



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898479*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: IV. Número: 1. Artículo no.36. Período: Junio - Septiembre, 2016.**

**TÍTULO:** Percepción de los estilos de liderazgo: el caso de un campus universitario.

**AUTORES:**

1. Dr. Francisco Ganga-Contreras.
2. Máster. Erwin Navarrete Andrade.
3. Máster. Carolina Andrea Alt Álvarez.
4. Máster. Nancy Rita Alarcón Henríquez.

**RESUMEN:** Estudiar el liderazgo siempre es relevante, pues la manera como se manifiesten, incidirá en el éxito o fracaso de una organización y las universidades no son una excepción. En este sentido, este trabajo pretende mostrar un análisis realizado sobre la apreciación, que en relación al liderazgo transaccional y transformacional, tienen los docentes y estudiantes de un campus universitario, en una universidad estatal de Chile. Para alcanzar tal propósito se aplicó el cuestionario adaptado de estilos de liderazgo de Bass y Avolio (1991) a una muestra de 50 profesores y 128 alumnos. Los resultados expresan, en general, una asimetría entre la mirada de los educadores -en relación a su estilo de liderazgo- y la percepción que de ellos tienen los estudiantes.

**PALABRAS CLAVES:** Educación superior, administración organizacional, universidad, personas.

**TITLE:** Perception of the leadership styles: a university campus case.

**AUTHORS:**

1. Dr. Francisco Ganga-Contreras.
2. Máster. Erwin Navarrete Andrade.
3. Máster. Carolina Andrea Alt Álvarez.
4. Máster. Nancy Rita Alarcón Henríquez.

**ABSTRACT:** Studying leadership has always been relevant, because in the way it manifests, it will influence on the success or failure of the organization, and the universities are not an exception about. In this respect, this paper pretends to show an analysis done on the appreciation, that in relation to the transactional and transformational leadership, professors and students have about a university campus in a State University in Chile. To achieve that purpose, a Bass and Avolio's (1991) adapted questionnaire of leadership styles was applied to a sample of 50 professors and 128 students. The results showed, in general, an asymmetry between educators' look –in relation to their leadership- and the perception students have about theirs.

**KEY WORDS:** Higher Education, organizational administration, university, people.

**INTRODUCCIÓN.**

Las universidades además de su multiplicidad de propósitos y funciones deben ser instituciones comprometidas y responsabilizadas con el desarrollo económico y social de las comunidades donde se insertan. Su incuestionable rol en el avance tecnológico y científico implica un gran

desafío para un organismo que se ha visto obligado a adaptarse a nuevas condiciones del entorno. Enfrentar esta realidad pone de manifiesto la importancia de un acertado manejo de sus disímiles niveles y ámbitos. En su quehacer diario, la universidad involucra diversos tipos y formas de liderazgos ineludibles dentro de estas entidades.

Particularmente la docencia y el trabajo académico encarnan una conducción fundamental en lo que respecta a la función universitaria. Son por naturaleza actividades que poseen la capacidad de guiar y liderar. Tanto en la academia como en la pedagogía prevalecen la inducción y la asertividad, el generar empatía, el lograr una comunicación efectiva e inspirar admiración y respeto: todo lo que se busca es medir y contrastar en esta investigación. ¿Qué opinan los estudiantes de la conducción y el proceder de sus profesores? ¿Qué opinan éstos de su labor como pedagogos?. ¿Qué valoración hacen los docentes de su propio actuar como guías del alumnado? ¿Cómo evalúan los alumnos a sus educadores como líderes?

La evidencia empírica en la Educación Superior ha reflejado una influencia positiva del liderazgo sobre las instituciones universitarias (Leithwood y Jantzi, 2005; Bo, 2013; Bakar y Mahmood, 2014; Shila y Sevilla, 2015). La mayoría de los estudios se han concentrado en examinar el fenómeno del liderazgo académico como una manera de transformar las organizaciones educativas y a sus colaboradores (Bryman y Lilley, 2009; Cetin y Kinik, 2015). Sin embargo, estas aportaciones no son suficientes a la hora de desarrollar estilos de liderazgo, que sean efectivos en la relación profesor-alumno.

Para conocer la postura de los estudiantes y de los educadores en relación a la forma en que practican su labor académica y pedagógica, y el ejercicio del liderazgo, se aplicó una adaptación del cuestionario de Bass y Avolio (1991). El trabajo no solo pretende conocer cuál es el modo o la actitud más recurrente de liderazgo entre los docentes de un campus universitario, sino también

medir la percepción de los estudiantes respecto a la posición de sus profesores en cuanto a su propio ejercicio del liderazgo.

Para alcanzar estos propósitos, se utilizó como muestra de estudio de dos grupos de análisis. En el primer conjunto (50 profesores), ellos describen sus propias conductas y actitudes de liderazgo en el ejercicio de la docencia. El segundo segmento está conformado por 128 estudiantes, que en este caso cumplen el rol de seguidores, y plantean su percepción respecto a la conducta y actitud de liderazgo de sus docentes.

## **DESARROLLO.**

### **1. Fundamentos teóricos.**

James MacGregor Burns en su libro *Leadership*, -editado en 1978, de cuya publicación se cumplen 38 años- aborda las distinciones entre los liderazgos transformacionales y transaccionales; este último basado en su influencia sobre el intercambio mutuo y beneficioso del líder y el seguidor. El autor considera que ambos estilos no son opuestos, sino más bien las diferentes caras de una misma moneda, y define a un líder transformacional como alguien que estimula la conciencia en los miembros de un equipo, logrando un compromiso más allá del interés individual en la búsqueda de un crecimiento conjunto de las necesidades de nivel personal y grupal. Todo ello los lleva a ser habilidosos para motivar a aquellos que le siguen, centrándose en determinados objetivos y en la forma de llegar a éstos colectivamente.

Un estilo transformacional se compone de factores que provocan admiración, respeto y un fuerte sentimiento de confianza hacia un líder capaz de inspirar un esfuerzo-extra y conseguir incluso objetivos no previstos, (Antonakis, et al, 2003). En esta línea, Ganga y Navarrete (2014), describen este fenómeno como un proceso de influencia que subyace a seguidores fuertemente implicados, que son más conscientes de la importancia de su resultado en las tareas específicas

que desarrollan; por lo mismo, habitualmente trascienden y postergan sus propios intereses por el bien de la organización.

La base teórica anterior se extiende de manera empírica en la obra de Bass (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectation*, en la cual demuestra que el liderazgo transformacional y el transaccional armonizan de manera positiva. El mismo Bass (1985, 1998) estipula que el líder transformacional debe girar en torno a tres pilares fundamentales: (1) elevar el nivel de expectativas de sus seguidores, (2) formular una misión de grupo y (3) poner atención en el desarrollo de las necesidades asociadas al logro, la autonomía y la afiliación de sus colaboradores. Por su parte, Avolio et al. (2004) atribuyeron a los líderes transformacionales capacidades para inspirar a los trabajadores a ir más allá de la actuación que ellos pensaban que podían hacer. Bass y Avolio (1994) explican que el desempeño, más allá de las expectativas, es motivado en quienes le siguen por el sacrificio que el líder realiza en aras de alcanzar una misión, a la vez que se identifica personalmente con la misión establecida. Otros investigadores como Barbuto (2005), Hall et al. (2008), Judge y Piccolo (2004), lo asocian con variables que incluyen la influencia idealizada de tipo conductual y atribuida (visión carismática, y un comportamiento que inspire a otros a seguir); la motivación inspiracional (habilidad para motivar al compromiso de otros con la visión organizacional); la estimulación intelectual (fomentar la innovación y la creatividad), y la consideración individualizada (coaching para las necesidades específicas de los seguidores).

