

<https://doi.org/10.30827/reugra.v30.27226>

Artículos Originales

# Percepción docente y directiva sobre el tipo de liderazgo educativo en Ciudad de Guatemala: un estudio de casos

Teacher and principals' perceptions of the style of educational leadership in Guatemala City: a case study

## Información

### Fechas:

Recibido: 2023.07.22

Aceptado: 2023.10.09

Publicado: 2023.12.30

### Correspondencia:

Adrián Neubauer

[Adrian.neubauer@](mailto:Adrian.neubauer@universidadeuropea.es)

[universidadeuropea.es](mailto:universidadeuropea.es)

### Conflicto de intereses:

No existe conflicto de interés.

### Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## Autorías

Daniela Villagrán<sup>1</sup>  0000-0002-8275-0790

Adrián Neubauer<sup>1</sup>  0000-0002-6774-1538

<sup>1</sup>Universidad Europea de Madrid, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Departamento de Educación, Madrid, España.

### Contribuciones de autoría:

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

### Cómo citar este trabajo:

Villagrán, D., & Neubauer, A. (2023). Percepción docente y directiva sobre el tipo de liderazgo educativo en Ciudad de Guatemala: un estudio de casos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 30, 41-57. <https://doi.org/10.30827/reugra.v30.27226>

## RESUMEN

**Introducción:** El principal objetivo de este artículo de investigación es identificar el estilo de liderazgo predominante de los equipos directivos de los Centros Educativos San Raymundo (Guatemala) desde la percepción del equipo docente y de los equipos directivos.

**Método:** Para llevar a cabo este estudio se ha aplicado la metodología del estudio de casos, puesto que se centra en un caso particular, siguiendo la propuesta de Soto y Escribano (2019). Para conocer la percepción del claustro y de los directores sobre el tipo de liderazgo se ha aplicado la escala validada de liderazgo *Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5X*.

**Resultados:** Los resultados han manifestado que tanto el profesorado como los directores consideran que el liderazgo llevado a cabo en la institución educativa es el transformacional. Mientras tanto, el liderazgo pasivo es el que menos representa a sus centros escolares. Además, se ha observado una disparidad en la percepción entre el cuerpo docente y los directores, puesto que los primeros han manifestado una visión menos optimista de la realidad que los equipos directivos, quienes han valorado más positivamente su propia actuación.

**Conclusiones:** A modo de conclusión, tanto el profesorado como los equipos directivos consideran que el estilo liderazgo de su institución es el transformacional, aunque se incide en la importancia de motivar e inspirar al profesorado para avanzar conjuntamente a nivel de centro.

**Palabras clave:** liderazgo; estudio de caso; administrador de la educación; relación docente-administración; cambio cultural.

## ABSTRACT

**Introduction:** The main objective of this research paper is to identify the predominant leadership style of the principals of the San Raymundo Educational Centres (Guatemala) from the perception of the teaching staff and the directive teams.

**Method:** To carry out this study, the case study methodology has been applied, because it focuses on a particular case. It was followed the methodological proposal of Soto and Escribano (2019). The validated leadership scale Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5X was used to determine the perception of teachers and principals on the type of leadership.

**Results:** The results have shown that teachers and management teams consider that the leadership carried out in the educational institution is transformational. Meanwhile, passive leadership is the least represented in their schools. Furthermore, a disparity in perception was observed between the teaching staff and the management teams. Professors express a less optimistic view of reality than principals, who rated their own performance more positively.

**Conclusions:** In conclusion, teachers and directive teams consider that the leadership style of their institution is transformational, but it is relevant to emphasise of motivating and inspiring teachers to move forward together at school level.

**Keywords:** leadership; case studies; educational administrators; teacher administration relationship; cultural change

## Introducción

El liderazgo siempre ha ocupado un papel protagonista dentro de cualquier organización y, también, en las educativas. Sin embargo, esta tarea se caracteriza por un alto grado de complejidad, puesto que su incidencia no se limita únicamente al centro escolar, sino también al conjunto de la comunidad educativa. De hecho, Bolívar (2010) afirma que una parte esencial de la función directiva en el siglo XXI es asegurar al éxito educativo de todos los actores que conforman la comunidad educativa y el desarrollo integral del alumnado. Por otro lado, Egido (2015) ensalza la necesidad de que las instituciones educativas definan claramente las funciones y las responsabilidades de todos sus actores. Otro aspecto fundamental es brindarles cierta autonomía, pero, sobre todo, que cualquier acción y decisión adoptada tenga como finalidad mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, los equipos directivos han de poner a disposición de toda la comunidad educativa (ej. familias, estudiantes, personal docente, personal administrativo...) un conjunto de apoyos que faciliten su labor. Igualmente, es importante que se establezcan diferentes vías de reconocimiento para valorar positivamente el trabajo realizado por cada miembro. Sin embargo, ejercer la función directiva en un centro escolar no es una tarea sencilla. De hecho, cada vez es más compleja y demandante. Por ese motivo, Egido (2015) insiste en la necesidad de promover y reforzar los sistemas de formación continua de los equipos directivos, puesto que su formación inicial parece ser insuficiente.

