., 2013; Murillo & Hernández, 2015; Schmelkes, 2020).

La educación en México ha crecido debido al aumento de la población. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México tiene más de 126 millones de habitantes, de los cuales, 51.2% son mujeres y 48.8% hombres; la mediana de edad es de 29 años. El 6.0% de la población es hablante de lengua indígena. La tasa de analfabetismo fue del 5.0% en 2020 y el grado promedio de escolaridad en los mexicanos de 15 años en adelante es de 9.7 grados, es decir, un poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2021).

En México, la población es joven, en su mayoría tiene entre 10 y 19 años. El 63.3% de los niños entre 3 a 5 años asiste a una institución educativa de nivel preescolar. El 95.5% de los niños ente 6 y 12 asiste a nivel primaria, y el 90.5%, a nivel secundaria. Para un rango de edad de 15 a 24 años, solo el 45.3% asiste a una institución educativa (preparatoria y universidad), que corresponde a la educación media superior y superior (INEGI 2021).

La Agenda de Educación 2030 para América Latina incluye objetivos de equidad, inclusión, diversidad, interculturalidad, rezago educativo y desigualdad social; no obstante, la pandemia y el confinamiento trajeron consecuencias negativas para la educación, que crearon un gran reto para las instituciones y los líderes que las manejan (Schmelkes, 2020).

Un problema multidimensional

En México existen varios problemas que afectan al sistema educativo y la calidad en la educación, entre estos problemas se encuentran:

1. Deserción escolar. Según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se presentan muchos casos de deserción escolar, principalmente a partir de secundaria, debido a las condiciones socioeconómicas adversas y la pobreza extrema (OCDE, 2018a).

2. Calidad educativa deficiente. La prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos) de 2018, de lectura, matemáticas y ciencias aplicada, a los estudiantes de 15 años tuvo resultados insuficientes en relación con los países de la OCDE (Bartolucci, 2021). Del mismo modo, en la prueba PLANEA 2017, que se aplica a estudiantes de tercero de secundaria en el área de lenguaje, comunicación y matemáticas, conforme al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), debido a una deficiencia en infraestructura, materiales, organización y a la necesidad de tener escuelas multigrado, también se obtuvieron resultados desfavorables a nivel nacional (INEE, 2019).

3. Falta de dirección y liderazgo eficaz. La OCDE (2010) señala que existe una fuerte debilidad en las políticas de formación de los directivos escolares, en particular, García et al. (2011) ponen en duda la selección y formación de los directores, mientras Jiménez (2019) sugiere un cambio de mentalidad en la dirección de los centros educativos hacia nuevas ideas para lograr un cambio profundo.

4. Evaluación docente reprobatoria y falta de incentivos. En 2013 se implementó en México la evaluación de desempeño docente, donde se convocaron 153 mil profesores, de los cuales el 15% no aprobaron y el 30% obtuvieron resultados deficientes. Esto causó descontento, miedo y angustia en el cuerpo docente y en la población en general. Esta evaluación fue cuestionada por Galaz et al. (2019) debido a que no reconoce a los docentes como profesores ni tiene la calidad necesaria para evaluarlos sin compararlos, con la finalidad de lograr reflexión y cooperación. Según un estudio de la OCDE (2018b), aproximadamente la mitad de los directores y docentes afirman que su desarrollo profesional

está restringido debido a problemas de agenda y falta de incentivos. Muchos no reciben la formación que necesitan para lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes; por lo tanto, hacen falta programas de capacitación continua e incentivos para mejorar las habilidades del cuerpo docente. Castro et al. (2019) indican que “Los docentes usan moderadamente tecnologías de información y comunicación, lo cual dificulta la recepción y desarrollo de capacidad creativa y la motivación en el estudiante” (p. 120).

Situación de los directores de instituciones educativas y docentes en México

El estudio TALIS (Teacher and Learning International Survey) de la OCDE (2018b) se basó en una muestra de más de 50 países para conocer la percepción de los docentes acerca de su aprendizaje, creencias y prácticas; la evaluación de su trabajo; la retroalimentación y el reconocimiento que reciben, y el liderazgo y la gestión escolar en secundarias alrededor del mundo. Algunos de los resultados del estudio para México indican que el 42% de los docentes se sienten valorados y el 41% se sienten poco satisfechos con sus salarios; sin embargo, el 98% se sienten casi completamente satisfechos con su trabajo, el nivel más alto en comparación con los países de la OCDE. Aproximadamente la mitad de los directores y docentes afirman que su desarrollo profesional está restringido debido a problemas de agenda y falta de incentivos.

La OCDE (2018b) identifica dos estilos de dirección escolar que van de la mano: la educativa y la administrativa. La primera se caracteriza por apoyar la formación docente y fijar objetivos del centro educativo, mientras la segunda gestiona la rendición de cuentas y establece y maneja los procedimientos administrativos. Estas direcciones no son mutuamente excluyentes, ambas son necesarias para alcanzar una dirección escolar eficaz.

Para la OCDE (2018b), los desafíos del sistema educativo en México se han intensificado en los últimos años. Ahora se busca que los directores y profesores actúen en equipo y tengan autoridad para hacerlo y que cuenten con el acceso a la información necesaria y a sistemas eficaces de apoyo para implementar los cambios requeridos.

5. Afectación de la calidad educativa debido a las clases virtuales por la pandemia. Para Schmelkes (2020), “todos los niveles educativos se afectaron de alguna manera”

(p. 83). Los cuerpos directivos en la educación jugaron un papel importante durante el confinamiento. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cerró las escuelas, tanto públicas como privadas para la formación de maestros (SEP, 2020). Sin embargo, esta suspensión de clases causó un efecto secundario en la economía y las familias en general (Morales & Bustamante, 2021).

