

doi: <https://doi.org/10.20983/biniriame.2023.1.5>

Percepciones sobre liderazgo educativo de docentes y directivos en escuelas secundarias

Perceptions of educational leadership of teachers and principals in secondary schools

Raquel Georgina Yáñez Campos

ORCID: 0009-0009-9607-4787

Recibido: 11 abril 2023 | Aceptado: 5 septiembre 2023



FUENTE: Raquel Georgina Yáñez Campos.

Resumen

El liderazgo es un elemento esencial para obtener mejores resultados en cualquier tipo de organización. De acuerdo con el estudio de Mckinsey, citado por la Unesco en 2014, es el segundo factor en importancia para el aprendizaje escolar después del maestro en el aula y representa gran parte de la influencia, ya sea positiva o negativa al interior de la institución.

Por ello, el presente artículo tiene el *objetivo* de analizar las percepciones de los docentes y directivos de las escuelas de educación secundaria de la región noroeste en el estado de Chihuahua respecto al ejercicio de liderazgo educativo en sus centros escolares. Sigue una metodología con un enfoque cuantitativo de corte transversal. Para la recolección de información se aplicó una encuesta mediante un cuestionario a cincuenta docentes y directivos, que plantea una integración de cuatro dimensiones que abarcan la interpretación del liderazgo educativo efectivo, como la posición y ejercicio profesional sobre los fines de la educación, las creencias pedagógicas y las buenas escuelas. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en los docentes y directivos, de acuerdo con los años de antigüedad en el servicio, el género y el nivel de estudios con que cuentan los entrevistados.

Palabras clave: educación secundaria; liderazgo; percepción.

Abstract

This article aims to analyze the perceptions of teachers and directors of secondary schools, regarding the exercise of educational leadership in their schools. It has a methodology with a quantitative cross-sectional approach. For the collection of information, a survey was applied using a Google Form to fifty teachers and principals. The survey proposes an integration of four dimensions that encompass the interpretation of effective educational leadership, such as the position and professional practice regarding the purposes of education, pedagogical beliefs, and good schools. The results show that there are significant differences in teachers and principals according to the years of seniority in the service, gender and the level of studies that the interviewees have.

Keywords: leadership; perception; secondary education.

Introducción

El liderazgo, independientemente del estilo que siga, resulta un factor decisivo en el desarrollo de las instituciones educativas y sus resultados (Suárez y Rodríguez, 2022). Por ello, las instituciones educativas que ofrecen buenos resultados son aquellas en las que se ejerce de manera efectiva el liderazgo, por lo cual incluye a todos los responsables del centro educativo al realizar actividades por convicción con la intención de me-

jorar los resultados académicos en sus estudiantes.

El propósito de este artículo es conocer la percepción que tienen los docentes y directivos de las escuelas secundarias generales que corresponden a la región noroeste del estado de Chihuahua respecto al liderazgo educativo en sus centros escolares y cómo influye en su desarrollo profesional. Se enmarca en un estudio con enfoque metodológico cuantitativo de corte transversal mediante un estudio no-experimental con un alcance comparativo.

Lo anterior permite analizar el tipo de liderazgo educativo que se desarrolla en sus escuelas y las concepciones, de acuerdo con los ámbitos de estudio; en relación con los fines de la educación permite conocer los esfuerzos realizados en nuestro país por la mejora de la educación con acciones que enmarcan una Nueva Escuela Mexicana. En cuanto a las creencias pedagógicas hace referencia a las concepciones que tienen los docentes e incide en las formas en las que desarrollan sus clases en su actuar educativo.

Finalmente, en el apartado de Las buenas escuelas se analizan las diversas consideraciones y perspectivas que tienen diversos autores sobre ellas, para valorar la importancia del desarrollo de la función del docente y el directivo para estar dentro de la misma.

Referentes teóricos

Fines de la educación

Actualmente en México nos encontramos en una etapa de transición, debido a los cambios en las políticas educativas con reformas que se han generado. Los esfuerzos por mejorar la educación en nuestro país han propuesto numerosos cambios, sobre todo en los planes y programas de estudios, nuevas formas de enseñanza, un enfoque con sentido humanista, entre otros, con el objetivo de alcanzar la equidad y la excelencia en la educación, colocando en el centro educativo el máximo logro de aprendizajes.

Dentro de las propuestas de cambio se concibe un Nuevo Modelo Educativo, que promete construir un mejor futuro en la educación de nuestro país y que replantea la oportunidad de redefinir las prácticas pedagógicas y los contenidos educativos, a fin de que se encuentren en competencia internacional (Portillo, 2019). El currículo propuesto tiene la intención de ser compacto y accesible, viable para desarrollar, en donde se fomenten los valores a favor de la justicia, la libertad y la dignidad.

