

LIDERAZGO DIRECTIVO Y SATISFACCIÓN LABORAL DE DOCENTES EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

MARÍA GUADALUPE SALAZAR GUERRA
CBTis No. 39 (Aguascalientes)

ARTURO GUZMÁN ARREDONDO
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

RESUMEN: En esta investigación se presentan los resultados de un estudio sobre la relación del liderazgo directivo y la satisfacción laboral de los profesores de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS), realizado durante el año 2010. Se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert para determinar el nivel de liderazgo directivo considerando los factores aportados por el *Modelo de Prácticas Centrales de Liderazgo "MPCL"* (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) y la satisfacción laboral de los profesores, de acuerdo con los factores de la *Teoría Bifactorial de Herzberg et al.* (1959). Mediante censo participaron 205 profesores (67%)

frente a grupo de los nueve planteles de la DGETI en Zacatecas, México.

Los resultados revelaron una relación positiva y significativa del liderazgo directivo con la satisfacción laboral de los profesores ($r = 0.48, p < 0.01$). Las catorce prácticas del MPCL se relacionaron significativamente con siete áreas de la satisfacción laboral, destacando las áreas *Comunicación* ($r = 0.56, p < 0.01$) y *Supervisión* ($r = 0.48, p < 0.01$). Los hallazgos permiten aportar recomendaciones para la mejora del liderazgo directivo y la satisfacción laboral de los profesores en el escenario de la RIEMS.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo, Directores, Satisfacción en el Trabajo, Profesores, Reforma.

Introducción

Para los directores de los nueve planteles de la DGETI en Zacatecas, la experiencia de Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico en México, derivada del Programa Nacional de Educación 2000-2006 e implementada en agosto de 2004, implicó además del cambio curricular, el cambio en las formas y mecanismos de gestión y liderazgo tradicionales de la dirección. A tres años de su implementación, la inercia de una reforma centralizada y un escenario político en transición e incertidumbre durante el cambio del gobierno federal en el 2007, permitieron evidenciar casos de liderazgo exitoso de directores en es-

fuerzos de autogestión para la consolidación a sus programas y la mejora de los indicadores académicos.

Sin embargo, en algunos planteles los resultados fueron preocupantes, como el caso de un plantel en el que 224 de los 328 alumnos que ingresaron en el 2004, no concluyeron, lo cual representó una eficiencia terminal de 32%; en este plantel 430 estudiantes habían desertado durante los tres años de la implementación de la Reforma Curricular (2004-2007). Estos resultados evidenciaron un claro fracaso de la gestión y la ausencia de liderazgo directivo; de acuerdo con Fullan (2002), el papel “vertebrador de la dirección” permite generar y mantener comunidades de aprendizaje docente orientadas a la “mejora de las relaciones”.

En este contexto, el objetivo de la presente investigación fue: identificar la relación del liderazgo directivo con la satisfacción laboral de los profesores de los planteles de la DGETI en el Estado de Zacatecas.

La eficiencia terminal de la generación 2004-2007 en tres de los nueve planteles de la DGETI en Zacatecas alcanzó un promedio cercano al 70%, resultado considerado exitoso durante la implementación de la Reforma Curricular. El éxito atribuible al liderazgo de los directores llevó a cuestionar por qué solo uno de cada tres directores lo ejerció. Una posible explicación a esta situación la señala Elmore (2000, citado por Fullan, 2002):

Sólo una minoría de los directivos responsables puede ejercer un “liderazgo eficaz”, se trata de un *problema de sistemas*, por lo que se sigue reproduciendo únicamente un pequeño número de directores heroicos (heroicos porque van a contracorriente) hasta que cambie- mos los mecanismos de selección, apoyo y desarrollo del liderazgo en la profesión (p. 95).

La implementación de la Reforma Integral (RIEMS), en agosto de 2008, atendió este “problema de sistemas” mediante mecanismos para asegurar la profesionalización del liderazgo, como el concurso de oposición en la selección de directivos y el Acuerdo 449 que establece el Perfil de Competencias del Director de la EMS. Para la mayoría de los directores en el escenario de la RIEMS resulta complejo ejercer un liderazgo capaz de lograr la participación del profesorado y de responder a la creciente presión administrativa.

¿Cómo ser un animador y un líder exigente al mismo tiempo? Algunas veces estas dos metas están en conflicto y representan un problema sin solución para el director. De acuerdo con Uribe (2010): “... la competencia de liderazgo requiere ser descrita en términos que vinculen el quehacer del director con la mejora de los aprendizajes a través de su

influencia en las prácticas docentes y relaciones armoniosas para un clima escolar positivo (p. 305)".