Pont et al. (2009) señalan las cuatro principales responsabilidades de la función directiva que inciden positivamente en el rendimiento escolar del alumnado según la OCDE. La primera de ellas es apoyar, evaluar y promover la calidad docente a través de un liderazgo educativo eficaz. Dado que ya se ha corroborado ampliamente la importancia del profesorado para asegurar la calidad educativa (Cuesta y Moreno, 2021), es esencial que los directores impulsen estrategias colaborativas entre el cuerpo docente, principalmente mediante la coordinación curricular y metodológica. A su vez, apuntan que el equipo directivo ha de definir claramente los objetivos institucionales, siendo su prioridad el aprendizaje de cada estudiante. Otro aspecto relevante es la gestión económica y de los recursos humanos que hagan los directores, dado que su autonomía en estas cuestiones cada vez es mayor. Finalmente, establecer redes de cooperación con otras escuelas y, en resumen, con otros actores (ej. universidades, comunidad educativa...) impacta positivamente en el alumnado. Por todo ello, el liderazgo educativo se ha posicionado como uno de los principales temas en la agenda educativa por parte de los organismos internacionales (Cuesta y Moreno, 2021). De este modo, la Educación Internacional ha reforzado notablemente el desarrollo del liderazgo por parte de los equipos directivos escolares (Cuevas et al., 2019).

Dicho esto, el artículo tiene como objetivo general identificar el estilo de liderazgo predominante de los equipos directivos de los Centros Educativos San Raymundo (Guatemala) desde la percepción del equipo docente y directivo. Con el fin de alcanzarlo, se han detallado tres objetivos específicos, que serán presentados en el apartado metodológico. Antes de eso, el artículo expondrá una panorámica general los tipos de liderazgos educativos, aunque se centrará en el transformacional, el transaccional y el pasivo. Posteriormente, se describirán los requisitos establecidos en la política educativa guatemalteca para desempeñar la función directiva. Más tarde, se expondrá el método, lo que anticipará la presentación de los resultados del estudio. Por último, se desarrollarán las conclusiones que han emanado de esta investigación.

### Panorámica de los tipos de liderazgos educativos

El impacto del mundo laboral en la esfera educativa es notable, no solo por las competencias (Manso y Neubauer, 2022), sino también, entre otras cuestiones, por el liderazgo organizacional. Dada la importancia de esta cuestión para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2010; Jara et al., 2019), es preciso señalar que existen diferentes formas de llevar a cabo dicho liderazgo. Sin embargo, podríamos concluir que el principal objetivo de todos ellos es, o debiera ser, brindar un apoyo y una guía que permita desarrollar los procesos educativos de forma eficaz (Ruiz, 2013). En definitiva, el liderazgo educativo persigue mejorar la eficiencia de las instituciones educativas, pero también asegurar el aprendizaje de sus estudiantes (Rivera y Cavazos, 2015). Por otra parte, el impacto del liderazgo no se limita a estas cuestiones, sino que también es motor de cambio cultural y pedagógico en las instituciones educativas. Sin embargo, para llevar a cabo dichas transformaciones es fundamental el papel del claustro. Por ese motivo, una labor clave de todo director ha de ser promover el compromiso colectivo hacia los nuevos proyectos y las nuevas metas (Varón, 2019).

Como recientemente anunciamos, es posible diferenciar varios tipos de liderazgos, aunque hay tres que han destacado notablemente en la literatura académica, que son: el transformacional, el transaccional y el pasivo (*laissez-faire*). El primero se caracteriza por el reconocimiento al director escolar como la principal autoridad del centro educativo. Además, una de las principales metas que persigue el director es establecer vínculos de confianza con el resto de los colaboradores (ej. personal docente, no docente, familias, estudiantes...). De hecho, es habitual que implemente diferentes medidas y estrategias para favorecer el trabajo cooperativo (Hermosilla et al., 2016). Por otra parte, el director proyecta fortaleza y actúa acorde a unos principios éticos compartidos por la comunidad educativa. De hecho, Ferreira (2021) considera que los líderes transformacionales destacan por su elevada ética. Por ese motivo, la prioridad para un líder transformacional es alcanzar las metas comunes (Mendoza y Ortiz, 2006). Tanto es así que antepone los

intereses colectivos y de la institución a los suyos propios. Todo ello promueve un clima de confianza entre la comunidad educativa, lo que permite, que cada uno desarrolle al máximo su potencial. Diferentes autores sugieren que en este liderazgo podemos identificar cuatro dimensiones (Avolio y Bass, 2004; Ferreira, 2021):

- La estimulación intelectual: permite al director facilitar diferentes posibilidades y alternativas innovadoras para resolver los inconvenientes que acontezcan.
- La influencia idealizada de conducta y atribuida: gracias al apoyo de la comunidad educativa, el director puede ser una figura de referencia. Sin embargo, es esencial que garantice la coherencia ética entre su práctica y su discurso. Además, tienden ser personas carismáticas y respetadas.
- La motivación inspiracional: un director tiene la responsabilidad de motivar al personal docente mediante el trabajo en equipo y la construcción colectiva de las metas institucionales. Igualmente, los directores transformacionales promueven la creatividad y la innovación entre sus compañeros.
- La consideración individualizada: hace referencia a la atención y al soporte que ofrece el director al resto de la comunidad educativa para que esta se desarrolle plenamente.