6. Desigualdad educativa. La comparación entre escuelas urbanas y rurales y públicas y privadas representa una brecha sustancial, que delimita las oportunidades de los estudiantes menos favorecidos que aumentaron durante la pandemia, debido a que el acceso educativo se limitó a herramientas tecnológicas (Schmelkes, 2020, p. 82).

7. Falta de actualización en herramientas tecnológicas, métodos de enseñanza y currículo. Es necesario lograr un enfoque orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo que se acompañe de las diferentes competencias planteadas (Schmelkes, 2020, p. 82).

Marco teórico

Según el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2009), el liderazgo educativo empezó a cobrar importancia en la década de los 70 y su investigación, en relación con el aprendizaje en el aula, ha sido una línea de investigación constante hasta nuestros días. Uno de los principales teóricos sobre este tema ha sido Bass (1985), quién resaltó tres vertientes: el liderazgo transformacional, centrado en las conexiones entre líderes y seguidores, propone al líder como inspirador y motivador de cada uno de los seguidores de forma individual y como equipo hacia metas innovadoras y de crecimiento en busca del éxito de la organización; el liderazgo transaccional, que basa el liderazgo en un sistema de recompensas y castigos, y el no liderazgo o liderazgo pasivo, que se da cuando el líder no participa o participa muy poco en la toma de decisiones, con lo que concede libertad de acción a su equipo. Bass y Avolio (1991) integraron estas corrientes en lo que llamaron el modelo de liderazgo de rango completo (conocido como FRL: Full Range Leadership Model), que contempla los tres estilos de liderazgo.

El liderazgo transaccional habla de la influencia que ejerce el jefe en su subordinado a través de una especie de intercambio entre los agentes. El líder depende de su poder para llevar a su equipo a donde él quiera, dando reconocimientos, materiales o simbólicos, que llevan a que la autoestima del seguidor se vea afectada positivamente (Bass, 1997; Almirón et al., 2015; Zárate, 2012). Este tiene dos componentes: la gestión activa por excepción (DPEA), definida como la búsqueda y tratamiento de las irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de las normas, y la recompensa contingente (RC), que incluye la clarificación de las expectativas y ofrece un reconocimiento cuando se alcanzan los objetivos (Seltzer & Bass, 1990).

El liderazgo pasivo comprende dos componentes: el *laissez-faire* (LF) o no liderazgo, que se refiere a evitar involucrarse o tomar decisiones sobre temas importantes, y la gestión pasiva por excepción (DPEP), que consiste en proporcionar sistemáticamente una respuesta pasiva y reactiva a situaciones y problemas (Bass & Avolio, 1991). Este tipo de liderazgo se da cuando el líder se mantiene al margen de las situaciones, conlleva la ausencia de la conducta de liderazgo y permite actuar a su equipo de la manera que ellos crean conveniente, siempre y cuando no le produzcan problemas (Moreno et al., 2021). El líder evita responsabilidades, retarda decisiones, no aporta ninguna especie de retroalimentación ni tiene interés en satisfacer las necesidades de sus allegados (Molero et al., 2010; Coluccio et al., 2021).

El liderazgo transformacional es un proceso que se caracteriza por contar con un líder carismático, de tal forma que los seguidores se identifican con él y desean imitarlo. Es intelectualmente estimulante y busca expandir las habilidades de los seguidores; los inspira a través de desafíos y persuasión, los entiende y les da significado. Considera a los subordinados individualmente para proporcionarles apoyo, guía y entrenamiento (Bass, 1994). Los líderes transformacionales llevan a su equipo a trabajar hacia metas trascendentales que van más allá de sus intereses personales y de lo que ellos pensaban que podían alcanzar; hacen propia la visión institucional (Bass, 1997). El liderazgo transformacional tiene 4 comportamientos (Dvir et al., 2002):

Influencia idealizada o carisma. Esta puede ser atribuida (IIA), cuando es el comportamiento real del líder, o conductual (IC), cuando el líder asegura a sus seguidores que vencerán obstáculos y los ayuda consistente, ética y profesionalmente. Los líderes transformaciona-

les inspiran y guían a sus seguidores, generando admiración e identificación. A su vez, los seguidores les otorgan habilidades excepcionales, persistencia y determinación.

Inspiración motivacional (IM). Los líderes motivan e inspiran a los que les rodean para propiciar significado y desafiar el trabajo de sus seguidores. Se despierta el espíritu de equipo y se muestra entusiasmo y optimismo en las actividades. Los líderes consiguen discípulos involucrados en visualizar estados futuros atractivos, crean expectativas claramente comunicadas que sus equipos quieren cumplir y también demuestran compromiso con los objetivos y la visión compartida.

Estimulación intelectual (EI). Este tipo de líderes incitan a sus seguidores para que sean innovadores y creativos a través de cuestionamientos, casos y ejemplos de nuevas soluciones a problemas anteriores. Los seguidores se animan a aplicar nuevas soluciones a los problemas y se sienten libres de presentar sus ideas, aunque sean contrarias a las del líder.

Consideración individualizada (CI). Los líderes ponen especial atención a cada uno de sus seguidores, a sus necesidades de logro y crecimiento. El líder acepta las diferencias individuales de cada seguidor. Escucha con eficacia y delega tareas especialmente distribuidas como medio para hacer crecer a sus trabajadores, les da apoyo y dirección en la elaboración de estas tareas y los seguidores no se sienten controlados.

El liderazgo transformacional tiene un efecto en cascada que estimula no solo al líder, sino a todo su equipo al logro de la misión de la organización, dejando de lado los intereses personales, con lo que emerge de la conciencia de los trabajadores, la aceptación y el compromiso por convicción con la organización (Bass, 1985). Para Yukl (1989), este tipo de líderes aumentan la productividad en la organización gracias a la cohesión y disciplina lograda en sus equipos; consiguen que sus allegados estén motivados debido a la confianza que depositan en ellos con lo que consiguen una relación significativa entre la conducta carismática del líder y la eficacia de su equipo. Este tipo de liderazgo se posiciona como un recurso social para formar de manera efectiva a los individuos dentro de las organizaciones, estableciendo un entorno propicio para el crecimiento personal y profesional, que fomente el desarrollo de habilidades, la motivación y la colaboración entre los miembros del equipo (Cruz-Ortiz, 2013).