La literatura ha resaltado los beneficios del liderazgo transformacional asociados con un rendimiento superior, a una mayor eficacia del líder, y a una satisfacción de sus seguidores con él (Sergiovanni, 2001; Dum Dum, Lowe y Avolio, 2002; Hallinger, 2003; Antonakis et al., 2003; Avolio y Bass, 2004; Bass y Riggio, 2006; Northouse, 2007; Muenjohn y Armstrong, 2008; Hechanova y Cementina-Olpoc, 2013; Böhm et al., 2015; Breevaart et al., 2014; Huang et al.,

2015). Además, estas influencias se han documentado en una variedad de contextos (Yammarino y Bass, 1988; Podsakoff et al., 1990; Hoover, 1991; Gellis, 2001). Asimismo, en el escenario de la educación, las aportaciones del líder transformacional se han vinculado con la gestión de centros educativos (Blasé, 1990; Thurston, Clift, y Schacht, 1993; Meng-Chun 2007a; Abbasi y Zamani-Miandashti, 2013; Ibrahim et al., 2014), con la eficiencia del liderazgo directivo (Sagor, 1992; Meng-Chun 2007b; Ibrahim et al., 2014), rendimiento y aprendizaje de los estudiantes (Marks y Printy, 2003; Meng-Chun 2007b; Robinson et al., 2008; Leithwood et al., 2010; Ibrahim et al., 2014; McCauley-Smith, et al 2015), la conducta del líder académico en universidades (Cetin y Kinik, 2015) liderazgo académico y su incidencia sobre la preparación institucional para el cambio organizacional (Nordin, 2012), adopción de decisiones y prácticas de liderazgos en universidades públicas y privadas (Zulfgar et al., 2016), impacto de los estilos de liderazgo sobre la satisfacción laboral de los profesores universitarios (Alonderiene y Majauskaite, 2016), el desarrollo de programas de liderazgo universitario (Hempsall, 2014), analizar el impacto del liderazgo transformacional sobre los procesos de innovación en universidades públicas y privadas (Al-Husseini y Elbeltagi, 2016), examinar la relación entre el liderazgo de los decanos y el compromiso docente en universidades públicas (Tahir et al., 2014) y evaluación del liderazgo docente (Pounder, 2008; Bolkan y Goodboy, 2009, 2011; Harrison, 2011; Yirci et al., 2014; Wahab, et al 2014).

La anterior evidencia forma parte del *Multifactor Leadership Questionnaire* o MLQ desarrollado por Bass y Avolio (1990, 1991, 1995, 1997 y 2000) para la medición y evaluación de las características del liderazgo a través de escalas tipo Likert. Éstas se traducen en 9 factores: los cinco primeros corresponden al estilo de liderazgo transformacional: (a) influencia idealizada (atribuida); (b) influencia idealizada (comportamiento); (c) motivación inspiracional; (d)

estimulación intelectual; (e) consideración individualizada; tres factores transaccionales: (f) recompensa contingente; (g) dirección por excepción activa; (h) dirección por excepción pasiva; y, finalmente, (i) un único factor de liderazgo laissez-faire o ausencia de éste.

## **2. Aspectos metodológicos.**

Con el objetivo de conocer los estilos de liderazgo de los docentes de un Campus Universitario de una universidad pública del Estado de Chile, se aplicó un cuestionario: adaptación de Bass y Avolio (1991), que busca establecer los tipos de liderazgos que se ejercen en diferentes organizaciones.

La muestra es del tipo “por conveniencia” y está compuesta por dos grupos de análisis. El primero de 50 profesores, quienes describen sus propias conductas y actitudes de liderazgo en el ejercicio de la profesión. El segundo segmento conformado por 128 estudiantes, que en esta ocasión cumplen el rol de seguidores y plantean su juicio acerca de la conducta y forma de liderazgo de sus docentes.

Se utiliza el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MQL<sup>1</sup>), que mide la frecuencia de ciertos comportamientos practicados por los docentes coincidentes con determinados estilos de liderazgos. El instrumento emplea una serie de variables con la medición de una escala de 0 a 4

---

<sup>1</sup> Existen dos versiones del mismo instrumento; una para que responda el propio jefe o líder (“uno mismo”) y la que responden los seguidores (“visto por otros”). Los fundamentos teóricos del modelo cuentan con validez empírica demostrable en diversos contextos organizacionales. Lo anterior ha generado nuevas líneas de investigación sobre la propia instrumentación y metodología del MLQ.

La versión original del MLQ versión 5, integra 45 reactivos que se responden bajo una escala tipo Likert que inicia de 0 = Nunca, 1 = Ocasionalmente, 2 = Normalmente, 3 = Frecuentemente y 4 = Siempre.

Se miden cinco subescalas de conductas de liderazgo transformacional: Influencia idealizada (atributo), Influencia idealizada (conducta), Inspiración motivacional, Estimulación intelectual y Consideración individual.

Para medir el liderazgo transaccional, se emplean tres subescalas del MLQ: Premio contingente, Administración por excepción activo, y Administración por excepción pasivo.

La subescala de Laissez Faire mide la ausencia o abdicación del liderazgo.

Se miden también tres escalas de variables de resultado: Satisfacción, Esfuerzo extra y Efectividad.

puntos, donde 0 representa la ausencia de dicha conducta “Nunca”; 1 “Pocas veces”; 2 “Algunas veces”; 3 “Frecuentemente” y 4 significa “Siempre”.

En la tabla N° 1 se definen brevemente los factores y las variables que conforman la herramienta para luego detallar los resultados:

**Tabla N° 1: Estilos de Liderazgos y Factores Asociados.**

ESTILO DE LIDERAZGO	FACTORES	DEFINICIÓN
<b>Liderazgo Transformacional</b>	Influencia Idealizada (Atribuida) II-A	Los líderes sirven de modelos a sus seguidores. Son admirados, respetados y dan confianza. Los seguidores se identifican con los líderes y tratan de imitarlos
	Influencia Idealizada (Conducta) II-C	Los líderes sirven de modelos a sus seguidores. Son admirados, respetados y dan confianza. Los seguidores se identifican con los líderes y tratan de imitarlos. Esta diferencia del anterior se centra a conductas específicas del líder.
	Motivación Inspiracional MI	Los líderes motivan a los seguidores proporcionando un sentido al trabajo. El líder formula una visión de futuro atractiva para los trabajadores y la organización.
	Estimulación Intelectual EI	Los líderes estimulan la innovación y creatividad. No se critican los errores asociados a ideas nuevas. Se alienta a seguidores a probar nuevos enfoques y buscar por sí mismo la solución a problemas que puedan surgir.
	Consideración individual CI	Los líderes prestan especial atención a cada seguidor para el logro y el crecimiento, actuando como entrenador o mentor. Las diferencias individuales son reconocidas. El líder delega tareas como medio de desarrollo de seguidores.
<b>Liderazgo Transaccional</b>	Recompensa Contingente RC	El líder realiza un acuerdo con el seguidor respecto a una recompensa ante una tarea bien ejecutada. El líder clarifica las expectativas de los seguidores y proporcionan recompensas cuando se cumplen los objetivos. Esto sólo cuando la recompensa es material.
	Gerencia por Excepción Activa GPE-A	El líder especifica las normas y el castigo. El líder se organiza para supervisar el cumplimiento de las normas. El líder se centra en corregir los errores y luego se toman las medidas correctivas.
	Gerencia por Excepción Pasiva GPE-P	El líder suele dejar las cosas como están y sólo intervienen cuando los problemas se vuelven serios.
<b>Ausencia de Liderazgo</b>	Laissez – Faire LF	Ausencia de liderazgo, lo que la hace las más ineficaz. Representa una no transacción. Se evitan tomar decisiones y verse involucrados en asuntos importantes

*Fuente: Diseño propio, basado en Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ.*

El estudio se complementa por medio del desglose de una serie de variables asociadas a los factores correspondientes a partir de los diversos estilos de liderazgo:

**a) Liderazgo transformacional.** Se asocia a cinco componentes que caracterizan su proceder.

Cada uno se visibiliza a través de conductas que se especifican detalladamente en la tabla N°

2.