Por otra parte, el liderazgo transaccional prioriza la estabilidad de la institución. Así, su principal objetivo es reducir, o eliminar, cualquier posible incertidumbre (Avolio y Bass, 2004). Una de sus dimensiones es la recompensa contingente, que alude al reconocimiento que otorga la institución y, en consecuencia, el director a un docente que ha realizado un buen trabajo. Habitualmente, este tipo de intercambios se producen en un corto plazo temporal y apenas permean en la cultura organizativa del centro escolar (Ferreira, 2021). Así, podríamos concluir que el director emplea su poder para recompensar, o sancionar, al claustro en función de su desempeño (Almirón et al., 2015). Para que este sistema se lleve a cabo es esencial que se delimiten claramente los roles y las responsabilidades de cada miembro. Además, este tipo de liderazgo se caracteriza por una excesiva planificación de los procesos y una definida previsión de los resultados. Otra dimensión es la dirección por excepción activa, que hace referencia a la escasa intervención del director en el día a día. De hecho, su intervención se reduce únicamente a situaciones excepcionales en las que se ha producido un elevado grado de “descontrol”, ha tenido lugar un error significativo o no se han obtenido los resultados previstos (Barbosa y Contreras, 2013).

En cuanto al liderazgo pasivo, o más conocido como *laissez faire*, este se caracteriza por una participación residual del director en los procesos de la institución. De ese modo, su influencia en los procesos y en las personas se reduce notablemente. En consecuencia, desde la dirección del centro educativo no se establecen una serie de metas que orienten la acción pedagógica del personal docente (López-Vílchez et al., 2019). Tanto es así que Avolio

y Bass (2004) consideran que es un no liderazgo, puesto que únicamente responde a las demandas concretas de la comunidad educativa. Habitualmente, esta dirección conlleva una indefinición de los roles y de las responsabilidades del personal, docente y no docente, que desempeña su labor en el centro educativo. No obstante, hay otros tipos de liderazgo que cuentan con amplio respaldo académico, como son (Villa, 2019): (1) el liderazgo servidor; (2) el liderazgo emocional y resonante; (3) el liderazgo distribuido; (4) y el liderazgo para el aprendizaje. Finalmente, aunque no sean el objeto de estudio de esta investigación, es conveniente señalar que los estilos de liderazgo educativos también se pueden clasificar en tres grandes categorías (Ferreira, 2021): el autoritario, el dejar hacer y el democrático. Mientras que el primero enfatiza en la autoridad de la figura directiva, el democrático favorece el reconocimiento de todos los actores. Con todo ello, se pone de manifiesto que el liderazgo es un concepto dinámico que está sujeto a los acontecimientos sociohistóricos y culturales de cada época (García-Garnica, 2016).

### El liderazgo educativo en Guatemala

Una vez expuestos los estilos de liderazgo educativo desde una perspectiva teórica, es el momento de detallar cómo se regula esta cuestión en la legislación guatemalteca. Para ello, uno de los principales documentos de referencia es el "Decreto Legislativo No. 12-91 de la Ley de Educación Nacional", donde se regulan, entre otras cuestiones, los derechos y las obligaciones, de los directores escolares. Uno de los artículos clave es el 37, donde se estipula, a modo de síntesis, que sus responsabilidades son las siguientes:

- Conocer la normativa educativa para desempeñar su labor acorde a la ley vigente.
- Planificar, organizar, orientar, coordinar, supervisar y evaluar todas las acciones administrativas del centro educativo.
- Salvaguardar la integridad del centro escolar y de sus bienes.
- Asegurar el correcto desarrollo de la normativa educativa por parte del claustro.
- Informar asiduamente a los docentes de cualquier novedad emitida desde las Administraciones públicas.
- Representar al centro educativo.
- Llevar a cabo reuniones periódicas informativas y de seguimiento con el fin de promover la participación de la comunidad educativa.
- Fomentar actividades culturales, sociales y deportivas desde una perspectiva educativa.
- Impulsar la renovación pedagógica del personal docente.
- Actuar de forma respetuosa y proteger el bienestar de la comunidad educativa en un clima de cooperación.

También se reconoce su derecho a ejercer su autoridad para adoptar el modelo pedagógico que estime más conveniente para la comunidad educativa (Art. 42).