La implementación de este Nuevo Modelo Pedagógico conlleva a visualizar cómo el cambio social sobre la función docente sirve como llamado de atención a la sociedad, padres de familia, medios de comunicación y administraciones educativas, para comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesores (Portillo, 2019). En este senti-

do, cobra valor la influencia del contexto en donde se desarrollan los aprendizajes, con la finalidad de que sean de utilidad en su vida diaria generando impacto en la sociedad.

Creencias pedagógicas

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego una serie de variables que interactúan entre sí, para llevar a cabo el proceso más dinámico y atractivo. Las creencias forman parte de este proceso y se involucran de manera emocional en el ambiente. Para Inostroza (2018), las creencias pedagógicas se contruyen cuando en su formación repiten pautas de enseñanza, perpetuando cierto tipo de prácticas, por lo que en la práctica inciden en la forma en la que el docente desarrolla su clase, en el trato con los estudiantes, en la conducta y en el aprendizaje de los alumnos. Están fundamentadas en los aprendizajes adquiridos durante la formación educativa del docente, desde la niñez hasta la formación profesional.

Los docentes tienen arraigo por todas esas creencias y es difícil aislarse de ellas para afrontar nuevas realidades. En muchos casos tienden a repetir aquellas pautas de enseñanza con las que fueron formados y fomentan ciertas prácticas pedagógicas en sus procesos.

El docente es un guía en la construcción de nuevos aprendizajes para sus estudiantes y su compromiso es adaptar las formas de enseñanza, de acuerdo con las necesidades de sus alumnos

para garantizar una mejora educativa. Según Portillo, "la calidad de la educación dependerá del trabajo que desarrollen los docentes" (2019), por lo que el docente debe estar comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, con el mejoramiento de la escuela. De tal manera que debe atender las necesidades e intereses de los alumnos para cumplir con el desarrollo de sus funciones, de acuerdo con su profesión y la demanda de la sociedad.

Buenas escuelas

Hablar de buenas escuelas genera una multiplicidad de consideraciones y perspectivas; si tratamos de describirlas podrían no acabarse nunca, pues estas cuestiones encierran múltiples cuestionamientos que debieran actualizarse de manera permanente.

Para Gvirtz, Zacarías y Abregú (2012), las buenas escuelas no discriminan y concluyen en tiempo y forma, donde los alumnos continúan con éxito el siguiente nivel, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan el conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones; estos aspectos mejoran la calidad de vida del estudiante e impactan de manera favorable en la sociedad.

Pero no es tan sencillo, "las auténticas mejoras llevan tiempo, los verdaderos procesos son lentos y graduales" (Gvirtz *et al.*, 2012), por lo que para llegar al éxito escolar se requiere de múltiples esfuerzos, tiempo y dedicación por parte de todo el colectivo escolar.

El director contribuye a la construcción de una buena escuela. Trata a los docentes como profesionales; tiene una mirada estratégica sobre la escuela y su gestión; es asesor pedagógico de sus maestros; plantea altos estándares de aprendizaje y trabajo; evalúa permanentemente a su equipo; define y delega prioridades; tiene buenos canales de comunicación y genera un clima de trabajo que motiva, entre otros, aspectos que desde el pensamiento de Gvirtz *et al.* (2012) promueven la creación de una buena escuela.

Sin embargo, es el docente quien está comprometido para construir una buena escuela (Gvirtz *et al.*, 2012); es el compromiso con el aprendizaje de cada uno de sus alumnos lo que refuerza el mejoramiento de la escuela: planifica su trabajo y evalúa a sus estudiantes, de acuerdo con el progreso individual; está convencido de que todos los niños pueden aprender; presenta un bajo nivel de ausentismo; se capacita y actualiza permanentemente; tiene un trato cordial; fomenta el respeto con todos los actores educativos; aplica nuevas estrategias didácticas; trabaja en equipo, entre otros. El actuar del docente contribuye en la conformación de buenas escuelas, pues con su actuar dará lugar para que las cosas sucedan.

Por otra parte, la capacidad de liderazgo educativo que ejercen los directivos en sus escuelas es el impacto que tienen en los resultados de sus centros de trabajo. Es decir, los buenos resulta-

dos se logran cuando el director influye directamente en el trabajo docente de manera efectiva con un liderazgo participativo, distribuido y democrático, en el que se consolide un proyecto estratégico, atendiendo las problemáticas que presentan los docentes en sus aulas, y se establezcan metas y propósitos que emanen de las problemáticas con fines comunes y enfocados a la mejora de los aprendizajes.

Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación es cuantitativo de corte transversal mediante un estudio no-experimental con un alcance comparativo, que se llevó a cabo con la aplicación de un instrumento tipo cuestionario a docentes y directivos de escuelas secundarias generales de la región noroeste en el estado de Chihuahua.

El instrumento incluye cuatro dimensiones: fines de la educación, creencias pedagógicas, buenas escuelas y liderazgo educativo, así como variables signilíticas (datos generales). Estas dimensiones están integradas por 44 variables (B.1 ... E.14) que hacen referencia a las concepciones y percepciones de los sujetos participantes respecto al liderazgo educativo. La escala de respuesta fue Likert, donde 0 = Nunca; 1 = Casi nunca; 2 = Algunas veces; 3 = Casi siempre; y 4 = Siempre.

La validación de contenido del instrumento se realizó mediante la técnica

Juicio de Expertos, que permitió analizar la redacción y concluir con 44 ítems para el formulario. Los indicadores que se valoraron en cada uno de los ítems, se presentan en la tabla 1, que incluyen todas las dimensiones, la definición conceptual y la escala utilizada.

La muestra se definió con base en la población de estudio considerando que todos los casos concuerdan con una serie de especificaciones, como los comentados por Selltiz *et al.*, (1980), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2004), que concluyeron con la participación de cincuenta docentes y directivos de la región noroeste del estado de Chihuahua, donde se especificó su propósito y el manejo de las respuestas; cabe mencionar que los docentes y directivos decidieron participar libremente. La población total estuvo integrada por quinientos doce docentes y treinta y cuatro directivos, quienes laboran en veintidós centros de la entidad.

El análisis de confiabilidad de los ítems se realizó a través del Alpha de Cronbach (explícito en el apartado de Resultados); además, se revisó la normalidad en las variables mediante el análisis de asimetría y curtosis, lo cual se ubica dentro de lo aceptable. También, se realizó un análisis descriptivo mediante el análisis de frecuencias y medias, así como sus varianzas.

Se llevó a cabo un estudio comparativo para probar hipótesis de diferencias de medias en grupos independientes. Todas las variables presentaron un comportamiento normal. Se aplicó el estadístico *t* de Student para muestras independientes con una significancia de $p \leq .05$ para los casos comparativos entre dos grupos, y el estadístico ANOVA de un factor en los casos de más de dos grupos independientes, a partir de la hipótesis nula: No existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 1. Indicadores de estudio

Dimensión	Indicadores	Definición conceptual	Definiciones operacionales
Fines de la educación	Educación integral	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.	Escala Likert (5 puntos)
	Inclusión	La escuela debe dar respuesta a la diversidad.	Escala Likert (5 puntos)
	Derecho a la educación	Todo individuo tiene derecho de acceder a la educación.	Escala Likert (5 puntos)
	Atención y respeto a la diversidad	La educación debe respetar e incluir a la diversidad que exista en la población.	Escala Likert (5 puntos)
	Libertad de creencias	La educación debe ser laica.	Escala Likert (5 puntos)

Continúa...

Creencias pedagógicas	Aprendizaje social comunitario	El aprendizaje debe responder a las necesidades sociales de la comunidad.	Escala Likert (5 puntos)
	Profesor convencional	Profesor con prácticas tradicionales.	Escala Likert (5 puntos)
	Profesor alternativo	Profesor con prácticas innovadoras y no tradicionales.	Escala Likert (5 puntos)
	Clima del aula	Relaciones de los estudiantes y docentes en un marco de inclusión y respeto a la diversidad.	Escala Likert (5 puntos)
	Uso de herramientas tecnológicas	El uso de herramientas tecnológicas favorece el aprendizaje.	Escala Likert (5 puntos)
Buenas escuelas	Educación socioemocional	El ambiente emotivo es favorable al aprendizaje.	Escala Likert (5 puntos)
	Clima del centro escolar	Relaciones entre los miembros de la comunidad escolar en un marco de inclusión y respeto a la diversidad.	Escala Likert (5 puntos)
	Implicación, compromiso y trabajo en equipo de los docentes	Los docentes se sienten comprometidos con las actividades escolares que se realizan.	Escala Likert (5 puntos)
	Expectativas del profesor y de los estudiantes	El docente debe tener expectativas altas de sus alumnos y dárselas a conocer.	Escala Likert (5 puntos)
	Instalaciones y recursos adecuados	Instalaciones y recursos adecuados, que hagan una escuela acogedora.	Escala Likert (5 puntos)
	Una buena escuela es inclusiva	Brinda la oportunidad para que todos logren participar en las actividades.	Escala Likert (5 puntos)
	Educación integral mediante actividades complementarias	Una buena escuela ofrece actividades complementarias que favorecen la educación integral.	Escala Likert (5 puntos)
	Trabajo colaborativo con padres de familia	Las buenas escuelas trabajan en colaboración con las familias.	Escala Likert (5 puntos)
	Seguridad	Una buena escuela protege la integridad de sus estudiantes.	Escala Likert (5 puntos)
	Necesidades familiares	Una buena escuela busca responder a las necesidades de las familias.	Escala Likert (5 puntos)
Barreras de aprendizaje		Las buenas escuelas identifican barreras para el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y toman decisiones para minimizarlas o eliminarlas.	Escala Likert
			(5 puntos)