**Tabla N° 2: Liderazgo transformacional y conductas asociadas.**

ESTILO DE LIDERAZGO	FACTORES	CONDUCTAS ASOCIADAS
<b>Liderazgo Transformacional</b>	Influencia Idealizada Conductual (II-C)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre lo que más aprecia y da su opinión respecto de lo que considera más importante</li> <li>- Enfatiza la importancia de estar comprometidos con nuestras opiniones</li> <li>- Resalta la importancia de tener un fuerte sentido de metas a cumplir</li> <li>- Toma en cuenta las consecuencias morales y éticas de sus decisiones</li> <li>- Muestra estar plenamente convencido sobre sus ideas, valores y creencias</li> <li>- Adopta una posición definida frente a las dificultades</li> <li>- Deja claro cuál es el fundamento de las acciones que tomamos</li> <li>- Expresa cómo la confianza mutua puede ayudarnos a resolver nuestras dificultades</li> <li>- Destaca la importancia de unir esfuerzos para lograr una misma meta</li> <li>- Se comporta de manera consistente con lo que dice</li> </ul>
	Influencia Idealizada Atribuida (II-A)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza sacrificios personales para el beneficio de los demás</li> <li>- Mantiene la calma en situaciones de emergencia</li> <li>- Infunde orgullo y confianza en las personas</li> <li>- Hace cosas que van más allá de sus intereses por el bien del grupo</li> <li>- Proporciona seguridad para vencer los obstáculos</li> <li>- Demuestra talento y competencia elevada en cualquier cosa que se propone</li> <li>- A través de sus acciones inspira respeto</li> <li>- Demuestra sentido de poder y confianza en sí mismo</li> </ul>
	Motivación Inspiracional (MI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantea altas metas a lograr</li> <li>- Visualiza nuevas y excitantes posibilidades</li> <li>- Conversa con mucho optimismo sobre el futuro</li> <li>- Expresa confianza para lograr las metas propuestas</li> <li>- Continuamente da ánimos</li> <li>- Ayuda a focalizar la atención en "qué hacer" para tener éxito</li> <li>- Motiva para que los estudiantes hagan más de lo que creían poder hacer</li> <li>- Habla con entusiasmo sobre lo que necesita alcanzar</li> <li>- Jerarquiza las cosas más importantes de las menos importantes</li> <li>- Expresa una poderosa visión de futuro</li> <li>- Muestra determinación en el logro de sus metas</li> </ul>
	Estimulación Intelectual (EI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatiza en la importancia de cuestionar las propias acciones.</li> <li>- Reexamina las suposiciones importantes para asegurarse de que son importantes</li> <li>- Te estimula a repensar en ideas que no se nos había ocurrido antes</li> <li>- Cuestiona la forma tradicional de hacer las cosas</li> <li>- Busca diferentes puntos de vista cuando están resolviendo los problemas</li> <li>- Sugiere nuevos puntos de vista sobre cómo hacer cualquier trabajo</li> <li>- Anima a expresar las ideas y opiniones de sus estudiantes</li> <li>- Hace ver los problemas desde diferentes ángulos</li> <li>- Te anima a pensar en forma no tradicional para tratar problemas convencionales</li> <li>- Sugiere el uso de razonamiento y evidencias, más que en suposiciones personales, para la solución de problemas</li> </ul>
	Consideración individual (CI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata a las personas como individuos únicos, más que como miembros de un grupo</li> <li>- Escucha atentamente las preocupaciones de los estudiantes</li> <li>- Da consejos útiles para el crecimiento y desarrollo de los alumnos</li> <li>- Se concentra en el desarrollo de las fortalezas de sus alumnos</li> <li>- Utiliza tiempo en enseñar y asesorar</li> <li>- Trata a cada uno de los estudiantes como individuos con diferentes necesidades, habilidades y metas</li> <li>- Enseña a identificar las necesidades y capacidades de los demás</li> <li>- Promueve tu propio autodesarrollo</li> <li>- Atiende personalmente a los miembros que parecen poco estimulados y decaídos</li> </ul>

*Fuente: Diseño propio, basado en Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ.*

**b) Liderazgo Transaccional.** Se caracteriza por inducir el accionar de los individuos en base a recompensas. Ello involucra un trabajo de control por parte del líder en beneficio de los objetivos institucionales. En la tabla N° 3, se enumeran tres componentes que determinan este estilo de liderazgo y las conductas asociadas a cada uno de ellos.

**Tabla N° 3: Liderazgo transaccional y conductas asociadas.**

ESTILO DE LIDERAZGO	FACTORES	CONDUCTAS ASOCIADAS
<b>Liderazgo Transaccional</b>	Recompensa Contingente (RC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da lo que se necesita a cambio de apoyo</li> <li>- Aclara lo que se puede esperar si se logra cumplir las tareas propuestas</li> <li>- Acuerda lo que recibirán los alumnos si realizan el trabajo adecuadamente</li> <li>- Negocia lo que recibirán los alumnos por cumplir bien el trabajo</li> <li>- Al inicio del semestre establece las normas de funcionamiento global</li> <li>- Asesora a cambio del esfuerzo de sus alumnos</li> <li>- Señala qué hacer para que los esfuerzos de los estudiantes sean premiados</li> <li>- Asigna tareas para garantizar el éxito del proyecto a realizar</li> <li>- Se asegura de que se recompense a los estudiantes por el logro de las metas</li> <li>- Reconoce un trabajo bien realizado</li> <li>- Expresa satisfacción cuando se realiza un buen trabajo</li> </ul>
	Gerencia por Excepción Activa (GPE-A)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoca su atención a las irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de altas metas a lograr.</li> <li>- Controla la participación de los miembros del grupo</li> <li>- Controla las acciones para encontrar errores</li> <li>- Gasta tiempo tratando de eliminar los problemas de los demás</li> <li>- Mantiene registro de los errores</li> <li>- Promueve fuertemente el cumplimiento de normas para evitar errores</li> <li>- Dirige la atención hacia las fallas en el alcance de las altas metas a lograr</li> <li>- Busca errores antes de comentar sobre el desempeño de los estudiantes</li> </ul>
	Gerencia por Excepción Pasiva (GPE-P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actúa sólo después que no se han obtenido los resultados esperados</li> <li>- Trata de hacer mejoras después de que el trabajado ha alcanzado los criterios mínimos</li> <li>- No interviene hasta que el problema sea serio</li> <li>- Indica cuando se cometen errores y no cuando hacen bien las cosas</li> <li>- Actúa solo después que las cosas marchan mal</li> <li>- Demuestra que creen firmemente que no es necesario arreglar las cosas si éstas no están rotas</li> <li>- Actúa sólo cuando los problemas son graves</li> </ul>

*Fuente: Diseño propio, basado en Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ*

**c) Ausencia de Liderazgo.** Existe una condicionante pasiva entre los sujetos que ejercen algún poder asociado a la ausencia de liderazgo El estilo se comprueba con las actitudes que se detallan en la tabla N° 4.

**Tabla N° 4: Ausencia de liderazgo y conductas asociadas.**

ESTILO DE LIDERAZGO	FACTORES	CONDUCTAS ASOCIADAS
Ausencia de Liderazgo	Laissez - Faire (LF)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evita intervenir cuando los asuntos son importantes</li> <li>- No actúa cuando los problemas se están haciendo graves</li> <li>- Está ausentes cuando se los necesita</li> <li>- Fracasa al hacer seguimiento a las demandas de ayuda</li> <li>- Evita expresar su opinión sobre cosas importantes</li> <li>- Evita tomar decisiones</li> <li>- Retrasa la respuesta de asuntos urgentes</li> <li>- Desvía la atención de la resolución de problemas relacionados con el trabajo</li> </ul>

*Fuente: Diseño propio, basado en Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ.*

### **3. Presentación de resultados.**

#### **3.1. Antecedentes de los docentes.**

##### **3.1.1. Sexo y rango etario.**

De los profesores, los hombres representaron más de dos tercios de la muestra, mientras que las mujeres representaron un 28%. El rango etario se comportó equitativamente entre los distintos tramos establecidos. Los de menor presencia corresponden a edades de los 25 a 35 años, y al grupo por encima de los 55 con proporciones del 20% y 18%, respectivamente. Los conjuntos más distintivos recayeron en los rangos etarios de 36 y 45 años, (32%) y desde los 46 a 55 un (30%).