Revisión de la literatura sobre liderazgo en instituciones educativas

El liderazgo en la educación es un tema crucial dentro de la investigación para la mejora educativa. Se asocia con ciertas conductas que relacionan al líder o director con la institución, el cuerpo docente y los demás miembros de la institución para lograr el aprendizaje óptimo de los estudiantes y el éxito escolar (Bryman, 2007; Krüger, 2009; Leithwood & Mascall, 2009; Bolívar-Botía, 2011; Cancino & Monroy, 2017; Garay & Maureira, 2017; Evans, 2019).

Una revisión exhaustiva de los estudios realizados en Estados Unidos y Canadá, realizada por Leithwood et al. (2004), concluyó que un 25 % del aprendizaje de los estudiantes proviene de factores internos a las escuelas. En esta línea, Bolívar-Botía et al. (2016), al examinar la literatura internacional sobre el tema, propusieron delimitar algunos de los enfoques relevantes de la investigación sobre liderazgo educativo, destacando sus tres dimensiones claves: 1) Liderazgo pedagógico o del aprendizaje, 2) Liderazgo distribuido y 3) Liderazgo para la justicia social.

Bryman (2007) exploró el liderazgo en instituciones de educación superior en el Reino Unido, Estados Unidos y Australia; su estudio identificó 13 aspectos clave del comportamiento efectivo del líder de educación superior: 1) Visión estratégica, incluye un claro sentido de dirección; 2) Preparación del equipo para cumplir con la estrategia fijada; 3) Consideración, fomenta un clima de confianza, calidez y respeto mutuo entre el líder y su equipo; 4) Trato justo e integral al personal académico; 5) Confiabilidad e integridad personal, el líder cumple sus promesas y muestra integridad personal; 6) Permitir la oportunidad de participar en decisiones clave, fomentando la comunicación abierta; 7) Comunicación de la dirección, el líder informa sobre la dirección y los objetivos de la institución; 8) Actuar como modelo a seguir y tener credibilidad; 9) Crear un ambiente de trabajo positivo y colegiado en la institución; 10) Promover la causa de la sección dentro de la institución; 11) Proporcionar retroalimentación sobre el rendimiento a cada uno de los integrantes del equipo sobre su desempeño; 12) Proporcionar recursos y ajustar cargas de trabajo para estimular al equipo a investigar, y 13) Hacer nombramientos que mejoren la reputación de la sección universitaria.

El informe Mckensey de Barber y Mourshed (2007) y los estudios de Murillo (2011), Simkins et al. (2009) y Domingo (2020) coinciden en que más allá de las diferencias culturales en los diferentes sistemas educativos en el mundo, el liderazgo que ejercen los directores de las instituciones educativas constituye el segundo factor intraescuela, después del liderazgo del docente en el aula, que explica la calidad de los aprendizajes en estos centros. Al mismo tiempo, el tipo de liderazgo contribuye al cambio e innovación escolar, por lo que es esencial seleccionar y capacitar a excelentes directivos que puedan desarrollar sus habilidades en busca de una mejora sistemática.

Según Pedraja et al. (2016), un liderazgo efectivo se correlaciona con el rendimiento académico de los estudiantes, que puede traducirse en éxito escolar, además de fomentar un buen ambiente de trabajo y el desarrollo de una cultura organizacional sólida. Riveros (2012) y Maya et al. (2019) coinciden en que el líder educativo debe contar con rasgos motivadores y ser un guía y mediador entre todos los agentes que interactúan en la institución. Esto facilita la creación de una conexión o vínculo con la calidad y la satisfacción de los profesores, los estudiantes y la comunidad escolar en general.

Al hablar de calidad educativa podemos hacer referencia a una calidad que arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el estudiante y en la actitud que este desarrolle ante el aprendizaje; una educación de calidad es formar en el estudiante un hábito razonable de autoexigencia (Latapí, 2007). Al respecto, otros autores sugieren:

La calidad educativa es un sinónimo de excelencia educativa y va acorde con la mejora continua en la institución en la que se reconocen las diferentes áreas de oportunidad en las que no solo el docente debe trabajar sino también el director (Guzmán & Ricaño, 2016, p. 86).

Muñoz y Rivera (2022) señalan que hay algunos indicadores clave para lograr la calidad educativa en instituciones de todos los niveles y contextos. El papel del director en las instituciones educativas mexicanas de cualquier nivel, ya sean públicas o privadas, ha sido fundamental en la búsqueda de calidad educativa, del desarrollo del personal y principalmente del proceso enseñanza-aprendizaje que experimentan los estudiantes.

Maureira et al. (2013), Leithwood y Mascall (2009) y Cifuentes et al. (2020) respaldan esta importancia del liderazgo directivo en el ámbito educativo.

Se cuenta con literatura muy variada acerca de las habilidades que debe tener un líder, (Bass, 1985; Avolio et al., 2004; Maureira, 2004; Goleman, 2005; Maxwell, 2009; Zenger et al., 2012; Bolívar-Botía et al., 2016; Jaramillo, 2016; Garay & Maureira, 2017; Llanos & Villarreal, 2022); sin embargo, falta explorar la relación entre los diferentes estilos de liderazgo en las instituciones educativas (Garay & Maureira, 2017). En este sentido, el objetivo de la presente investigación es aportar información para identificar el perfil de los directores de instituciones educativas mexicanas y si existe alguna relación de este con sus estilos de liderazgo.