Además, en Guatemala se han establecido una serie de requisitos que toda persona debe cumplir para desempeñar la función directiva en cualquier centro educativo, tanto en públicos como en privados. Estos se recogen íntegramente en el “Decreto Legislativo número 1485 Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional”, donde se señala que, además, de la titulación propia para impartir clase en dicha etapa educativa, se debe contar con al menos cinco años de experiencia y disponer de un estatus profesional C o D (Art. 12).

Dicho esto, la elección del director varía entre las instituciones públicas y en las privadas. Mientras que en las privadas es la propia junta directiva quien realiza dicha asignación, en las escuelas públicas es la Dirección de Estadística Escolar y Escalafón quien lleva a cabo el nombramiento (Art. 14). En el caso de que hubiera varios candidatos, el proceso de selección se rige acorde a un proceso de oposición. Un aspecto relevante es que, en el caso de empate entre los candidatos, se resuelve a favor de quien tenga más obligaciones familiares (ej. número de hijos, personas dependientes a su cargo...) (Art. 15).

## Métodos

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante el estudio de casos, desde una perspectiva intrínseca del caso (Navarro et al., 2017). Este tipo de estudios persiguen conocer un caso en particular. Por ende, no pretende extrapolar sus resultados a nivel teórico ni organizativo a otras instituciones educativas. Las razones que han llevado a adoptar esta decisión son variadas. Por un lado, esta metodología permite conocer un fenómeno, en este caso educativo, en su contexto real y cotidiano (López, 2013). Tanto es así, que Jiménez (2012) considera que es la metodología más indicada para aprender la realidad de una cuestión, puesto que arroja luz sobre relaciones complejas desde múltiples dimensiones. De esta manera, es posible conocer en profundidad dicho fenómeno (Navarro et al., 2017). De igual modo, los participantes y el contexto emanan como uno de los factores fundamentales en este tipo de investigaciones.

Desde otro punto de vista, se ha seguido la propuesta metodológica de Soto y Escribano (2019), quienes sugieren que el estudio de casos se compone de las siguientes fases: (1) diseño del estudio de caso; (2) recopilación de información; (3) aplicación de los métodos para la obtención de la información, datos y evidencias; (4) análisis de la información obtenida; (5) y redacción del informe. Por todo ello, y dado que este estudio se centra en una institución

educativa concreta, se ha estimado conveniente optar por este enfoque metodológico.

## Objetivos

Objetivo general: identificar el estilo de liderazgo predominante de los equipos directivos de los Centros Educativos San Raymundo desde la percepción del equipo docente y del equipo directivo. Además, dispone de los siguientes objetivos específicos (OE):

- OE1. Identificar el estilo de liderazgo transformacional, transaccional y pasivo en el equipo directivo de Centros Educativos San Raymundo desde la percepción del equipo docente.
- OE2. Establecer el estilo de liderazgo con el que se autopercibe el equipo directivo de Centros Educativos San Raymundo.
- OE3. Comparar el estilo de liderazgo identificado por el equipo docente con la autopercepción de liderazgo del equipo directivo de Centros Educativos San Raymundo.

## Instrumento

El instrumento empleado en la investigación es la escala validada de liderazgo *Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5X* (Moreno-Casado et al., 2021). Sin embargo, se adaptó a la realidad educativa que se iba a aplicar por varias razones: la diferencia lingüística entre España y Latinoamérica y, también, para adecuarla a cada actor (profesorado y equipo directivo). A modo de ejemplo, en la siguiente tabla se puede observar el resultado de dicha adaptación:

Pregunta original	Pregunta adaptada al profesorado	Adaptada al equipo directivo
10. Estoy orgulloso/a de que sea mi profesor.	10. Estoy orgulloso/a de que sea mi directivo.	10. Estoy orgulloso/a de mi equipo.
27. Considera que cada alumno tiene diferentes necesidades, capacidades y aspiraciones.	27. Considera que cada profesor tiene diferentes necesidades, capacidades y aspiraciones.	27. Considero que cada profesor tiene diferentes necesidades, capacidades y aspiraciones.
34. Demuestra confianza a los alumnos en que alcanzaremos los objetivos.	34. Demuestra confianza a los profesores en que alcanzaremos los objetivos.	34. Demuestro confianza a los profesores en que alcanzarán los objetivos.

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 1.** Ejemplo de adaptación de preguntas.

Esta escala consta de 34 ítems, que se desarrollan en una escala Likert de cinco opciones, donde el uno es “totalmente en desacuerdo” y el cinco es “totalmente de acuerdo”. Su aplicación permite conocer el estilo de liderazgo que los profesores perciben en sus directivos de la siguiente manera:



**Tabla 2.** Ítems de escala de liderazgo.

Estilo de liderazgo	Características predominantes dentro del estilo	Número de pregunta en cuestionario
Liderazgo transformacional	Influencia idealizada conducta	6, 14, 21, 32.
	Influencia idealizada atribuida	10, 17, 19, 23.
	Motivación inspiracional	9, 13, 24, 34.
	Estimulación intelectual	2, 8, 28, 30.
	Consideración individualizada	15, 18, 27, 29.
Liderazgo Transaccional	Recompensa contingente	1, 11, 16, 33.
	Dirección por excepción activa	4, 20, 22, 25.
Liderazgo Pasivo	Dirección por excepción pasiva	3, 5, 7, 12, 26.