Fullan (2002) reconoce que ser directivo requiere de un liderazgo capaz de asumir el reto de convocar a participar a los docentes en equipo y en extensas redes de trabajo comprometidas en el desafío moral de influir positivamente en la vida de los estudiantes.

Leithwood et al. (2008) definen el liderazgo como "la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas en la escuela" (p. 33); afirman que los líderes exitosos ejecutan el mismo repertorio de catorce prácticas básicas, que si bien tiende a ser común, es sensible a los contextos. Estas prácticas de liderazgo, se asocian de manera "indirecta" con los aprendizajes de los estudiantes, ya que estarían intermediadas por el efecto que producen en el trabajo de los profesores. Es decir, las prácticas de liderazgo influyen directamente en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, mismo que afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Para Day (2010), las reformas escolares son diferentes en cada país en las que dos de los cinco factores comunes son: aumento del trabajo para los profesores y que no siempre prestan atención a las identidades docentes, aspectos claves en la motivación, compromiso, satisfacción y eficacia de los profesores. Las escuelas, más que otros lugares, dependen para el éxito de la fuerza de trabajo cómoda, confiada y feliz.

Fullan (2002) destaca la importancia de las relaciones entre compañeros en la escuela y de estos con el director. El impacto cognitivo y emocional del liderazgo del director en los profesores resulta crucial para el desempeño profesional y su actitud ante la incertidumbre del cambio y las reformas educativas; agrega que investigadores descubrieron que a nivel individual, el estado psicológico y emocional del maestro determina su predisposición al cambio.

Hargreaves y Fink (2006) concluyen que en un contexto de incertidumbre educativa es absolutamente vital que el director ejerza un liderazgo que proporcione seguridad, confianza y valoración a los profesores, quienes no teman fallar y estén dispuestos a experimentar, a tomar riesgos y tratar nuevos enfoques. En contraste, un liderazgo autoritario provoca enojo, depresión, ansiedad, resignación e insatisfacción en los profesores.

En la escuela como sistema social, de acuerdo con Fullan (2002), las relaciones juegan un rol importante, la calidad de las relaciones de trabajo entre profesores y directivos está estrechamente ligada a la implementación de las reformas.

En el escenario de la RIEMS, los directores de los planteles del estudio enfrentan el reto de ejercer un liderazgo capaz de movilizar una planta docente en la que 75% de los profesores cuentan entre 40 y 60 años de edad, la mayoría próximos a jubilarse, quienes se encuentran agobiados al atender una matrícula escolar que crece a una tasa 2.7% anual. Profesores a cargo de grupos numerosos (45-60 alumnos), operando nuevos programas de estudio, fungiendo como tutores o responsables de comités locales y/o participando en el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS).

El énfasis está sobre la importancia de crear una atmósfera de apoyo, colegialidad, y mutuo respeto; la carga de trabajo en la escuela se incrementa con la implementación de las reformas que exigen mayor atención en la formación y desempeño de los profesores. En estas circunstancias los directores enfrentan los problemas psicológicos y sociológicos del cambio, tan complejos como los que afronta el maestro; así, el desconocimiento, la incertidumbre y la ambivalencia afectan a ambos.

La evidencia empírica acerca de estudios correlacionales de liderazgo con otras variables escolares reportan hallazgos relevantes del liderazgo directivo con la satisfacción laboral. Diversos estudios confirman la influencia del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral de los profesores (Bogler, 2005; Dinham & Scott, 2001) y de esta como variable mediadora del liderazgo directivo (Ross & Gray, 2006; Nguni et al., 2006; Leithwood et al., 2008). De acuerdo con estos estudios, en el contexto de relaciones sociales como es la escuela, el director interviene en las emociones que contribuyen a las motivaciones y actitudes hacia el trabajo de los profesores.

Ross y Gray (2006) concluyen que: "... los profesores de escuelas caracterizadas por comportamiento transformacional del director, expresan satisfacción por la relación con su director, reportan esfuerzo extra y más compromiso hacia la organización" (p. 179).

No obstante las numerosas investigaciones, prevalece la necesidad de determinar la relación del liderazgo directivo con la satisfacción laboral a niveles más específicos. Para ello, el Modelo de Prácticas Centrales de Liderazgo (Leithwood et al., 2008) representa un

marco teórico práctico de la perspectiva transformacional (Uribe, 2010; Weinstein, 2010) útil para describir el liderazgo directivo en el contexto de las reformas escolares.