##### **3.1.2. Nivel y experiencia académica.**

Un 54% de los docentes cuentan con un posgrado (un 14% tiene Doctorado y el 40% el grado de Maestría). El 38% responde no tener posgrado, y el resto no presenta datos para esta variable. La mayor parte del grupo (46%) posee más de 10 años de experiencia en la enseñanza, un 20% ha dedicado entre 5 y 10 años a esta labor, y un 34% menos de 5 años. En relación a las horas semanales ocupadas en la actividad, el 74% destina de 3 a 12 horas, un 16% desde 12 hasta 24, y un 8% supera esta cifra en su trabajo docente. El 62% de los encuestados cuenta con más de 15

años de experiencia en el sector, el 6% de 11 a 15 años, y un 18% de 6 a 10 años; el 10% de ellos cuenta con menos de 5 años de experiencia laboral. El porcentaje restante no presenta datos.

### **3.2. Antecedentes de los estudiantes.**

#### **3.2.1. Sexo y rango etario.**

Un 43,9% de los alumnos participantes fueron mujeres y 56,1% hombres. En su mayor proporción, personas adultas de 30 a 50 años: de 31 a 40 un 37,7%, y de 41 a 50, un 39%; los estudiantes de 19 a 30 aportaron un 14%, y los de más de 50 solo el 9,2%.

#### **3.2.2. Antecedentes laborales.**

El 43,4% de éstos proviene del sector público, un 34,2% procede del ámbito municipal y el 22,4% del privado. El 44,3% posee una experiencia laboral de entre 6 y 10 años, el 20,2% menos de 6; el segmento de más de 10 años concierne al 35,5% (20% con 11 a 15 años y 10,5% con más de 16).

### **3.3. Análisis de los estilos de liderazgo.**

#### **3.3.1. Análisis general.**

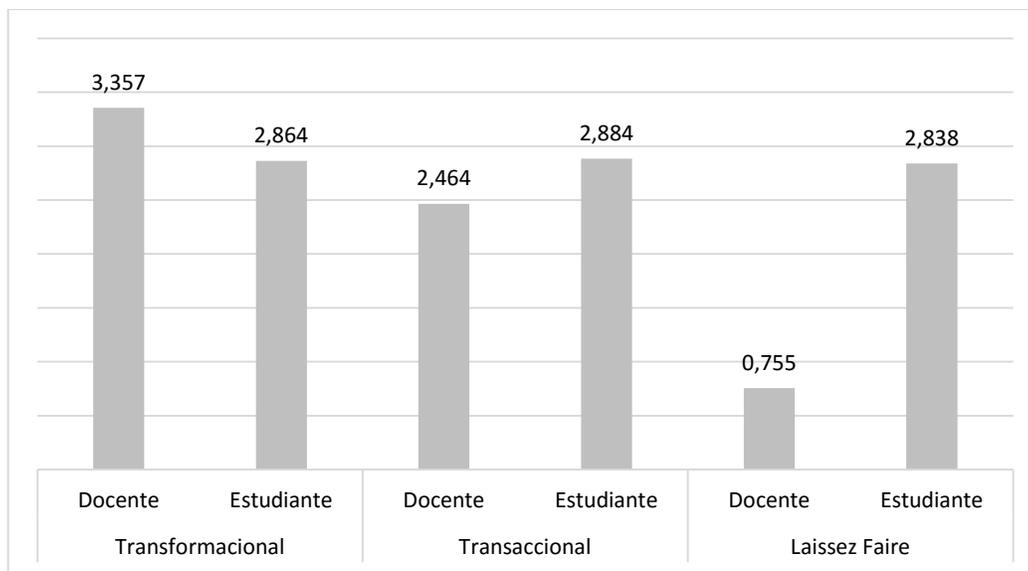
En términos globales, es posible advertir diferencias entre la percepción de los estudiantes y profesores respecto al estilo de liderazgo que se ejerce en la docencia del campus universitario en estudio.

En los docentes predomina el ejercicio de ciertas conductas de liderazgo transformacional en mayor proporción que el transaccional; a la vez, asumen poca presencia de conductas que respondan a una ausencia de liderazgo. El promedio otorgado al estilo de liderazgo transformacional es de 3,4; lo que muestra cómo éstos perciben que su actuar responde comúnmente o siempre al liderazgo transformacional. Que el puntaje aplicado al liderazgo transaccional decrece a 2,5 significa, que a veces o frecuentemente responde a proceder

inherentes al estilo transaccional. Finalmente, le confieren 0,8 puntos, una nula o baja presencia a actitudes asociadas a la ausencia de liderazgo.

Los estudiantes, por su parte, le conceden un puntaje similar a los estilos de liderazgo: 2,9, tanto al transformacional como al transaccional, y en el caso del estilo Laissez Faire llegó a 2,8. Si bien observan asiduamente conductas de estilos transformacional y transaccional, también aprecian con alta frecuencia directrices que ponen de manifiesto una ausencia de liderazgo. No fue posible determinar que reconozcan en sus profesores una actitud clara respecto a uno de los estilos cuestionados (ver figura 1).

**Figura N° 1: Estilos de liderazgo percibidos por docentes y estudiantes.**



*Fuente: Diseño propio, basado en encuesta estilos de liderazgo.*

En el afán de evaluar un poco más allá del dato que nos entregó el promedio de puntajes, se revisaron otros estadígrafos en la Tabla 2. Ambas muestras tienen una desviación estándar similar en torno al 0,3 a 0,4, lo que revela que no existe una variación muy alta en las respuestas de cada una de ellas. La moda, al igual que el promedio, nos señalan la misma tendencia observada anteriormente: los docentes instituyen ciertas diferencias entre los liderazgos, mientras que los

estudiantes no discriminan entre los distintos estilos. Para éstos, el valor promedio más recurrente entre las variables que conforman cada uno de los estilos de liderazgo es 3; es decir, según los alumnos, frecuentemente los profesores responden a conductas y actitudes representativas a los tres estilos de liderazgo; en cambio, los docentes presentan diferentes valores en las modas: 3,5 en el caso del transformacional, 2,5 en el transaccional, y 0,3 del estilo laissez faire (ver tabla N° 5).

**Tabla N° 5: Estadígrafos complementarios de los estilos de liderazgo.**

	Transformacional		Transaccional		Laissez Faire	
	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
<b>Muestra</b>	50	228	50	228	50	228
<b>Promedio</b>	3,357	2,864	2,464	2,884	0,755	2,838
<b>Desv. Estándar</b>	0,386	0,314	0,405	0,36	0,48	0,409
<b>Moda</b>	3,5	3	2,458	3	0,25	3
<b>Mínimo</b>	2,435	1,913	1,542	1,917	0	1,625
<b>Máximo</b>	3,978	4	3,25	4	1,75	4