Nota. Elaboración propia.

## Muestra y consideraciones éticas

La investigación se realizó en Ciudad de Guatemala (Guatemala), concretamente en los Centros Educativos San Raymundo. Históricamente, el análisis de los centros escolares mediante el estudio de casos ha sido recurrente (Navarro, 2017). Sobre esta institución es preciso señalar que tienen una larga tradición en el país, puesto que desarrolla su labor desde la década de 1970. Además, está posicionado en los cinco primeros puestos en las pruebas estandarizadas que desarrolla el Ministerio de Educación de Guatemala en todo el país. En estos momentos, esta organización consta de 3.000 estudiantes y está conformada por ocho centros educativos. En ellos, 28 profesores y 15 directivos desempeñan su labor. Todo el personal docente y el directivo han participado en la investigación. Todos ellos participaron de forma voluntaria en el estudio y se les proporcionó una información detallada de los propósitos y la difusión de la investigación. Igualmente, se garantizó su anonimato mediante la codificación de las respuestas. Por último, los participantes no recibieron ninguna retribución económica o de otra índole.

## Resultados

### Liderazgo transformacional

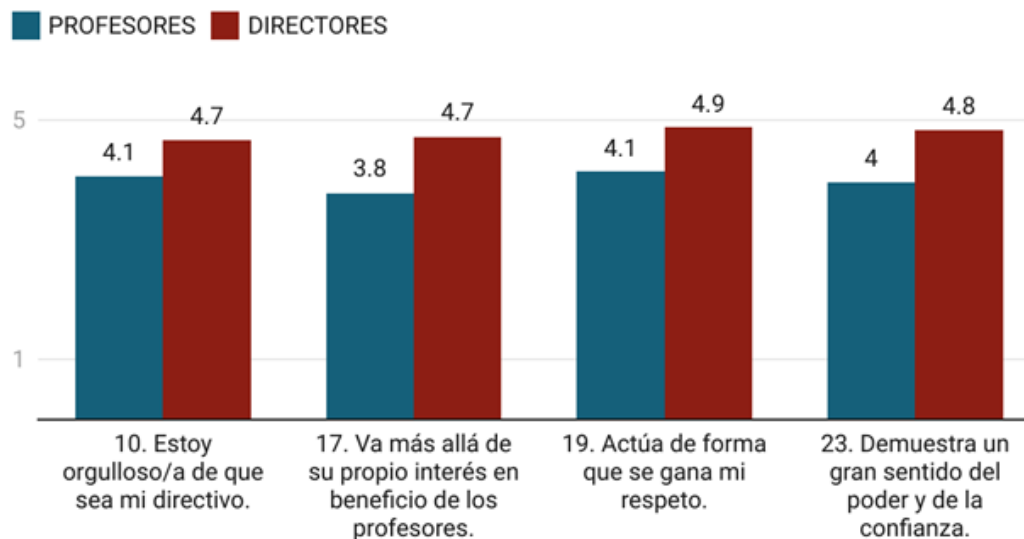
Para comenzar con la exposición de los resultados se detallarán las respuestas relacionadas con la influencia idealizada de conducta. En este apartado se realizará una comparación entre la percepción del profesorado y del equipo directivo con respecto al estilo de liderazgo de la institución educativa. De este modo, se observan diferencias notables en esta cuestión. En términos generales, podríamos afirmar que el equipo directivo tiene una autopercepción más alta que la manifestada por el claustro en diversas cuestiones. Entre ellas se sitúa el modo en que el equipo directivo transmite al profesorado la importancia de los valores morales (Pregunta 6), del sentido del deber (Pregunta 14), del respeto y el trabajo en equipo (Pregunta 32). Sin embargo, esta brecha se reduce ligeramente en la dimensión ética de la profesión docente

(Pregunta 21), dado que la valoración del profesorado (4,3) en este ítem es más próxima a la del equipo directivo (4,9) que en las anteriores, ver Figura 1.



**Figura 1.** Liderazgo transformacional representando la característica de influencia idealizada de conducta.

En segundo término, la influencia idealizada atribuida se manifiesta en cuatro preguntas, donde el profesorado y el equipo directivo convergen, aunque persisten las diferencias entre la autopercepción directiva y la percepción docente. Esto se refleja con nitidez a la hora de valorar si el director tiende a velar por el interés del claustro o, por el contrario, actúa en beneficio propio. En este ítem (Pregunta 17), el profesorado (3,8) señala estar “de acuerdo”, mientras que los equipos directivos (4,7) están “totalmente de acuerdo” con dicha afirmación. Tanto es así, que esa pregunta consta de la menor puntuación por parte de los docentes en esta cuestión, ver Figura 2.