A partir de los estilos de liderazgo de la teoría de la FRL de Bass (1985), que establece la ruta ideal para las organizaciones que aprenden y promueve el compromiso colectivo hacia los valores de la organización, impulsando métodos y procedimientos efectivos y eficientes para el logro de las metas compartidas (Figuroa, 2012), y considerando la propuesta de que los directores educativos exhiben una combinación activa de todos los estilos del liderazgo transformacional y transaccional (Khan & Nawaz, 2016), se plantearon las siguientes hipótesis:

- *H 1. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es influencia idealizada atribuida.*
- *H 2. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es influencia idealizada conductual.*
- *H 3. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es motivación inspiracional.*
- *H. 4. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es estimulación intelectual.*
- *H. 5. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es consideración individualizada.*

- *H 6. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es recompensa contingente.*
- *H 7. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es dirección por excepción activa.*
- *H 8. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es dirección por excepción pasiva.*
- *H 9. El estilo de liderazgo que usan los directores de instituciones educativas mexicanas es laissez-faire.*

Las cinco primeras hipótesis están relacionadas con el liderazgo transformacional, las siguientes dos con el transaccional y las últimas dos con el liderazgo pasivo o no liderazgo.

Metodología

Descripción de la muestra

En un inicio se contactaron 72 directores-rectores de instituciones educativas mexicanas para ser entrevistados a profundidad. Sin embargo, debido a lo ocupada que es la agenda de los sujetos de estudio, y después de un proceso de insistencia por parte de los investigadores, se obtuvieron 32 entrevistas, de las cuales 2 se eliminaron por no estar completas.

Según la SEP, en México hay 259746 instituciones educativas, que incluyen tanto a las públicas como a las privadas de todo nivel (SEP, 2023). En este sentido, al tener una muestra de 30 sujetos, se limitaron las pruebas estadísticas a diferencias de medias, que son válidas para este tipo de volumen (Guest et al., 2006; Mason, 2010; Marshall et al., 2013; Hernández & Mendoza, 2018). En particular, en la presente investigación el muestreo fue no probabilístico o dirigido, lo que quiere decir que se seleccionaron con cuidado los

elementos que conforman la muestra para estudiarlos a profundidad y conocer el comportamiento de las variables de interés.

A continuación, se presenta el perfil de las instituciones dirigidas por los sujetos de la muestra:

- Nivel académico: 2 preescolar, 4 primaria, 6 secundaria, 9 preparatoria y 9 universidad.
- Tamaño de la institución: 5 pequeñas (de menos de 500 estudiantes), 15 medianas (entre 500 y 1000 estudiantes) y 10 grandes (más de 1000).
- Sostenimiento de la escuela: 2 públicas y 28 privadas.

El perfil sociodemográfico propio de los sujetos de la muestra fue el siguiente:

- Sexo: 63% mujeres, 37% hombres.
- Edad: 17% entre 30 y 40 años, 43% entre 40 y 50 años, 27% entre 51 y 60 años, y 13% de 60 años en adelante.
- Nivel educativo: El 23% de los encuestados cuenta con doctorado, el 40% cuenta con maestría y el 37% tiene licenciatura.
- Estado civil: La mayor parte de los encuestados son casados (67%); el resto solteros y dos personas tienen otro estado civil (divorciado, viudo o religioso).

Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ)

Según Antonakis et al. (2003), “el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ) es un instrumento válido y confiable para medir adecuadamente los 9 componentes de la teoría de liderazgo de rango completo” (p. 265). La versión original del MLQ de Bass (1985) fue adaptada al contexto organizacional chileno por Vega y Zavala (2004) y ha demostrado

tener una alta confiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.97. El cuestionario cuenta con dos versiones, una para la autopercepción del líder y otra para la percepción de sus seguidores. En el contexto de la presente investigación, se utilizó únicamente la versión de la autopercepción del líder.

Este instrumento, se utiliza para medir diferentes variables dentro del FRL en el que se cuenta con una jerarquía específica que trata de dar un valor a las diferentes acciones de un líder de acuerdo con su percepción. La versión original cuenta con 82 ítems en forma de afirmaciones (Bass y Avolio, 1996) y utiliza una escala de Likert con un rango de 5 opciones de respuesta: 0= nunca, 1= Rara vez, 2= Algunas veces, 3= Casi siempre, y 4= siempre. Las 9 variables relacionadas con el tipo de liderazgo según la teoría del rango completo son IIA, IIC, MI, EI, CI, RC, DPE-A, DPE-P, LF.

Confiabilidad del instrumento

Para probar la consistencia interna de los constructos del instrumento, a partir de la muestra levantada, se utilizó el estadístico del alfa de Cronbach (Tabla 1).

Tabla 1. Alfa de Cronbach de los constructos

Variable	Ítems	Alfa de Cronbach
Influencia idealizada atribuida (iia)	7	0.82
Influencia idealizada conductual (iic)	8	0.84
Motivación inspiracional (mi)	7	0.91
Estimulación intelectual (ei)	8	0.79
Consideración individualizada (ci)	8	0.78
Recompensa contingente (rc)	6	0.78
Dirección por excepción activa (dpea)	6	0.70
Dirección por excepción pasiva (dpep)	6	0.73
Laissez-faire (lf)	8	0.52
	Dos ítems omitidos	0.71

La confiabilidad de la variable LF obtuvo un alfa de Cronbach no aceptable de 0.52, ya sea por errores en la traducción o por error en la interpretación. En particular, dos de sus ítems obtuvieron correlaciones negativas en la matriz de correlaciones interítems, por lo que se decidió eliminarlos: “Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque

esto implique demora” (ítem 33) y “Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo” (ítem 75). Con el descarte de los dos ítems, mejora el alfa de Cronbach a 0.71. Con esta modificación el MLQ 5X de Bass y Avolio se adaptó a la muestra de directores de instituciones educativas mexicanas.