Continúa...

Liderazgo educativo	Liderazgo para el aprendizaje	Un buen líder se preocupa por mejorar las condiciones que beneficien el aprendizaje.	Escala Likert (5 puntos)
	Interés por el personal	Un buen líder se interesa por el bienestar de sus subordinados.	Escala Likert (5 puntos)
	Estimulación del personal	Un buen líder reconoce y estimula a su personal y a los estudiantes por sus logros.	Escala Likert (5 puntos)
	Relación de trabajo apegada al respeto	Un buen líder educativo establece relaciones de respeto con su personal.	Escala Likert (5 puntos)
	Liderazgo distribuido	El liderazgo es compartido entre toda la comunidad educativa.	Escala Likert (5 puntos)
	Liderazgo autocrático	Las actividades y la toma de decisiones están bajo el mando de una sola persona.	Escala Likert (5 puntos)
	Liderazgo como gesta		Escala Likert (5 puntos)
	Liderazgo ecológico	Capacidad de encontrar la conexión o relación que existe entre las cosas y situaciones.	Escala Likert (5 puntos)
	Comunidad de aprendizaje	La escuela es un lugar donde todos tienen algo que enseñar y algo que aprender.	Escala Likert (5 puntos)
	Participación y corresponsabilidad de la comunidad educativa	El buen liderazgo busca la participación y corresponsabilidad de la comunidad educativa.	Escala Likert (5 puntos)
	Promueve el uso de la tecnología en el área	Un buen líder promueve el uso de la tecnología entre sus docentes	Escala Likert (5 puntos)
	Formación y actualización del personal	Un buen líder estimula que sus docentes se actualicen.	Escala Likert (5 puntos)

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados obtenidos del análisis Alpha de Cronbach en el estudio, de manera general y por dimensiones, constatan suficiente confiabilidad (.7 y aproximados al 6). El valor interrelacional del instrumento es de .280, por lo que refleja que sí existe cierto grado de correlación entre las dimensiones. Se puede observar que el instrumento en general tiene un valor de confiabilidad bueno (tabla 2).

Población

El instrumento fue aplicado a 50 docentes y directivos del nivel de educación secundaria, de los cuales 42 % corresponde a hombres y 58 %, a mujeres. Asimismo, 34 % ronda entre 24 y 36 años de edad; 40 %, entre 38 y 50 años; y 26 %, entre 51 y 63 años.

Respecto a la función que poseen 26 % son directivos y 74 %, docentes frente a grupo.

En cuanto al tiempo trabajando en la función 36 % oscila entre 0 y 5 años; 16 %, entre 6 y 10 años; 20 %, entre 11 y 20 años; y por último, 28 % tiene más de 20 años trabajando en la función.

En relación con la antigüedad en el servicio educativo 48 % tiene entre 0 y 15 años de servicio; 34 %, entre 16 y 30 años; y por último, 18 %, entre 31 o más de 35 años de servicio.

El nivel de estudios de los sujetos participantes dicta que 8 % cuenta con doctorado, 50 % tiene maestría y 42 % solo cursó licenciatura.