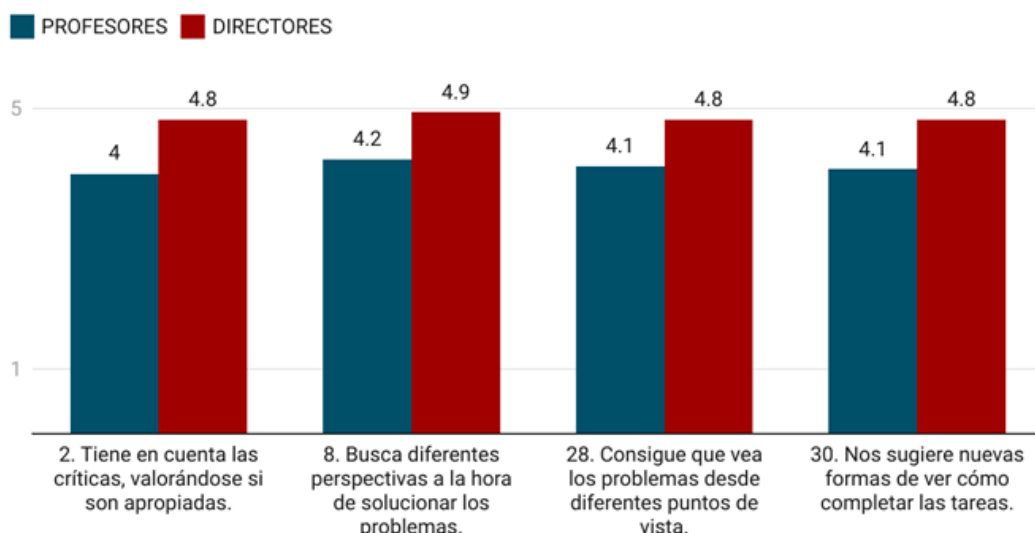
**Figura 2.** Liderazgo transformacional representando la característica de influencia idealizada atribuida.

En cuanto a la motivación inspiracional, se observa que el profesorado (3,89) y el equipo directivo (4,89) discrepan en un punto sobre la capacidad de los directores de expresar su entusiasmo por el futuro de la institución (Pregunta 9) y también para plantear una proyección ilusionante (Pregunta 24). Esta distancia se reduce a la hora de hablar sobre los objetivos a alcanzar (Pregunta 13) y, especialmente, en la confianza que manifiesta el equipo directivo en el profesorado para lograr dichas metas (Pregunta 34), ver Figura 3.



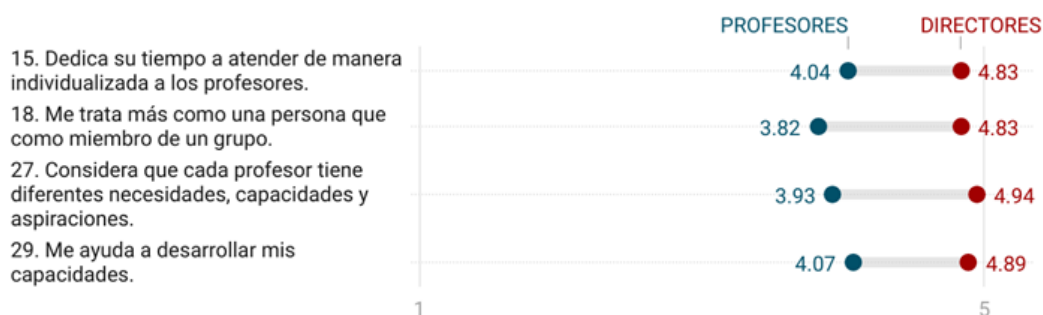
**Figura 3.** Liderazgo transformacional representando la característica de motivación inspiracional.

En lo relativo a la estimulación intelectual, tanto el profesorado como los equipos directivos afirman estar “totalmente de acuerdo” en los cuatro ítems planteados. Donde hay una mayor disparidad de percepción es en el segundo interrogante, que alude a la consideración positiva de las críticas por parte del equipo directivo. Sin embargo, el ítem donde se preguntó si estos últimos buscan diferentes perspectivas para solucionar los problemas ha obtenido la mayor puntuación (Pregunta 8), tanto por parte del profesorado (4,2) como de los directivos (4,9), ver Figura 4.



**Figura 4.** Liderazgo transformacional representando la característica de estimulación intelectual.

Por otra parte, el profesorado considera que el equipo directivo (4,04) atiende individualmente a cada docente, algo que ratifican los propios directivos (4,83) (Pregunta 15). Estos datos se repiten al ser preguntados por la ayuda que les ofrecen los equipos directivos para desarrollar sus capacidades (Pregunta 29). Sin embargo, el profesorado reduce su grado de conformidad al ser preguntado sobre el trato individualizado por parte de los directivos (3,82) y, también sobre si estos tienen en consideración los perfiles diferenciados de cada docente (3,93), aunque estos resultados difieren de la percepción de los equipos directivos (4,83 y 4,94 respectivamente), ver Figura 5.