Proceso de aplicación de los cuestionarios

El proceso de aplicación de los cuestionarios requirió adaptarse al momento de la pandemia por la COVID-19, por lo que se usaron instrumentos autoadministrables, con apoyo vía telefónica o por la plataforma Zoom. Se utilizaron herramientas tecnológicas de fácil acceso (Google Forms), ya que no fue posible aplicar los cuestionarios presencialmente.

Análisis de datos de la investigación

Para validar las hipótesis sobre los estilos de liderazgo que se presentan en los directores de instituciones educativas mexicanas de la muestra, se procedió a realizar una prueba para contrastar si la media muestral es mayor a 3 (3= “casi siempre”), con un nivel de significancia de 0.05 (9 pruebas, porque hay 9 estilos de liderazgo). Como criterio se acepta la hipótesis que existe suficiente evidencia estadística para concluir que la media de la variable es mayor a 1, con lo que se asumirá que los directores presentan el tipo de liderazgo en cuestión. Se utilizó la versión MINITAB 18. Para las pruebas *t* de diferencia de medias los datos de la muestra no deben ser marcadamente asimétricos y cada tamaño de muestra debe ser mayor que 15 (Support MINITAB, 2024).

Resultados

Los estadísticos básicos de cada una de las variables identifican que la variable *II* es la que presenta la mayor media (3.72), seguida de la variable *MI*, que tiene una media de 3.65. La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las variables de estudio.

Tabla 2. Análisis descriptivo de las variables

Variable	Siglas	N	Media	Error estándar de la media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Influencia Idealizada Atribuida	IIA	30	3.52	0.08	0.46	2.14	4.00
Influencia Idealizada Conductual	IIC	30	3.72	0.07	0.38	2.50	4.00
Motivación Inspiracional	MI	30	3.65	0.08	0.45	2.38	4.00
Estimulación Intelectual	EI	30	3.47	0.08	0.45	2.00	4.00
Consideración Individualizada	CI	30	3.32	0.09	0.51	1.75	4.00
Recompensa Contingente	RC	30	3.46	0.09	0.50	2.00	4.00
Dirección por Excepción Activa	DPEA	30	3.04	0.10	0.57	1.83	4.00
Dirección por Excepción Pasiva	DPEP	30	1.08	0.13	0.72	0.00	2.83
<i>Laissez-faire</i>	LF*	30	0.57	0.10	0.53	0.00	2.00

Nota: (*) La variable LF ya omite los dos ítems descartados.

La menor media identificada está representada por la variable LF (0.57). La variable más homogénea —es decir, con menor desviación estándar— es la IIC.

El análisis de correlación de Pearson entre las variables se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre las variables

	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DPEA	DPEP
IIC	0.81							
	0.00							
MI	0.93	0.82						
	0.00	0.00						
EI	0.77	0.75	0.82					
	0.00	0.00	0.00					
CI	0.87	0.70	0.86	0.68				
	0.00	0.00	0.00	0.00				
RC	0.77	0.75	0.83	0.70	0.76			
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00			

	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DPEA	DPEP
DPEA	0.44	0.54	0.45	0.53	0.41	0.48		
	0.02	0.00	0.01	0.00	0.02	0.01		
DPEP	<i>-0.22</i>	<i>-0.48</i>	<i>-0.21</i>	<i>-0.23</i>	<i>0.04</i>	<i>-0.21</i>	<i>-0.37</i>	
	0.25	0.01	0.27	0.23	0.85	0.27	0.05	
LF	<i>-0.52</i>	<i>-0.66</i>	<i>-0.48</i>	<i>-0.44</i>	<i>-0.36</i>	<i>-0.55</i>	<i>-0.35</i>	0.66
	0.00	0.00	0.01	0.02	0.05	0.00	0.06	0.00

Nota: El valor superior de la celda es la correlación de Pearson, el inferior en *itálica* es al p-val. Los p-val marcados en rojo son no significativos por ser p-val > 0.05.

Una correlación de 0.93 entre MI e IIA indica que tienen relación positiva y trabajan de manera conjunta para los sujetos de la muestra. Estos estilos de liderazgo se presentan comúnmente asociados. Se puede interpretar que estos atributos trabajan de conjuntamente. El LF tiene una correlación negativa y poco significativa con las demás variables, con excepción de la variable DPEP, que al parecer corren juntas.

Para la prueba de hipótesis, se usó la prueba *t* sobre los datos de la muestra para determinar si la media de una variable difiere significativamente de un valor objetivo, en el caso particular 3 (considerando la escala de 1 a 5). La tabla 4 presenta los intervalos de confianza para cada variable, así como los resultados de las pruebas de hipótesis.

Tabla 4. Intervalos de confianza para las variables de liderazgo (N=30)

Variable	Siglas	Media	IC de 95%	Media mayor a 3
Influencia Idealizada Atribuida	IIA	3.52	3.36 a 3.70	p < 0.01
Influencia Idealizada Conductual	IIC	3.72	3.60 a 3.85	p < 0.01
Motivación Inspiracional	MI	3.65	3.49 a 3.82	p < 0.01
Estimulación Intelectual	EI	3.47	3.31 a 3.63	p < 0.01
Consideración Individualizada	CI	3.32	3.14 a 3.50	p < 0.01
Recompensa Contingente	RC	3.46	3.28 a 3.64	p < 0.01
Dirección por Excepción Activa	DPEA	3.04	2.84 a 3.25	No, p = 0.34
Dirección por Excepción Pasiva	DPEP	1.08	0.82 a 1.33	No, p = 1.00
<i>Laissez-faire</i>	LF	0.57	0.38 a 0.76	No, p = 1.00

Nota: la variable LF ya omite los dos ítems mencionados.