A casi tres años de implementación de la RIEMS, resulta pertinente indagar acerca de la relación del liderazgo directivo con la satisfacción laboral de los profesores en la dinámica socio-laboral de los centros escolares de la DGETI en Zacatecas, cuyos hallazgos permitan orientar los esfuerzos hacia el desarrollo del liderazgo directivo y la transformación escolar.

Método

Bajo el método de la encuesta y la escala Likert como técnica, se buscó identificar los niveles de liderazgo y de satisfacción laboral, así como un conjunto de ítems referidos a las variables categóricas de los 205 docentes participantes.

La variable independiente “liderazgo directivo” fue operacionalizada considerando el *Modelo de Prácticas Centrales de Liderazgo* (Leithwood et al., 2008) y consistió en 30 reactivos con cinco niveles de respuesta (1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo).

La variable dependiente “satisfacción laboral de los profesores” comprendió 36 reactivos de la *Encuesta de Satisfacción Laboral* (JSS, Spector, 1997) fundamentada en la Teoría Bifactorial Herzberg (1959), y consideró seis niveles de respuestas.

Los instrumentos se pilotearon previamente para conocer su grado de confiabilidad. Se determinó que los instrumentos de liderazgo directivo y satisfacción laboral tienen un nivel aceptable de confiabilidad de alfa de Cronbach (0.95 y 0.84, respectivamente).

Discusión de Resultados

Liderazgo directivo

El nivel de liderazgo global de los directores de los planteles de la DGETI en Zacatecas fue percibido como *Medio* ($\bar{X} = 3.3$, en una escala de 1 a 5, $\sigma = 0.82$). La mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo en que los directores despliegan cinco prácticas de liderazgo:

- a) 60% de los profesores afirmaron positivamente que los directores se interesan en: *Construir una visión compartida* ($\bar{X} = 3.7, \sigma = 0.95$) y *expresar altas expectativas de rendimiento* ($\bar{X} = 3.4, \sigma = 1.1$).
- b) 50% afirmaron que el director: *Evita la distracción de los profesores* ($\bar{X} = 3.6, \sigma = 0.86$), *realiza el seguimiento del centro* ($\bar{X} = 3.5, \sigma = 1.00$) y *proporciona apoyo a procesos de enseñanza y aprendizaje* ($\bar{X} = 3.4, \sigma = 1.1$).

En contraparte, el 70% de los profesores estuvieron en desacuerdo en cuatro de las catorce prácticas: *proporcionar estimulación intelectual, promover la aceptación de las metas del grupo, planificar y supervisar la enseñanza, y transformar las estructuras para promover la colaboración*; esta última práctica obtuvo el promedio más bajo ($\bar{X} = 2.8, \sigma = 0.83$).

Estos resultados sugieren que prevalece la toma de decisiones centralizada en la dirección; por tanto, en el escenario actual de la RIEMS, es necesario que los directores fortalezcan las academias mediante la autonomía, la colaboración, la estimulación intelectual, la planificación y la supervisión de la enseñanza.

Satisfacción laboral de los profesores

La figura 1 representa el comportamiento de la satisfacción laboral de los profesores que confirmó la relación de los factores intrínsecos y extrínsecos de la teoría bifactorial de Herzberg et al. (1959). El área naturaleza del trabajo como factor intrínseco contribuye la satisfacción y el área procesos de operación de carácter extrínseco favorece la insatisfacción. El nivel de satisfacción laboral global de los profesores fue *ambivalente* ($\bar{X} = 3.8$, en una escala de 1 a 6, $\sigma = 0.50$), lo cual sugiere un equilibrio entre los factores intrínsecos y extrínsecos.

La mayoría de los profesores expresaron satisfacción en tres áreas: *naturaleza del trabajo* (95%), *colaboración* (69%) y *supervisión* (60%). Estos resultados permiten afirmar que los profesores están satisfechos con su profesión y con la relación con sus pares y su supervisor (jefe de docentes).

El área *procesos de operación*, que se relaciona con la carga de trabajo y las formas que dificultan realizar las tareas docentes, reveló el mayor porcentaje de insatisfacción (44%),

resultado consistente con lo reportado por Dinham & Scott (2001) como factor de insatisfacción, quienes afirman que en la era del cambio educativo, el liderazgo directivo es factor clave como moderador de la carga de trabajo, las relaciones y la comunicación.