**Figura 5.** Liderazgo transformacional representando la característica de consideración individualizada.

### Liderazgo transaccional

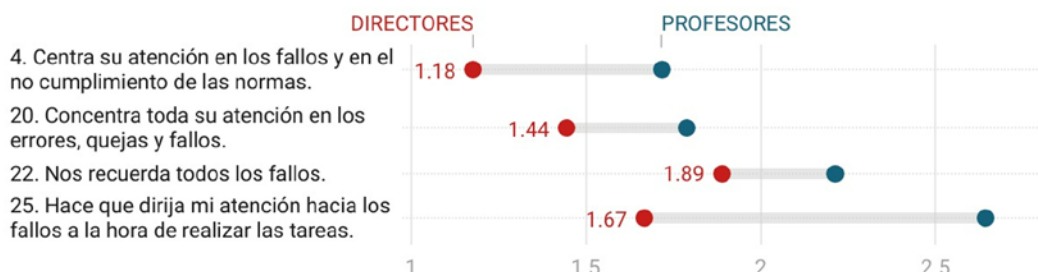
Con respecto al liderazgo transaccional, es conveniente señalar que ni los profesores ni los directivos consideran que el estilo de liderazgo se caracterice por promover la recompensa contingente. Ambas partes coinciden en que el equipo directivo ofrece apoyo continuado al profesorado (Pregunta 1) y que reconoce a todo el claustro, independientemente del grado de éxito en sus labores (Pregunta 11). Sin embargo, ambos muestran una percepción muy similar al ser preguntados sobre la insistencia de los equipos directivos en recordar que la valoración docente está íntimamente ligada al cumplimiento de objetivos. Así, se observa una diferencia notable entre el profesorado (3,1) y los directivos (2,3), puesto que los primeros consideran que sus equipos directivos únicamente muestran su satisfacción con aquellos docentes que realizan adecuadamente todas sus tareas (Pregunta 33), ver Figura 6.



**Figura 6.** Liderazgo transaccional representando la característica de recompensa contingente.

Al hilo de lo anterior, al ser preguntados por la excepción activa de la dirección ninguno de los actores preguntados, docentes y directivos, han identificado esta como una característica del tipo de liderazgo desarrollado en la institución. Ninguno de los dos considera que la dirección enfatice en los fallos del

profesorado ni en sus quejas (Preguntas 4 y 20). No obstante, la mayor discrepancia perceptiva tiene lugar al ser preguntados si el equipo directivo les empuja a poner el foco en sus errores a la hora de desempeñar sus labores, puesto que el profesorado (2,64) muestra un grado de conformidad mayor que los equipos directivos (1,67), ver Figura 7.



**Figura 7.** Liderazgo transaccional representando la característica de dirección por excepción activa.

### Liderazgo pasivo

Para concluir con el apartado de resultados, se expondrán los datos referidos al liderazgo pasivo. Al igual que sucedería con el liderazgo transaccional, el personal docente y directivo de los Centros Educativos San Raymundo no se identifican con el liderazgo *laissez faire*. Ambas figuras consideran que la intervención de los equipos directivos no se limita a resolver problemas importantes (Pregunta 3), ni tampoco que evite implicarse en los asuntos de interés general (Pregunta 5). De este modo, se pone de manifiesto que los directivos de estos centros educativos no tienen inconveniente a la hora de tomar decisiones (Pregunta 26) y que actúan de forma preventiva (Pregunta 12), ver Figura 8.



**Figura 8.** Liderazgo pasivo representando la característica de dirección por excepción pasiva.

## Discusión

Una vez expuestos los resultados, es pertinente presentar algunas conclusiones que han emanado del estudio. La primera de ellas es que tanto el profesorado como los directivos de los Centros Educativos San Raymundo consideran que el estilo de liderazgo presente en su institución es el transformacional. Esto se observa en que ambas figuras han señalado que la di-

mención ética tiene una presencia notable en sus centros educativos. Actuar acorde a una moral compartida y desempeñar los deberes asignados es una parte esencial de estas instituciones, siendo algo propio del estilo de liderazgo transformacional (Ferreira, 2021). En esta línea, apuntan que se incide significativamente en la necesidad de trabajar en equipo (Hermosilla et al., 2016). También el profesorado reconoce respetar y confiar en sus equipos directivos, lo que consolida este tipo de liderazgo a través de la influencia idealizada atribuida. A nivel de consideración individual ambas partes, docentes y directivos, afirman disponer y ofrecer respectivamente una serie de apoyos que, entre otras cuestiones, contribuyen notablemente al desarrollo profesional del profesorado, siendo estas dos responsabilidades esenciales de la función directiva escolar (Pont et al., 2009; Egido, 2015). Igual de importante es definir claramente las metas y los objetivos institucionales (Pont et al., 2009; Egido, 2015), algo que también se produce en esta institución. En consecuencia, se podría descartar el liderazgo pasivo como el característico de estos centros educativos (López-Vílchez et al., 2019).