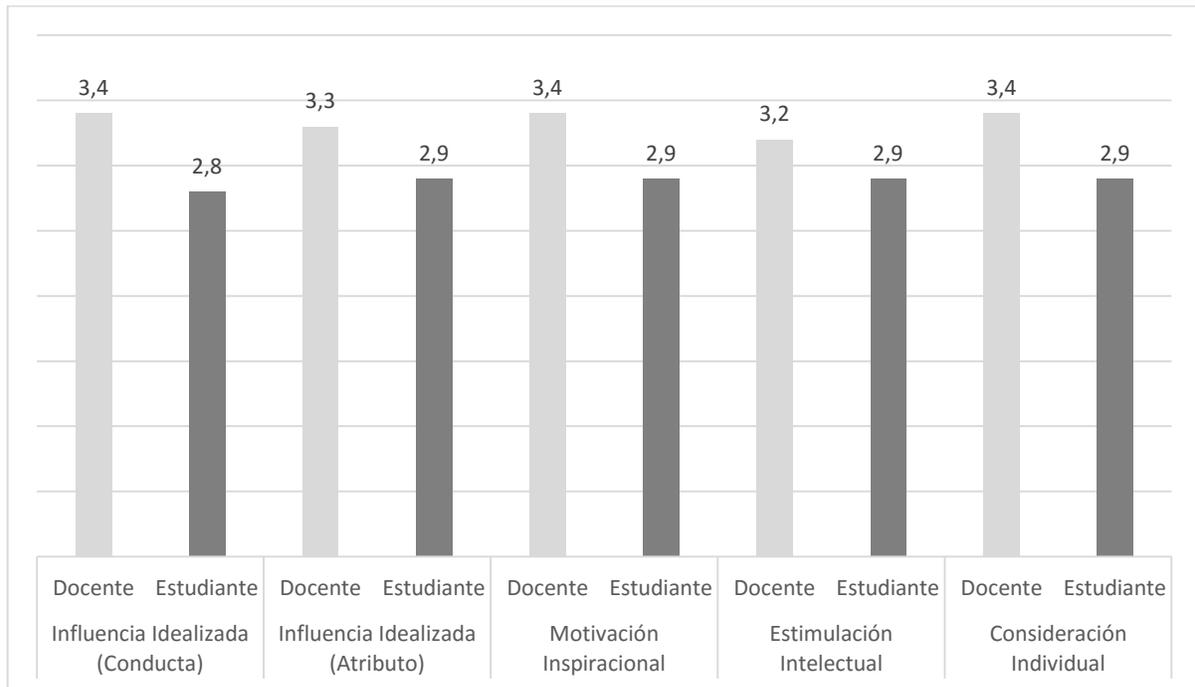
*Fuente: Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

### 3.3.2. Análisis del estilo de liderazgo transformacional.

Con el objetivo de indagar detalladamente en los estilos de liderazgo fueron analizados los puntajes según cada uno de los factores que los conforman. El transformacional está compuesto por cinco factores: la influencia idealizada a través de la conducta, la influencia idealizada a través del atributo, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual. Tal como se puntualiza en la figura N° 2, tanto docentes como estudiantes asignaron promedios similares a los cinco factores observados. Los profesores desde un 3,2 hasta un 3,4 en el caso de la estimulación intelectual, en factores como la influencia idealizada a través de la conducta, la motivación inspiracional, y la consideración individualizada. Los alumnos dieron un 2,9 a casi todos con excepción de un 2,8 a la influencia idealizada a través de la conducta. Ambos grupos

mostraron un alto reconocimiento a conductas vinculadas al estilo de liderazgo transformacional en el ejercicio de la docencia.

**Figura N° 2: Factores de Liderazgo Transformacional.**



**Fuente:** *Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

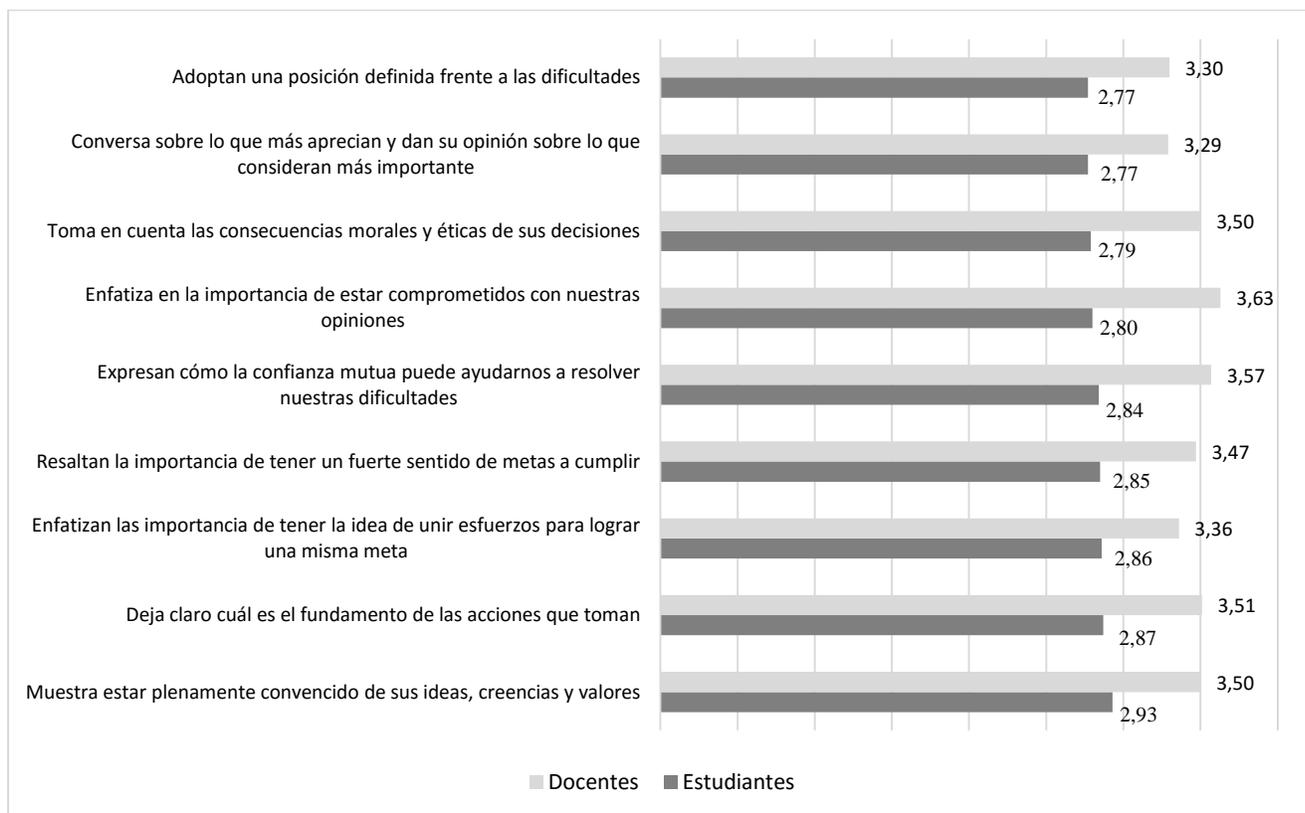
Al analizar cada factor sobresale que los estudiantes dieron gran valía a las intervenciones en la docencia correspondientes a la influencia idealizada según la “conducta”, y es precisamente ésta variable la que obtiene un mayor puntaje, un 2,93, donde los profesores demuestran estar plenamente convencidos de sus ideas, creencias y valores. Por su parte, la adopción de una posición definida frente a las dificultades y conversar sobre lo que más aprecia, y lo que considera más importante fueron evaluadas con un 2,77, lo que muestra cierto decrecimiento.

El factor influencia idealizada a través de la conducta habla de qué los líderes sirven como modelos a quienes les siguen; éstos son admirados, respetados y generan confianza. Los

estudiantes, tomados como seguidores en este estudio, se identifican con sus profesores y tratan de imitarlos, motivados por el actuar de éstos: sus líderes.

Al enfocarse en los educadores, se acentúa una alta frecuencia en sus intervenciones hacia la influencia idealizada a través de la conducta, inicialmente arrojando un 3,63; el demostrar la importancia de estar comprometidos con las opiniones propias y la conducta con 3,29 coincide cuando los alumnos califican de igual manera al conversar sobre lo que más aprecia y dar su opinión sobre lo que considera más importante (detalles en la figura N° 3).