A partir de la prueba, se puede concluir que la media en todas las variables es mayor que 3 (“casi siempre”) en el nivel de significancia de 0.05. Con excepción de tres variables

—DPEA, DPEP y LF—. En estos casos, no existe suficiente evidencia para concluir que la media es mayor o cercana a 3 en el nivel de significancia de 0.05.

Con base en la teoría FRL y en el análisis *t* de las medias de las variables para conocer los estilos de liderazgo de los directores de instituciones educativas mexicanas, se aprueban las cinco hipótesis del liderazgo transformacional y la primera hipótesis del liderazgo transaccional en el estilo de recompensa contingente. En la figura 1, se presentan los estilos de liderazgo transformacional y transaccional que poseen los directores de instituciones educativas mexicanas de la muestra.

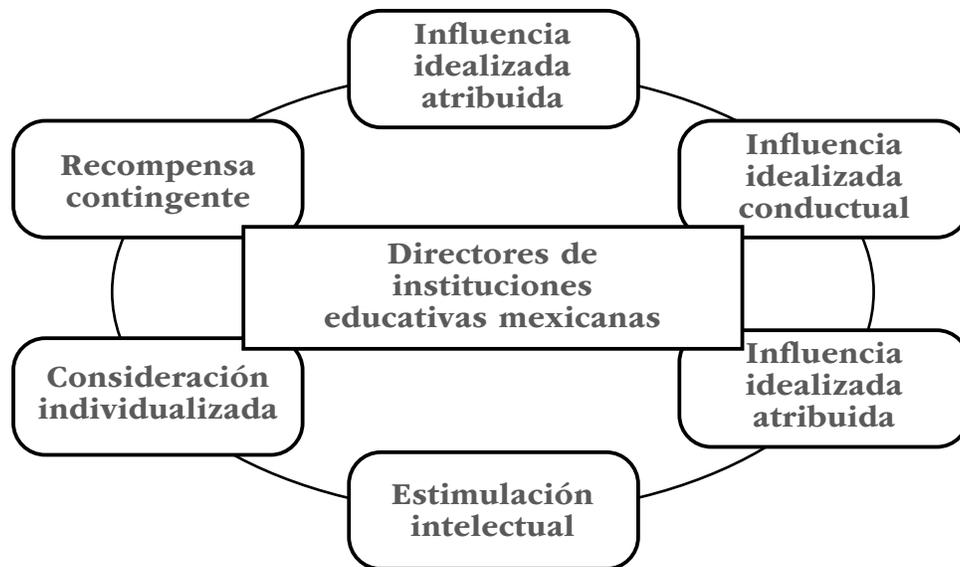


Figura 1. Estilos de liderazgo de los directores de instituciones educativas mexicanas

Discusión

En congruencia con los trabajos de Bass (1990; 1997), Gronn (1996), Avolio et al. (1999) y Fernández y Quintero (2017), se identificó una combinación de liderazgo transformacional y transaccional en los líderes de instituciones educativas mexicanas. Además, se observaron correlaciones positivas entre las variables asociadas con estos dos estilos de liderazgo.

Desde la perspectiva del FRL (Bass & Avolio, 1991), y con la ayuda del MQL de Bass y Avolio (1996), los tres estilos de liderazgo que sobresalen en la muestra de los directores de instituciones educativas mexicanas son el IC con 3.72, la MI con 3.65 y la IA con 3.52. Los tres estilos más representativos del liderazgo transformacional.

En congruencia con las investigaciones de Yukl (1989), Bass y Avolio (1991; 1994 y Bass y Riggio (2006), el estilo de liderazgo con un valor más alto fue el de IC, seguido por la MI. Esto sugiere que el líder se comporta ejemplarmente y expresa sus creencias y valores fundamentales. Adicionalmente, dirige a la institución hacia una misión compartida y construye una visión motivante del futuro que impulsa a su equipo. Sus seguidores se identifican con él y desean imitarlo sin que el género del líder sea una limitante para fomentar el desarrollo de las competencias en sus allegados (Díaz Gómez, 2020).

Las correlaciones entre las 3 variables sobresalientes son significativas y positivas. La relación más significativa se encuentra entre la IA y la MI con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.93. Esto parece indicar que los líderes evaluados son percibidos como confiables e inspiran confianza y seguridad a sus equipos. Intentan ser modelos a seguir y construyen una visión motivadora del futuro, creando metas alcanzables para su equipo, siempre dispuestos a trabajar con mayor empeño de lo esperado, lo que coincide con las investigaciones de Fernández y Quintero (2017).

En cuanto al liderazgo transaccional, el cual refiere a la influencia del líder sobre sus subordinados a través de transacciones predefinidas (Zárate, 2012), se encontró que solo la RC, con una media de 3.46, fue identificada como relevante. Esto parece indicar que los líderes utilizan la estrategia de las recompensas para motivar a su equipo (Bass, 1997; Avolio et al., 2004; Contreras & Barbosa, 2013). No obstante, se observa que este promedio es inferior al estilo IC, sin llegar a ser esta diferencia estadísticamente significativa. Esto sugiere que a los líderes de las instituciones educativas mexicanas les interesa más el trabajo en equipo y el desarrollo de nuevos talentos, que la socorrida regla utilitaria de la zanahoria y el garrote, como lo describen Bass (1997) y Avolio et al. (1999).

En la presente investigación se encontró que los liderazgos que resultaron ser no-característicos en la muestra de directores son la DPEA la DPEP y el LF, que obtuvieron las calificaciones más bajas, con medias de 3.04, 1.07 y 0.57, respectivamente. Esto respalda

la teoría de Bass (1999), que sugiere que los líderes educativos no se centran en detectar y corregir de manera proactiva los errores ni actúan de modo pasivo ante los problemas, sino que toman decisiones en tiempo y forma. Estos resultados también son congruentes con el análisis de la correlación de DPEP y LF en relación con las otras variables, lo que refuerza la idea de que estos estilos de liderazgo no son comunes entre los directores de instituciones educativas mexicanas.