Otra conclusión que ha salido a la luz en esta investigación es que la dimensión inspiracional podría tener cierto margen de acción en estos centros. A pesar de que se definen las metas institucionales y los directores manifiestan su confianza en los docentes, hay algunas cuestiones que requieren ser revisadas. A la hora de exponer el futuro de los centros educativos se observa una diferencia notable entre el profesorado y los directivos. Mientras que estos últimos se muestran entusiasmados, el cuerpo docente parece no percibir con tanta intensidad dicha motivación. Estos datos podrían incidir negativamente a largo plazo en la motivación del profesorado y, por ende, en su compromiso (Varón, 2019). Si bien es relevante disponer de metas comunes (Mendoza y Ortiz, 2006), también lo es que sean significativas para toda la comunidad educativa, no solo para los equipos directivos.

Otro aspecto que podría repercutir negativamente es la percepción que el profesorado tiene sobre el reconocimiento que realizan los directivos hacia los docentes que mejor desempeñan su labor. De hecho, el cuerpo docente y los equipos directivos son plenamente conscientes de que su valoración depende sustancialmente del cumplimiento de los objetivos. Además, el profesorado demanda un trato más personal y un mayor reconocimiento a su diversidad profesional. En el caso de reforzar estas dinámicas y los sistemas de recompensas a "los mejores docentes" (Almirón et al., 2015), el tipo de liderazgo en esta institución podría orientarse hacia uno transaccional.

Dicho esto, esta investigación presenta algunas limitaciones que es conveniente señalar. Una de ellas es que la literatura académica sobre la función directiva en Guatemala es escasa. Otra fue la imposibilidad de realizar observaciones de campo en los diferentes centros para corroborar la percepción del profesorado y de los directivos. Desde otro punto de vista, de cara al futuro sería conveniente ahondar en esta temática mediante dos líneas prin-

principales: llevar a cabo el estudio en otros centros educativos guatemaltecos y analizar otros tipos de liderazgo (Villa, 2019; Ferreira, 2021).

Para concluir, es preciso señalar que no hay un estilo ideal, puesto que el liderazgo debe responder a las demandas de cada institución y de su comunidad educativa (Almirón et al., 2015). Por ello, urge la necesidad de reforzar la formación de los equipos directivos guatemaltecos para brindarles de más competencias, puesto que esta medida impactará en la calidad educativa del país.

## Referencias

Almirón Arévalo, V., Tikhomirova, A., Trejo Toriz, A. C. & García-Ramírez, J. M. (2015). Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional. *Reidocrea*, 4, 24-27. <https://doi.org/10.30827/Digibug.34629>

Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.

Barbosa D. & Contreras F. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152-164. <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509013.pdf>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112>

Camila, J., Sánchez, M. & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, 51, 350-381. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>

Cuesta Moreno, O. J. & Moreno Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 84-99. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>

Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E.J., Ibañez Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>

Decreto Legislativo 12-91. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación de Guatemala. 3 de diciembre de 1991. [https://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2012/data/Conozcanos/Ley\\_Educacion\\_Nacional.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2012/data/Conozcanos/Ley_Educacion_Nacional.pdf)

Decreto Legislativo 1485. Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional. Ministerio de Educación de Guatemala. 29 de diciembre del 2000. [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_gtm\\_decreto\\_1485.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_gtm_decreto_1485.pdf)

Egido Gálvez, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Padres Y Maestros*, 361, 18-22. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.003>

Escribano, E. & Soto, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Ed.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042305>

Ferreira, R. I. (2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar. Comparación de casos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7219-7238. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.841](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.841)

García-Garnica, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 4-20. <http://hdl.handle.net/10481/45033>

Hermosilla, D., Amutio, A., da Costa, S. & Páez Rovira, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 141-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

López-Vílchez, J. J., Grau-Alberola, E., Gil Monte, P. R. & Figueredo Ferraz, H. (2019). Relación entre los estilos de liderazgo Transformacional y *laissez-faire* y el Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores de educación secundaria. *Acciones e investigaciones sociales*, 39, 223-254. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.2019393239](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019393239)

Manso, J. & Neubauer, A. (2022). La aportación de las competencias generales en la formación inicial docente. En L. Cañadas y S. Rappoport (Eds.), *Las competencias generales en la formación inicial docente. Experiencias y orientaciones para su desarrollo* (pp. 12-23). Dykinson.

Mendoza Torres, M. R. & Ortiz Riaga, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), 118-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900107>

Moreno-Casado, H, Leo-Marcos, F., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, R. & Sánchez-Oliva, 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>

Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S. & Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR Editorial.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar Volumen 1: Política y práctica*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>



Rivera Badillo, J. M. & Cavazos Arroyo, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 359-380.

Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa. *Revista Fuentes*, 14, 85-104. <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2354/2173>.

Varón Herrera, E. K. (2019). Liderazgo educativo siglo XXI, definiciones y características. *Revista Seres y Saberes*, 6, 21-24. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1807>

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>