Prevaleció el grado de ambivalencia ($\bar{X} = 3.1$ a $\bar{X} = 3.9$) en cinco de las áreas: *beneficios laborales* (60%), *comunicación* (45%), *recompensa contingente* (43%), *promoción* (33%) y *pago* (31%), las cuales representan áreas potenciales en políticas institucionales para mejorar la satisfacción laboral de los profesores, al estimular factores intrínsecos como logro, reconocimiento, y crecimiento personal y profesional de los docentes.

Relación del liderazgo directivo con la satisfacción laboral de los profesores

El estudio reveló una fuerte correlación positiva y significativa del liderazgo directivo con la satisfacción laboral de los profesores del estudio ($r = 0.48$, $n = 205$, $p = .002$), resultado similar al reportado por Bogler (2005) ($r = 0.45$, $n = 415$, $p = .001$). Las catorce prácticas del modelo "MPCL" mostraron correlación positiva y significativa, destacando ocho prácticas con fuertes correlaciones ($r = 0.40$ a $r = 0.48$, $p < 0.01$); lo cual sugiere que 16% a 23% de la variabilidad de la satisfacción laboral de los profesores es explicada por el liderazgo del director al desplegar las prácticas:

1. Demostrar valores y comportamientos adecuados.
2. Conectar la escuela con un ambiente más amplio.
3. Proporcionar apoyo al proceso de enseñanza.
4. Proporcionar estimulación intelectual.
5. Facilitar el desarrollo de una cultura colaborativa.
6. Desarrollar relaciones productivas con padres de familia.
7. Planificar y supervisar la enseñanza.
8. Evitar la distracción de los profesores.

La figura 2 muestra los resultados de la correlación del *liderazgo directivo global* con las nueve *áreas de la satisfacción laboral* de los profesores, que revelan una fuerte correlación positiva y significativa del liderazgo directivo con siete áreas, principalmente con las áreas *comunicación* ($r = 0.56$, $p < 0.01$) y *supervisión* ($r = 0.48$, $p < 0.01$); lo cual sugiere que

30% y 23% de la variabilidad de la satisfacción en comunicación y supervisión es explicada por el liderazgo directivo.

Conclusiones

1. Los hallazgos del estudio pueden guiar el desarrollo del liderazgo directivo mediante el Modelo MPCL (Leithwood et al, 2008), como perspectiva útil para su descripción y medición. Los resultados revelaron que los profesores percibieron el liderazgo directivo por las prácticas que consideraron sus necesidades de apoyo y desarrollo profesional; enseguida por las prácticas orientadas a mejorar las condiciones del trabajo docente, y aquellas dedicadas al seguimiento y supervisión de la enseñanza; y por último, por las prácticas que promueven el propósito moral de la escuela y de la Reforma.

2. Esta imagen del liderazgo de los directores ha sido capturada a dos años que inició la RIEMS, tiempo en el cual posiblemente se superó la fase de “sensibilización”. Actualmente el liderazgo directivo percibido por los profesores responde más a necesidades derivadas de su tránsito por la reforma, caracterizado por el incremento en la carga de trabajo debido a la diversidad de funciones y procesos de formación que enfrentan, mismo que los lleva a demandar mejores condiciones para su desempeño, mayor estimulación intelectual y apoyo al proceso de enseñanza.

3. Los profesores del estudio revelaron un grado ambivalente de satisfacción laboral, la mayoría están satisfechos con *ser profesores*, con los *colaboradores* y la *supervisión*, estos últimos aspectos pueden ser potenciados por prácticas directivas para mejorar las condiciones del trabajo docente. Sin embargo, la mayoría de los profesores están insatisfechos con el área de *procesos de operación* asociada con el incremento en la carga de trabajo como consecuencia de la implementación de la RIEMS, lo cual sugiere atender el volumen y distribución de las actividades docentes y establecer mecanismos que faciliten su realización.

4. El estudio reveló que 23% de la variación de la satisfacción laboral de los profesores es explicada por las prácticas de liderazgo que el director despliegue. Ocho de las catorce prácticas del modelo (MPCL) pueden guiar el ejercicio efectivo del liderazgo directivo y asociado principalmente con las áreas *comunicación* y *supervisión* de la satisfacción laboral de los profesores. En otras palabras, en el escenario de la RIEMS, el desarrollo del liderazgo directivo será exitoso mediante prácticas que favorezcan la comunicación y la