La IC fue la característica con calificación más alta en la muestra registrada. Este estilo asegura a sus seguidores que vencerán obstáculos y los ayuda consistente, ética y profesionalmente (Dvir et al., 2002), cualidades de los líderes, requeridas durante el confinamiento ya que la pandemia por la COVID-19 impactó masivamente el contexto social, cultural y educativo en México y en todo el mundo (Pautt 2011; Maureira et al., 2013; Murillo & Hernández, 2015; Schmelkes, 2020).

Por otra parte, los líderes transformacionales que poseen IC inspiran y guían a sus seguidores. A su vez, los seguidores les otorgan habilidades excepcionales, persistencia y determinación (Dvir et al., 2002), cualidades requeridas por los docentes y administrativos de las IES, ya que todos los niveles se afectaron con la pandemia de alguna manera, que creó un gran reto para las instituciones y los líderes que las manejan (Schmelkes, 2020). Este estilo es particularmente crítico en las escuelas rurales, debido a que cuentan con una brecha sustancial que limita las oportunidades de los estudiantes menos favorecidos que no cuentan con herramientas tecnológicas (Schmelkes, 2020, p. 82).

Conclusiones

Esta investigación confirma la visión de que la educación es el principal motor de un país y su mejora recae en las instituciones educativas. Si bien el profesorado hace su esfuerzo en las aulas, la capacidad de la mejora educativa recae en la dirección de las instituciones. Así, los informes de Barber y Mourshed (2007), McKinsey y de Schleicher (2018) y del Secretario General de la OCDE coinciden en considerar a los liderazgos educativo y docente como los factores más relevantes dentro de las instituciones educativas para lograr el éxito

en el aprendizaje de los estudiantes. Esto resalta la importancia del liderazgo directivo en la mejora continua de la calidad o excelencia educativa.

En la actualidad, en un contexto en el que el avance de la ciencia y la tecnología es exponencial, sobre todo a partir de los aprendizajes del confinamiento por la pandemia, es relevante que las organizaciones educativas se adapten y redefinan sus roles. El cuerpo directivo requiere de la creación de un ambiente tecnológico adecuado para obtener resultados efectivos con una visión clara de progreso y mejora, sin duda por un camino conflictivo, lleno de aversiones al cambio.

El liderazgo en las instituciones educativas se ha convertido en una prioridad en los programas de política educativa a nivel mundial. En particular, es una herramienta indispensable para lograr la eficiencia y equidad en la educación. Es de resaltar, en un mundo en constante cambio, la necesidad de que un liderazgo efectivo se adapte a las diferentes oportunidades que ofrece la tecnología para mejorar la calidad educativa.

En la muestra de directores de instituciones educativas mexicanas se observó que el tipo de liderazgo con mayor presencia fue la *IC*. Esta variable forma parte del liderazgo transformacional y se presenta cuando el líder desarrolla su capacidad para generar confianza y lograr que su equipo se sienta identificado con sus valores éticos, morales y creencias en general.

Por otro lado, las variables *DPEP* y *LF*, que forman parte del liderazgo pasivo-evitador, presentaron medias más bajas. Esto sugiere que los directivos de la muestra no permiten que los problemas queden sin atenderse y se agraven; toman decisiones y actúan de manera oportuna. Asimismo, no consienten que se generen problemas, ya que la variable *DPEA* presentó una media baja, lo que indica que los líderes están proactivamente involucrados en la toma de decisiones y la resolución de problemas.

El principal hallazgo en esta investigación apunta a que los estilos de liderazgo presentes en la muestra de directores de instituciones educativas mexicanas son una mezcla de liderazgo transformacional y transaccional. Estos líderes inspiran y motivan a sus equipos y a las personas, proporcionando un sentido significativo a su trabajo. Fomentan la innovación y alientan a tomar nuevas rutas de acción ante los desafíos. Prestan especial

atención a los individuos escuchándolos, apoyándolos y dedicando tiempo a enseñarles y orientarlos. Reconocen los logros de sus seguidores y los involucran activamente en la consecución de metas compartidas.

Dos limitaciones en términos de la metodología en esta investigación fueron 1) el uso del MLQ, que introduce un posible sesgo debido a su origen en un proceso de autoevaluación que puede reflejar una visión aspiracional de los líderes (Hunt, 1999), y 2) el tamaño de la muestra, ya que fue limitado, debido a la congestionada agenda de los sujetos de estudio. A pesar de las limitantes del presente estudio, los hallazgos encontrados proporcionan una información valiosa sobre el estilo de liderazgo preponderante de los directores de instituciones educativas mexicanas, que serán útiles para futuras investigaciones y análisis en esta línea de estudio.

Roles de contribución (taxonomía de CRediT)

Lucía Latapí Ramírez: Conceptualización; investigación (proceso de investigación); visualización (presentación de datos); redacción (documento original); redacción (revisión y edición).

Luis Felipe Llanos: Metodología (diseño y desarrollo); visualización (presentación de datos); redacción (documento original); redacción (revisión y edición).