**Figura N° 3. Influencia Idealizada (Conducta).**

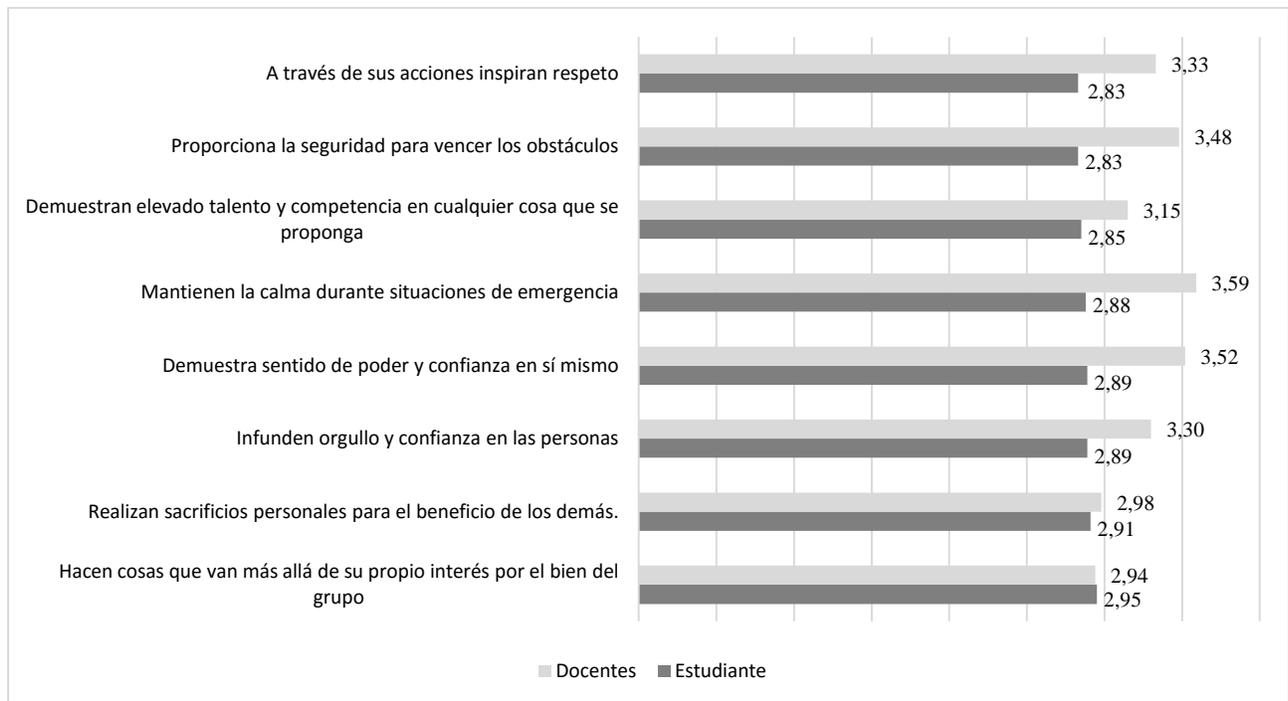


**Fuente:** *Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

Como se puede ver, a continuación en la en la figura n° 4, los estudiantes dieron un 2,95 al factor influencia idealizada del atributo, concerniente al estilo de liderazgo transformacional, cifra que podría traducirse en cómo ellos sienten lo que los docentes hacen, más allá de su propio interés

por el bien del grupo. Los profesores la puntuaron con un 2,94, obteniendo la menor puntuación entre las variables que conforman este factor. Los estudiantes atribuyeron solo un 2,83 a las siguientes conductas: a través de sus acciones los docentes inspiran respeto, y los mismos proporcionan a sus alumnos seguridad para vencer los obstáculos. Finalmente, la conducta reconocida con una mayor asiduidad entre los profesores tiene que ver con la capacidad para mantener la calma en situaciones de emergencia con un 3,59.

**Figura N° 4: Influencia Idealizada (Atributo).**

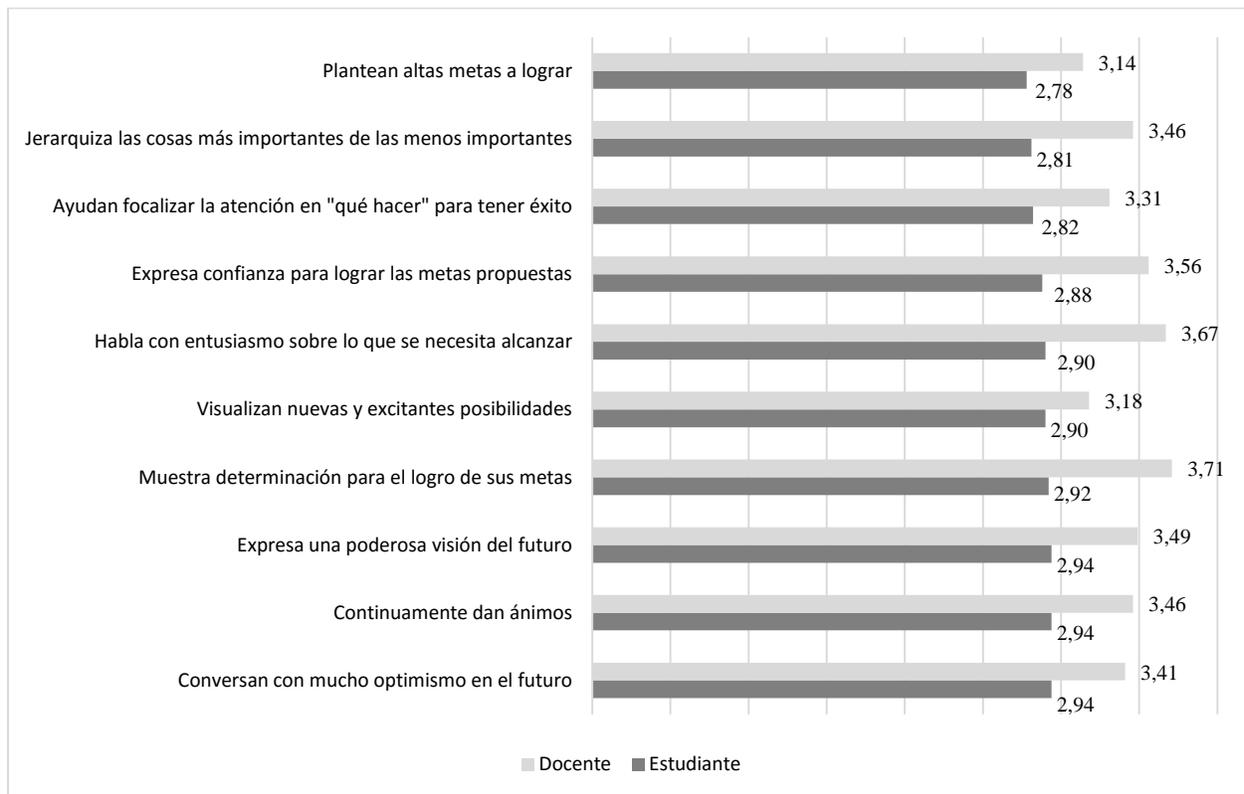


**Fuente:** Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.

La motivación inspiracional es una característica del liderazgo transformacional e implica una actitud del líder destinada a entregar una visión atractiva del futuro, a conseguir la estimulación de aquellos que le siguen con vistas a la exitosa ejecución de los objetivos y metas. Los estudiantes ven, según datos aportados, una alta presencia de estas conductas en sus profesores, quienes, a su vez, se califican de igual manera ellos mismos.

Dentro de las conductas o actitudes específicas imperan en los estudiantes tres variables con un 2,94: la expresión de una poderosa visión de futuro, dar continuamente ánimo, y conversar con mucho optimismo sobre lo que sucederá más adelante. Los docentes distinguen y otorgan un 3,71 a mostrar determinación en el logro de las metas, y solamente un 3,14 plantea altas metas a lograr. La mayor puntuación se aproxima al nivel 4 que se toma como “siempre”, en tanto que la menor se acerca más a la 3 que significa “frecuentemente”. Ambos grupos declaran la opción “plantear altas metas a lograr” como la menos usual dentro del factor (ver figura N° 5).