Análisis descriptivo

Las concepciones que los docentes y directivos de la región tienen respecto al liderazgo, se analizaron de acuerdo con distintas dimensiones:

Dimensión "Fines de la educación"

Para este apartado se analizaron 7 ítems, como se muestra en la tabla 3. Estos resultados refieren que más de 62 % de los

Tabla 2. Análisis de Confiabilidad Alpha de Cronbach

Dimensión	N ítem	n Pob.	α_c	xintercorr	Os - R2
Fines de la educación	7	50	.554	.315	.008 - .426
Creencias pedagógicas	12	50	.608	.291	.034 - .534
Buenas escuelas	11	50	.530	.258	-.048 - .505
Liderazgo educativo	14	50	.541	.219	-.115 - .627
General	44	50	.789	.280	-.013 - .559

Nota: α_c = Alpha de Cronbach; α_c St = Alpha de Cronbach estandarizada; xintercorr = Media intercorrelacional; Os - R2 = Puntaje mínimo y máximo de R2. Fuente: elaboración propia.

docentes y directivos realizan prácticas educativas para favorecer el derecho de la educación en los NNA.

Más de 68 % de los entrevistados opinan que la educación debe ser integral, al promover acciones que favorezcan las actividades culturales y deportivas. De igual manera, 84 % opinan que la educación debe ser laica; sin embargo, 58 % de los docentes y directivos comentan que no se favorece el respeto a la diversidad (tabla 3).

Dimensión “Creencias pedagógicas”

Para el análisis de esta dimensión se requirió evaluar 12 ítems, como se muestra en la tabla 4, en los cuales podemos apreciar que 96 % de los docentes y directivos están a favor de promover prácticas que propicien el aprendizaje comunitario y más de 82 % están de acuerdo con atender necesidades prioritarias de los estudiantes antes de empezar nuevos contenidos, sin importar el tiempo que se tarde en ello; sin embargo, más

de la mitad (52 %), siguen considerando que el docente es la autoridad en el aula y que solo deben de ser promovidos de grado los alumnos cuando adquieran los aprendizajes mínimos requeridos, mientras que 26 % opinan que se encuentran a favor del tránsito continuo de los estudiantes y un alto porcentaje (70 %), se resiste a utilizar medios tecnológicos para impartir sus clases y propiciar el interés de los alumnos; sin embargo, más de la mitad (50 %) refieren estar de acuerdo con el uso responsable del teléfono celular durante las clases para una consulta guiada (tabla 4).

Dimensión “Buenas escuelas”

Se analizaron 11 ítems y de acuerdo con los resultados obtenidos (tabla 5), se aprecia que más de 82 % de los participantes refieren que las buenas escuelas son aquellas que promueven ambientes agradables para el aprendizaje, mientras que 80 % comentan que deben cuidar la integridad de sus alumnos y 74 % se

Tabla 3. Frecuencias de “Fines de la educación”

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
B.1	2	8	22	6	62
B.2	14	10	18	24	34
B.3	0	2	6	8	84
B.4	40	14	14	16	16
B.5	10	8	20	2	60
B.6	10	8	20	2	60
B.7	2	4	18	20	56

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Frecuencias de “Creencias pedagógicas”

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
C.1	0	2	2	6	90
C.2	6	6	38	20	30
C.3	0	2	16	18	64
C.4	0	14	26	30	30
C.5	0	0	10	42	48
C.6	26	22	32	16	4
C.7	36	18	20	18	8
C.8	8	8	32	28	24
C.9	30	24	26	10	10
C.10	6	2	12	12	68
C.11	4	6	12	8	70
C.12	6	14	20	24	36

Fuente: elaboración propia.

preocupan por la limpieza e imagen de su institución.

Más de 62 % consideran estar totalmente de acuerdo en tomar en cuenta la opinión de los padres de familia para involucrarse en el aprendizaje de sus hijos y estar de acuerdo con modificar el currículo para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, además de que consideran que las relaciones entre el personal de la escuela son prioridad para que la escuela funcione adecuadamente; 42 % de los docentes y directivos prefieren utilizar el aula ciencia, sin importar la movilidad de los alumnos; y 36 % manifiestan una postura neutra (tabla 5).

Dimensión “Liderazgo educativo”

Esta dimensión aborda 14 ítems y valora las concepciones que debe contener un liderazgo educativo efectivo (tabla 6).

El 70 % de los sujetos participantes opinan que una de las características de un buen ejercicio de liderazgo educativo es cuando se contribuye al mejoramiento de las prácticas docentes.

Más de 48 % se preocupan por los problemas de convivencia entre los estudiantes y 70 % están a favor de capacitarse para enfrentar los problemas emocionales que se presentan en el aula.

El 58 % de los entrevistados están a favor de promover el liderazgo distribuido; sin embargo, existe una división de opiniones respecto a delegar responsabilidades, pues 32 % no están de acuerdo con ello, mientras que 42 % sí lo están; de igual manera, 72 % refieren estar de acuerdo con la participación y responsabilidad de la comunidad escolar.