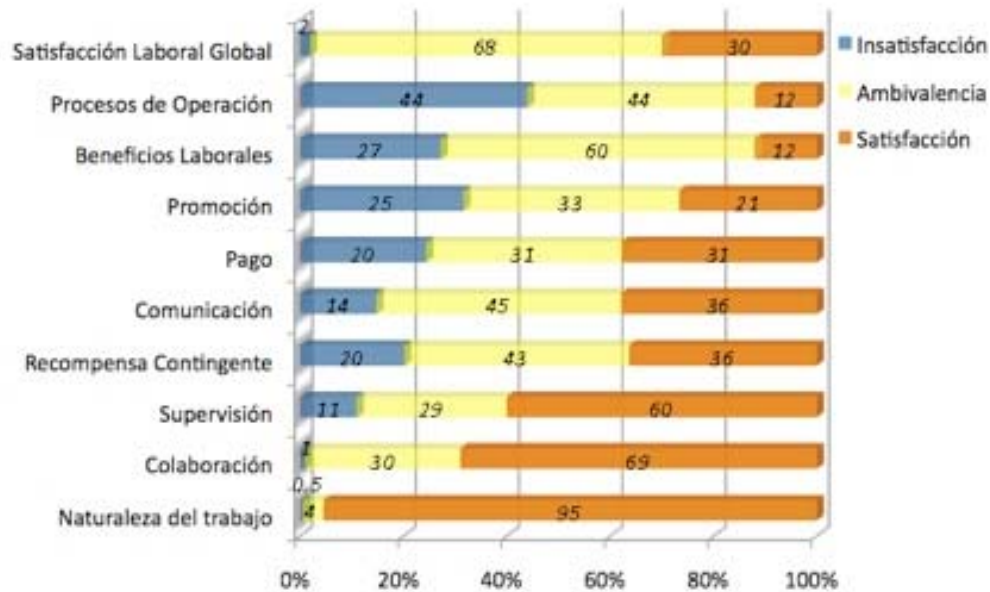
supervisión efectivas, además de proveer retroalimentación, reconocimiento y estructuras para la colaboración de los profesores.

5. El cambio educativo requiere de la sinergia en las relaciones del director con los profesores, en términos de prácticas de liderazgo directivo exitoso y desempeño efectivo de profesores satisfechos, quienes pueden ser más entusiastas para invertir tiempo y energía extra en la enseñanza que demanda la RIEMS.

Referencias

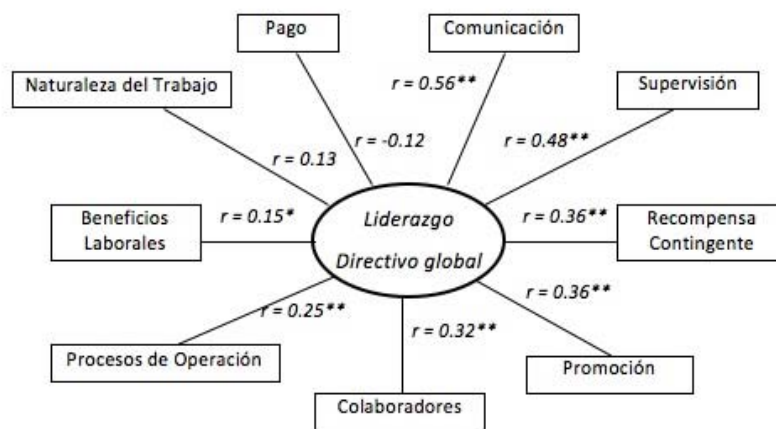
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 145(1), 19-33.
- Day, Ch. (2010). El futuro de la investigación en el contexto del cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1131-1137.
- Dinham, S. & Scott, C. (2001). "I love teaching but..." International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Fullan, M. (2002). Los directores eficaces combaten la incoherencia. En *Los nuevos significados del cambio en la educación*, 8. *La Dirección* (pp. 95-100). Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora, caracterizadas por su relevancia y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizen Behavior. [*School Effectiveness and School Improvement*, 17\(2\), 145-177.](#)
- Ross, A. J. & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. [*School Effectiveness and School Improvement*, 17\(3\), 179-199.](#)
- Spector, P. (1997). Job Satisfaction Survey, JSS Page. Disponible en: <http://shell.cas.usf.edu>
- Uribe, B. M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la Mejora Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-322. Disponible en: <http://www.rinace.net>
- Weinstein, J. (2010). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica. *REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)*, 7(3), 19-33.

Anexo



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Comportamiento de la Satisfacción Laboral de los profesores (N=205)



Fuente: Elaboración propia. ** $p < 0.01$, dos colas * $p < 0.05$, dos colas.

Figura 2. Coeficientes de correlación de Pearson del liderazgo directivo con las áreas de satisfacción laboral de los profesores

Agradecimientos

La coautora agradece el apoyo y facilidades institucionales de la Comisión Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) durante el desarrollo de investigación.