**Figura N° 5: Motivación Inspiracional.**



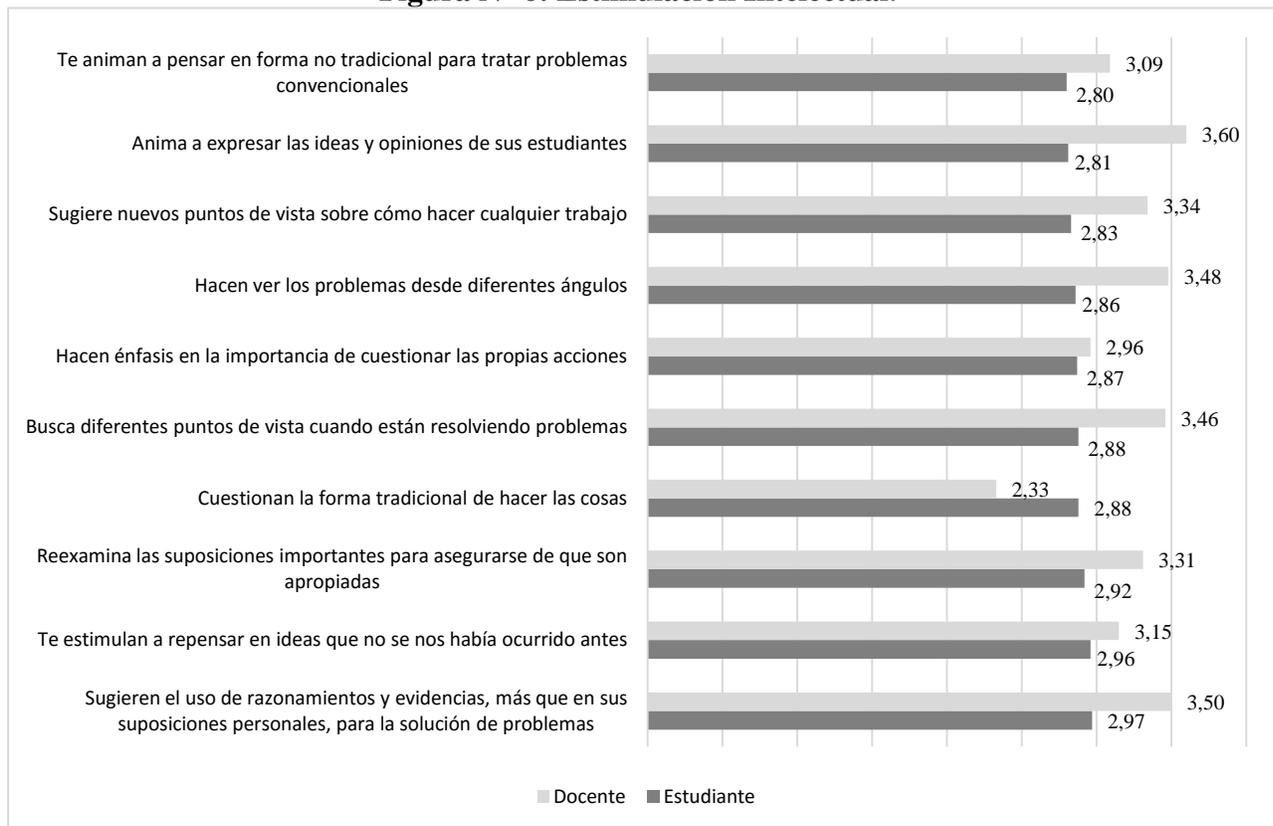
**Fuente:** *Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

La estimulación intelectual es la capacidad del líder de motivar a sus seguidores y llegar a transformarlos en individuos creativos e innovadores, capaces llevar adelante nuevos métodos y soluciones ante una determinada situación.

La figura N°6 muestra, con un 2,97, el valor que los alumnos dan a la estimulación que reciben de los profesores a usar el razonamiento y la evidencia, más que sus propias suposiciones para resolver los problemas; éstos últimos, sin embargo, resaltan en mayor medida 3,6, el estimular y dar ánimo a los estudiantes a expresar sus ideas y opiniones.

Las actitudes menos estimadas en ambos grupos con puntajes de 2,8 y 2,33 coinciden para estudiantes en animar a pensar en forma no tradicional para solucionar problemas convencionales, mientras que los criterios de los profesores apuntan a cuestionar la forma tradicional de hacer las cosas. Es interesante advertir como la puntuación otorgada a esta variable por los docentes, cerca de un 2, con su consecuente significado de “algunas veces”, varía mucho a la de otras vinculadas al factor de estimulación intelectual (ver figura N°6).

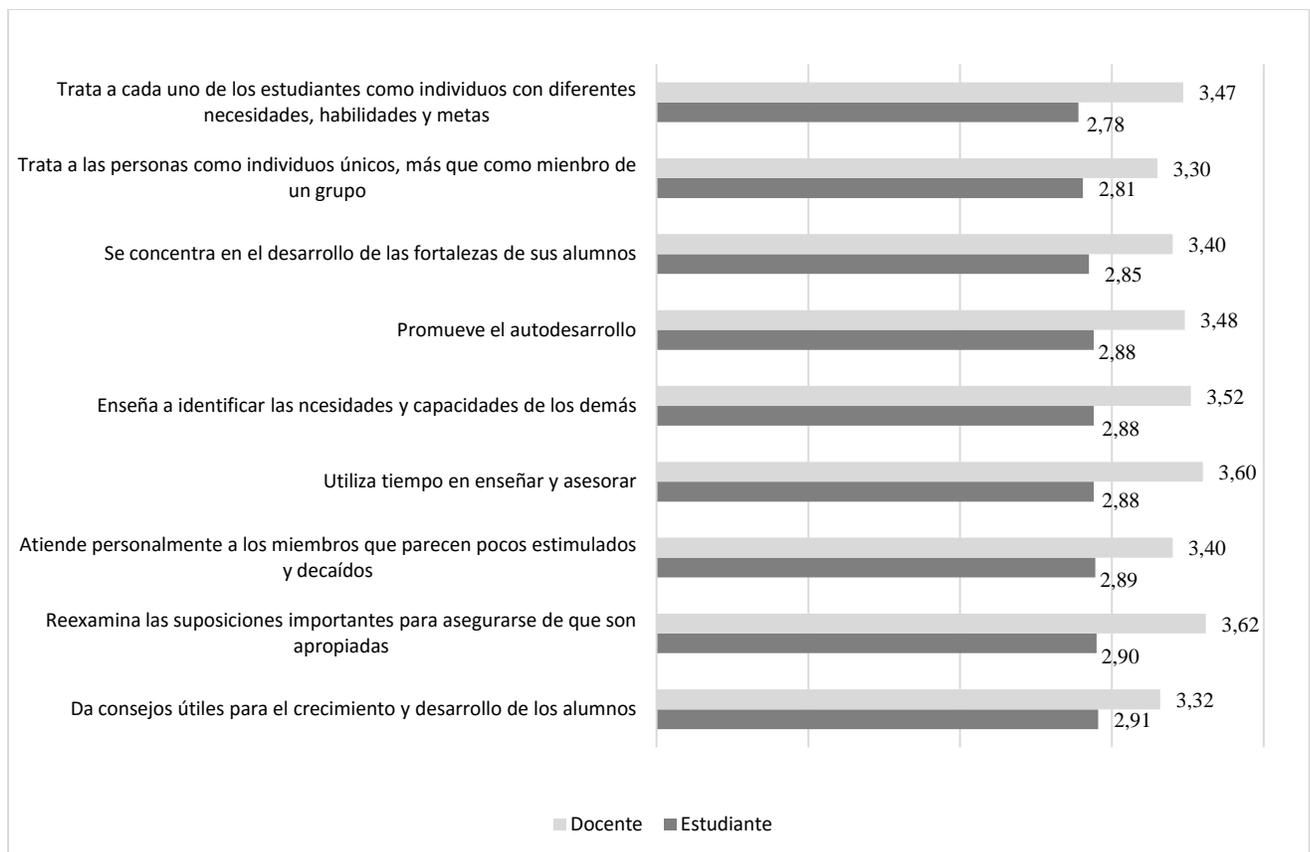
**Figura N° 6: Estimulación Intelectual.**



*Fuente: Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

Cuando un líder reconoce en quienes le siguen a personas únicas y relevantes, emerge el factor de consideración individual. Los docentes al brindar a cada estudiante un trato personalizado, y no como a cualquier integrante de un grupo, dedican la atención necesaria, ofrecen una especie de autoconfianza y pasan a convertirse en guías de cada uno de sus educandos; los que poco a poco van tornándose en sus seguidores. Los datos avalan -con un 2,91-, que dar consejos útiles para el crecimiento y desarrollo de los alumnos es una actitud estimada por éstos en relación al comportamiento de sus profesores, a diferencia de tratar a cada uno como individuos con diferentes necesidades, puntuada con un 2,78 (ver figura N° 7).