En cuanto al reconocimiento y estimulación de los alumnos y docentes,

Tabla 5. Frecuencias de “Buenas escuelas”

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
D.1	0	4	14	22	60
D.2	4	20	12	12	52
D.3	12	6	20	20	42
D.4	4	2	22	14	58
D.5	0	0	10	16	74
D.6	0	6	32	20	42
D.7	6	12	16	14	52
D.8	16	12	32	14	26
D.9	0	8	12	10	70
D.10	6	8	24	18	44
D.11	28	14	36	12	10

Fuente: elaboración propia.

60 % de los participantes consideran que esta acción debe promover un ambiente que propicie la competitividad positiva entre ambas partes de forma prudente y respetuosa (tabla 6).

Para el caso de las variables que resultaron con valores atípicos inferiores fueron tres los encontrados fuera de los rangos. El primero de ellos valora los ambientes emotivos que favorecen el aprendizaje; en este caso, los resultados salieron muy por encima de la media reflejando un valor de 4.380. El segundo valor atípico fue donde se analiza la puesta en marcha de las prácticas innovadoras y no tradicionales de los docentes; en este caso, las respuestas de los profesores se encuentran fuera de rango con un valor atípico de 4.640, muy superior a los límites obtenidos; lo anterior refiere que aún existen docentes que realizan prácticas tradicionales y

no innovadoras, de acuerdo con las que promueve la Nueva Escuela Mexicana. El tercer valor identificado es donde se evalúan los planteles que protegen la integridad de los estudiantes y el resultado obtenido fue de 4.420, también superior a los límites aceptables de la media. Por lo anterior, son muy pocos los valores que quedan fuera de los límites, lo que nos indica que la mayoría de los docentes y directivos promueven prácticas que favorecen el liderazgo educativo en las cuatro dimensiones.

Análisis comparativo

En este análisis se contrastan las respuestas de dos o más grupos (según sea el caso) utilizando la prueba *t* de Student, la cual se realiza para identificar si existen o no diferencias entre las concepciones de liderazgo por género y por

Tabla 6. Frecuencias de "Liderazgo educativo"

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
E.1	10	4	16	10	60
E.2	10	8	34	24	24
E.3	4	10	16	10	60
E.4	10	8	22	24	36
E.5	28	22	32	4	14
E.6	26	6	26	24	18
E.7	10	24	38	4	24
E.8	2	8	32	22	36
E.9	0	2	26	18	54
E.10	22	12	30	16	20
E.11	6	6	20	20	48
E.12	4	10	30	34	22
E.13	0	0	24	18	58
E.14	6	4	22	10	58

Fuente: elaboración propia.

función en las cuatro dimensiones, encontrando lo siguiente:

- Diferencias encontradas por género: se identificó que existen diferencias significativas en la dimensión "Creencias pedagógicas", que valora las prácticas identificadas como convencionales, el clima del aula y el uso de las tecnologías; se encontró en el primero y segundo casos mayores diferencias entre las mujeres y en el último, para los hombres.
- Diferencias encontradas por función: en relación con la función que ejercen los docentes, se pudo identificar que existen diferencias significativas en 8 de los 44 ítems analizados, como se describe a continuación:

En esta dimensión se evalúan las prácticas de enseñanza centradas en el

aprendizaje y el uso de las tecnologías que potencializan el aprendizaje; se encontró que existen diferencias significativas entre los docentes y directivos, siendo los docentes quienes ejercen mayor diferencia.

En la dimensión de "Buenas escuelas", los resultados reflejan que existen diferencias significativas entre los docentes y directivos respecto a las concepciones de una buena escuela donde se ofrecen actividades complementarias que favorecen la educación integral y la colaboración entre las familias, se identifican barreras para el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes y se toman sus decisiones para minimizarlas o eliminarlas, inclinándose el valor de mayor significancia para la primera y tercera

concepciones en los docentes y en el segundo caso en los directores.

Para la dimensión "Liderazgo educativo" fueron identificados tres valores con diferencias significativas en las concepciones de liderazgo del aprendizaje, pues un buen líder educativo establece relaciones de respeto con su personal y liderazgo como gesta, inclinando mayores resultados entre los docentes para los dos primeros casos y para los directivos en el último.

Por último, se realizó un estudio denominado Análisis ANOVA de un factor con el Método Turkey para muestras desiguales, para valorar las diferencias entre tres grupos, siguiendo el procedimiento de Prueba de hipótesis mediante seis pasos.