Referencias

- Aguilar, E., Sánchez, I., & García, R. M. (2023). Educación e innovación para la transición de las empresas hacia una economía circular. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3981-4001. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.884>
- Almirón, V., Tikhomirova, A., Trejo, A., & García, J. (2015). Liderazgo transaccional vs. liderazgo transformacional. *Reidocrea*, 4(4), 24-27. <https://doi.org/10.30827/Digibug.34629>

- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. McKinsey & Co. Education. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bartolucci, J. (2021). Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México. *CS*, 34(34), 301-335. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4196>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Application*. The Free Press.
- Bass, B. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American psychologist*, 52(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B., & Avolio, B. (1991). *The full range of leadership development: Basic and advanced manuals*. Bass, Avolio Associates.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B., & Avolio, B. (1996). Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

- Bolívar-Botía, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>
- Bolívar-Botía, A., López, J., & Murillo, F. (2016). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Cancino, V., & Monrroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: Desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- Castro, J., Pérez, J., Pérez, J., & Caldera, B. (2019). Las TIC' s como herramienta de apoyo de la estrategia instruccional del docente universitario. *Revista Scientific*, 4(12), 104-126. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.5.104-126>
- Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación [ceppe]. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.3.002>
- Cifuentes, J., González, J., & González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Coluccio, G., Pedraja, L., Medel, C., & Meza, N. (2021). Estilo de liderazgo pasivo-evitador e intercambio de comportamientos líder-seguidor en estudiantes universitarios: una aproximación desde Chile. *Hallazgos*, 18(35), 129-147. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5848>
- Contreras, F., & Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 152-164. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433>
- Cruz-Ortiz, V. S. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista Universidad & Empresa*, 15(25), 13-32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871>
- Díaz Gómez, E. R. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad & Empresa*, 22(39). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7854>
- Domingo, J. (2020). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911.

- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of management journal*, 45(4), 735-744. <https://doi.org/10.2307/3069307>
- Evans, L. (2019). *Catedráticos de universidad: de líderes académicos a académicos que lideran*. Narcea Ediciones.
- Fernández, C., & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74. <https://doi.org/10.31876/revista.v22i77.22498>
- Figueroa, M. (2012). Principales modelos de liderazgo: su significación en el ámbito universitario. *Humanidades Médicas*, 12(3), 515-530. <http://ref.scielo.org/2g5j84>
- Galaz, A., Jiménez, M., & Díaz, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.163.58935>
- Garay, S., & Maureira, O. (2017). Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: la distribución del liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural de redes. En F. Murill (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 104-107). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME.
- García, J., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.3.002>
- Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review*, (11), 125-140.
- Gronn, P. (1996). From transactions to transformations: a new world order in the study of leadership? *Educational Management & Administration*, 24(1), 7-30. <https://doi.org/10.1177/0263211X96241002>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006) How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guzmán, E., & Ricaño, R. (2016). Excelencia académica y compromiso organizacional de docentes en una institución de educación privada en México. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (50), 85-100. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/20>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://doi.org/10.18041/978-958-8981-45-1>

- Hunt, J. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: an historical essay. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 129-144. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00015-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00015-6)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Datos*. <https://www.inegi.org.mx/datos/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Jaramillo, V. (2016). Análisis de liderazgo transformacional y su importancia en tiempos de crisis. *PODIUM*, (30), 97-119. <https://doi.org/10.31095/podium.2016.30.7>
- Jimenez, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Khan, I., & Nawaz, A. (2016). The leadership styles and the employees performance: A review. *Gomal University Journal of Research*, 32(2), 144-150.
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/13632430902775418>
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 210-218. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10159>
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2009). Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar. En K. Leithwood (Coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 59-95). Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Llanos, L., & Villarreal, M. (2022). Acuerdos y desacuerdos entre los jefes y los subordinados sobre la admiración del liderazgo. *Revista Universidad & Empresa*, 24(42), 1-28. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.10845>
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research? A review of qualitative interviews in IS research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667>
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), 1-19.

- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.15366/reice2004.2.1.006>
- Maureira, O., Monforte, C., & González, G. (2013). Mas liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2014.146.46033>
- Maxwell, J. (2009). *Líder de 360°: Cómo desarrollar su influencia desde cualquier posición en su organización*. Grupo Nelson.
- Maya, E., Aldana, J., & Isea, J. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *Ciencia Matria*, 5(9), 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Merino, A. L., & Zúñiga, M. (2021). Las políticas en Ciencia, Innovación y Tecnología y su relación con el contexto económico mexicano. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 173-188. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.31>
- Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Morales, Y., & Bustamante, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID-19 en México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(4), 1-18.
- Moreno, H., Leo, F., López, M., García, T., Cuevas, R., & Sánchez, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311-322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Muñoz, Y., & Rivera, M. (2022). El impacto de las TIC en la Educación. Más allá de las promesas. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/article/view/8842>
- Murillo, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, 22(1), 49-83. <https://doi.org/10.35362/rie550525>
- Murillo, F., & Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018a). *Guía del profesorado TALIS 2018 Vol. 2*. https://search.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018b). *Resultados del TALIS 2018 Nota país México*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_MEX_es.pdf
- Pautt, G. (2011). Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 213-228. <https://doi.org/10.18359/rfce.2269>
- Pedraja, L., Rodríguez, E., & Rodríguez, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Interciencia*, 41(11), 748-756.
- Riveros, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.7>
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros, Acuerdo 02/03/20. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Seltzer, J., & Bass, B. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703. <https://doi.org/10.1177/014920639001600403>
- Simkins, T., Coldwell, M., Close, P., & Morgan, A. (2009). Outcomes of in-school leadership development work: A study of three NCSL programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/1741143208098163>
- Support.minitab. (2024). *Prueba de hipótesis de 2 muestras*. <https://support.minitab.com/es-mx/engage/help-and-how-to/tools/forms/form-tools/statistical-analysis/2-sample-hypothesis-test/>
- Vega, C., & Zavala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno* (Tesis de pregrado, Santiago, Universidad de Chile). <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106405>

- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289. <https://doi.org/10.1177/014920638901500207>
- Zárate, R. (2012). Emotional intelligence and leadership practices in Colombian Organizations. *Cuadernos de Administración*, 28(47), 91-104.
- Zenger, J., Folkman, J., & Edinger, S. (2012). *El líder inspirador: Cómo motivan los líderes extraordinario*. Profit editorial.