Se encontraron diferencias significativas en la percepción de los docentes que solo cuentan con licenciatura en relación con quienes tienen maestría y doctorado. Es decir, que a mayor nivel de estudios los profesores tienen una concepción diferente de la autoridad del docente en el aula.

En el segundo caso se encontraron diferencias de acuerdo con los niveles de estudios de los docentes y directivos, pues se identificó que quienes cuentan con maestría y doctorado consideran que con el uso de las tecnologías se obtienen mayores aprendizajes en relación con quienes solo cuentan con licenciatura.

La antigüedad en el servicio arrojó que existen diferencias entre las percep-

ciones de los docentes y directivos que tienen de dieciséis a veinte años frente a los de treinta y uno a treinta y cinco años de antigüedad, es decir, que a mayor antigüedad en el servicio consideran que la inclusión educativa es un derecho fundamental para garantizar la calidad en el servicio.

Discusión

El liderazgo educativo en sus diversos estilos y modelos constituye un factor decisivo en el desarrollo de las instituciones educativas y en sus resultados (Suárez y Rodríguez, 2022). En esta investigación se conoce la percepción que tienen los docentes y directivos, de acuerdo con el estudio de dimensiones que contribuyen a la consolidación del liderazgo efectivo, como los fines educativos, las creencias pedagógicas y las buenas escuelas.

En el estudio se resalta que 62 % de los participantes realizan prácticas educativas que favorecen el derecho de la educación en sus estudiantes, 68 % promueven actividades culturales y deportivas, y 58 % no favorecen el respeto a la diversidad. Según Portillo, "nos enfrentamos a la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado" (2019), para formar mejores seres humanos capaces de responder a la sociedad actual.

La mayoría de los participantes reconocen que las buenas escuelas pro-

mueven actividades complementarias que favorecen la educación integral; además, se apoyan de las familias para mejorar resultados e identifican y minimizan las barreras para el aprendizaje y la participación que existe en sus escuelas, por lo que para Gvirtz *et al.* una buena escuela “es donde todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones” (2012), por lo que son esos rasgos los que deben prevalecer en cualquier institución y sus integrantes.

En el análisis comparativo se identifica que las diferencias por género y por función son las que mayormente muestran diferencias entre los docentes y directivos. Son las mujeres las que muestran un mayor compromiso por ejercer un liderazgo efectivo desde sus funciones. Para Portillo (2019), en la medida en la que los docentes desarrollen su trabajo, de la misma forma será la calidad que de ella emane, por lo que el compromiso docente independientemente de la función deberá ser el mismo.

Cuando se contrasta la antigüedad en el servicio, los participantes de menor antigüedad tienen concepciones diferentes a los que tienen una mayor antigüedad, es decir, los docentes y directivos que cuentan con menos de diez años de antigüedad consideran que el liderazgo tiene mayor valor, tal como

Daniluk, Delgadillo y Zárate (2018) comentan acerca de que la capacidad de un líder pedagógico se muestra al tomar decisiones claras y tener coherencia en su actuar para desarrollar proyectos de mejora, involucrando a toda la comunidad educativa.

Otro resultado importante en esta investigación es que a mayor grado de estudio habrá mejores prácticas que favorezcan el liderazgo, es decir, los docentes y directivos que cuentan con maestría y doctorado tienen mejores resultados educativos que quienes solo cuentan con licenciatura. Según Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, “las buenas prácticas docentes, están en directa relación con las metodologías de una clase de calidad, exhibiendo un docente con dominio disciplinar, con intervenciones pedagógicas de alto nivel y capaz de generar una vinculación emocional con otros” (2017, p. 7), por lo que la preparación académica ofrece mayores conocimientos y habilidades que potencializan los resultados. Se abre la posibilidad de profundizar en un análisis cualitativo para ampliar la investigación y comprender las percepciones de los docentes y directivos desde sus realidades, en sus contextos y de acuerdo con la cantidad de alumnos que tienen en sus escuelas.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis detallado de los diversos estadísticos realizados, se

concluye que no existen diferencias significativas entre las percepciones acerca del liderazgo educativo que tienen los docentes y directivos de la región noroeste del estado de Chihuahua respecto a la función o el género; sin embargo, se encuentran diferencias significativas para los hallazgos encontrados de acuerdo con la antigüedad en el servicio, considerando que a mayor antigüedad habrá mejores concepciones de liderazgo educativo en los sujetos participantes de las cuatro dimensiones analizadas en el presente estudio.

Uno de los hallazgos importantes fue que las mujeres (docentes o directivas) son quienes tienen percepciones diferentes en cuanto a prácticas educativas que se rigen de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana, y en relación con otro hallazgo también promueven ambientes propicios para el aprendizaje. Por otra parte, en las diferencias encontradas mayormente en los hombres se demostró que promueven el uso de tecnologías para favorecer el aprendizaje.

Respecto a las diferencias significativas de acuerdo con la función, se concluye que la concepción de los docentes es diferente a la de los directivos en la dimensión de "Creencias pedagógicas", específicamente en hombres. Es decir, los docentes hombres tienen diferencias significativas de acuerdo con la concepción de creencias pedagógicas, cómo conciben el aprendizaje de sus estudiantes y cómo ejercen sus prácticas docentes.

Para la dimensión de "Buenas escuelas" las concepciones entre docentes y directivos son significativas, debido a que los profesores tienen una idea diferente a la de los directivos, pues consideran que las buenas escuelas son aquellas que ofrecen actividades complementarias que favorecen la educación integral, la colaboración de las familias potencializa el aprendizaje de los estudiantes y que tienen la capacidad de identificar las barreras para el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes tomando decisiones oportunas que puedan minimizarlas o eliminarlas.

En cuanto al "Liderazgo educativo", los directivos presentan diferencias significativas respecto a los docentes, debido a que consideran que "un buen líder educativo establece relaciones de respeto con su personal" y a su vez consideran el liderazgo como gesta de valores y principios que promueven un buen centro de trabajo.

Otra de las diferencias significativas encontradas fue cuando se compararon tres grupos, encontrando que a mayor grado de estudios habrá mayores diferencias entre los docentes y directivos. Esto es, los docentes y directivos con maestría y doctorado consideran que el profesor no tiene que imponer su autoridad en el salón de clases, sino que son los alumnos los que van construyendo sus propios aprendizajes y, con ello, adquieren autocontrol.

Por último, una de las mayores diferencias encontradas fue en uno de los

análisis comparativos (ANOVA) cuando se contrasta la antigüedad en el servicio con las percepciones que tienen los docentes y directivos, encontrando que existen diferencias significativas de acuerdo con la antigüedad respecto a la percepción de las dimensiones de "Liderazgo educativo", "Finis de la educación", "Creencias pedagógicas" y "Buenas escuelas", debido a que fueron encontradas 16 diferencias de opiniones correspondientes al 36.4 % de los participantes. Quienes contaban con menos años de antigüedad tienen concepciones diferentes respecto a quienes poseen mayor tiempo en el servicio educativo respecto al liderazgo educativo en sus cuatro dimensiones.

Referencias

- Brito-Lara, M., López-Loya, J. y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis*, 11(23), 55-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281060621005>
- Daniluk, Y., Delgadillo, P. y Zárate, G. (2018). Liderazgo educativo en el siglo xxi: un acercamiento a su relevancia, modelos y casos. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 2(2), 63-72. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Daniluk%2C+Y.%2C+Delgadillo%2C+P.%2C+Z%-C3%A1rate%2C+G.+%282018%29+Liderazgo+educativo+en+el+Siglo+XXI%3A+Un+acercamiento+a+su+relevancia%2C+modelos+y+casos.+Revista+de+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica+y+tecnol%C3%B3gica+2+%282%29%-2C+63-72.&btnG=
- Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Inostroza, F. A. (2018). Creencias pedagógicas respecto de las dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales en una escuela pública de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-22. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300265&script=sci_abstract&lng=es
- Plesnicar, L. (2013). Reseña de Construir una buena escuela: herramientas para el director, de S. Gvirtz, I. Zacarías y V. Abregú (2012). Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 23, 287-290. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805015.pdf>
- Portillo, S. A. (2019). El modelo pedagógico y los fines de la educación en México: el caso de educación básica. *Revista Varela*, 19(53), 208-219. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/58>
- Suárez, V. J. y Rodríguez, A. V. (2022). Prácticas de liderazgo educativo de los directivos en su gestión educativa y acompañamiento al profesorado. *Assensus*, 7(12), 9-28. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2626>
- Vidaña, C. E., Rodríguez, C. y Paredes, J. J. (2021). El papel del maestro en la transformación educativa ante un escenario de incertidumbre. Reflexiones desde y para México. *Yeiyá*, 2(1), 69-81. https://econpapers.repec.org/article/migyejrnl/v_3a2_3ay_3a2021_3ai_3a1_3ap_3a69-81.htm
- Yáñez-Galleguillos, L. M. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v10n5/art07.pdf>