**Figura N° 7: Consideración Individual.**



**Fuente:** *Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

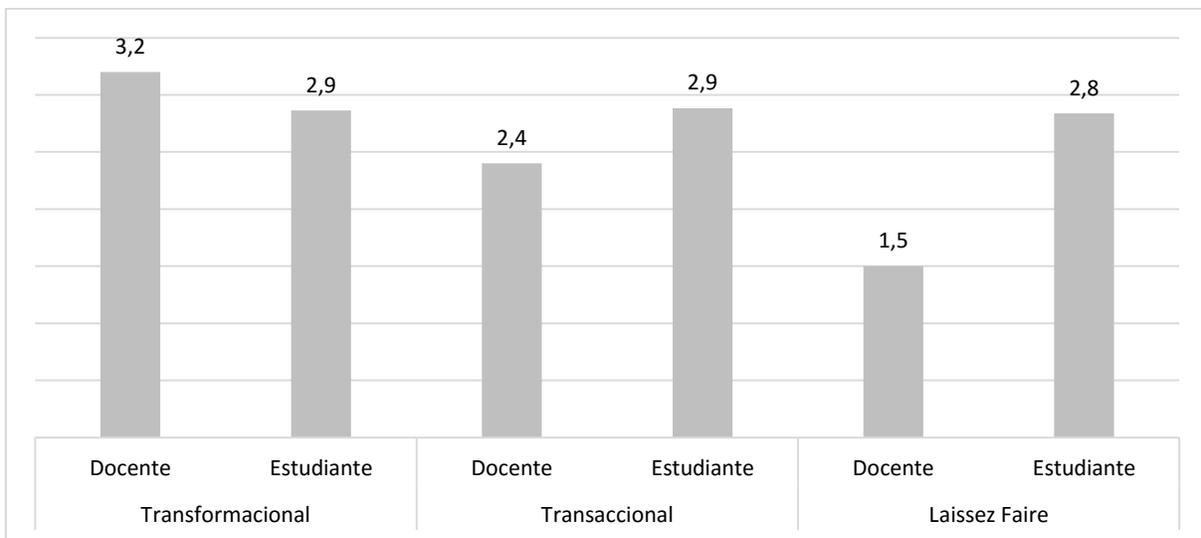
En la figura N°7 se aprecia, además, cómo los docentes destacan con un 3,62 la variable escuchar atentamente las preocupaciones de los estudiantes, y con menos frecuencia tratar a las personas como individuos únicos, más que como miembros del grupo con un 3,3.

### 3.3.3. Análisis del estilo de liderazgo transaccional.

Está compuesto por los factores: recompensa contingente, gestión por excepción activa y gestión por excepción pasiva.

En la figura N°8 se ve cómo los profesores reconocen tener usualmente actitudes de recompensa contingente, y en menor medida, gestión por excepción pasiva con 3,2 y 1,5 respectivamente. Las puntuaciones dadas por los alumnos prácticamente no muestran contrastes, 2,9 a la recompensa contingente y a gestión por excepción activa, y un 2,8 a la gestión por excepción pasiva (ver figura N° 8).

**Figura N° 8: Factores de Liderazgo Transaccional.**

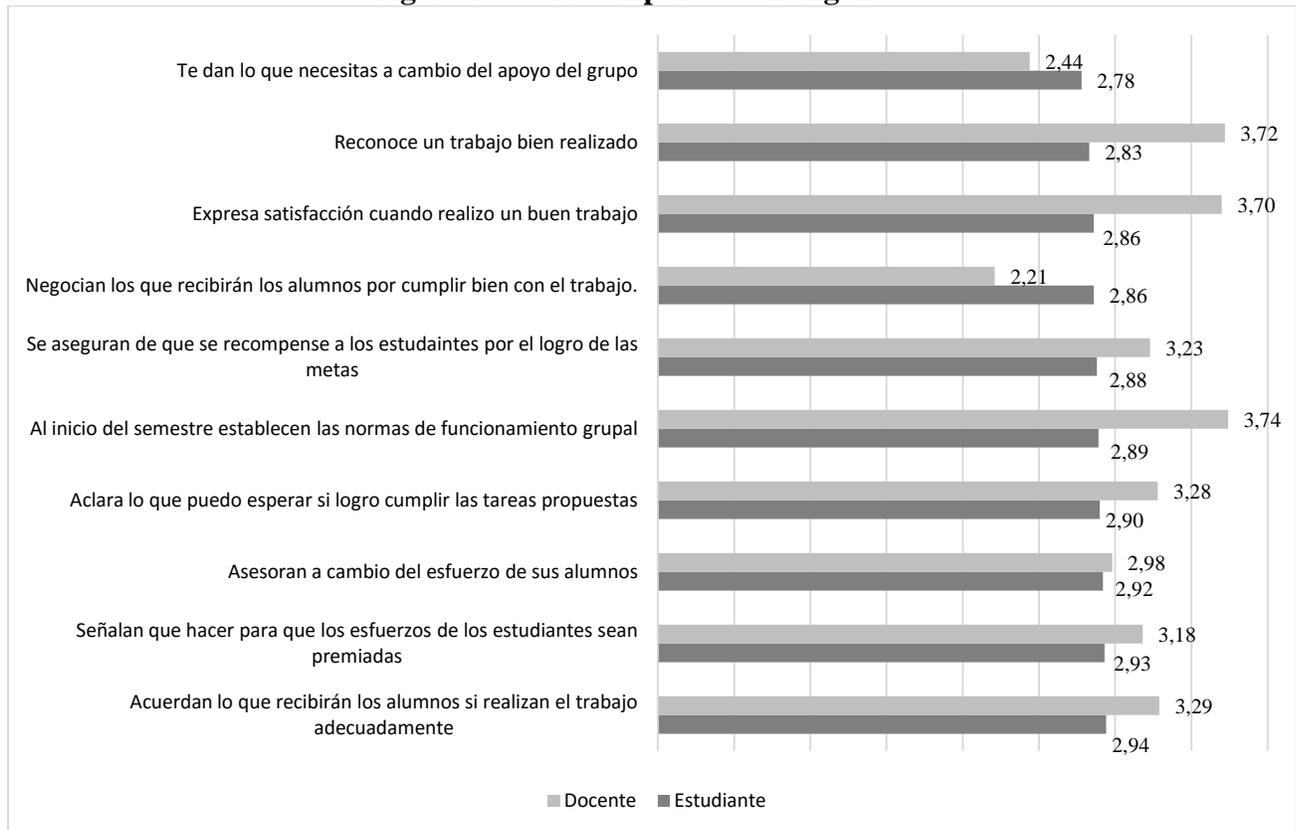


**Fuente:** *Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

La figura N° 9 representa gráficamente, que los estudiantes no indican mayores divergencias al analizar las conductas asociadas a la recompensa contingente: 2,94 a: acordar lo que recibirán los alumnos si realizan el trabajo adecuadamente y 2,78 a: dar lo que necesitan los alumnos a cambio

de apoyar al grupo. Los docentes dieron un 3,74 a: dejar claro, al inicio del semestre, las normas de funcionamiento, y solo un 2,21 a: negociar con los alumnos lo que recibirán si realizan bien el trabajo.

**Figura N° 9: Recompensa Contingente.**



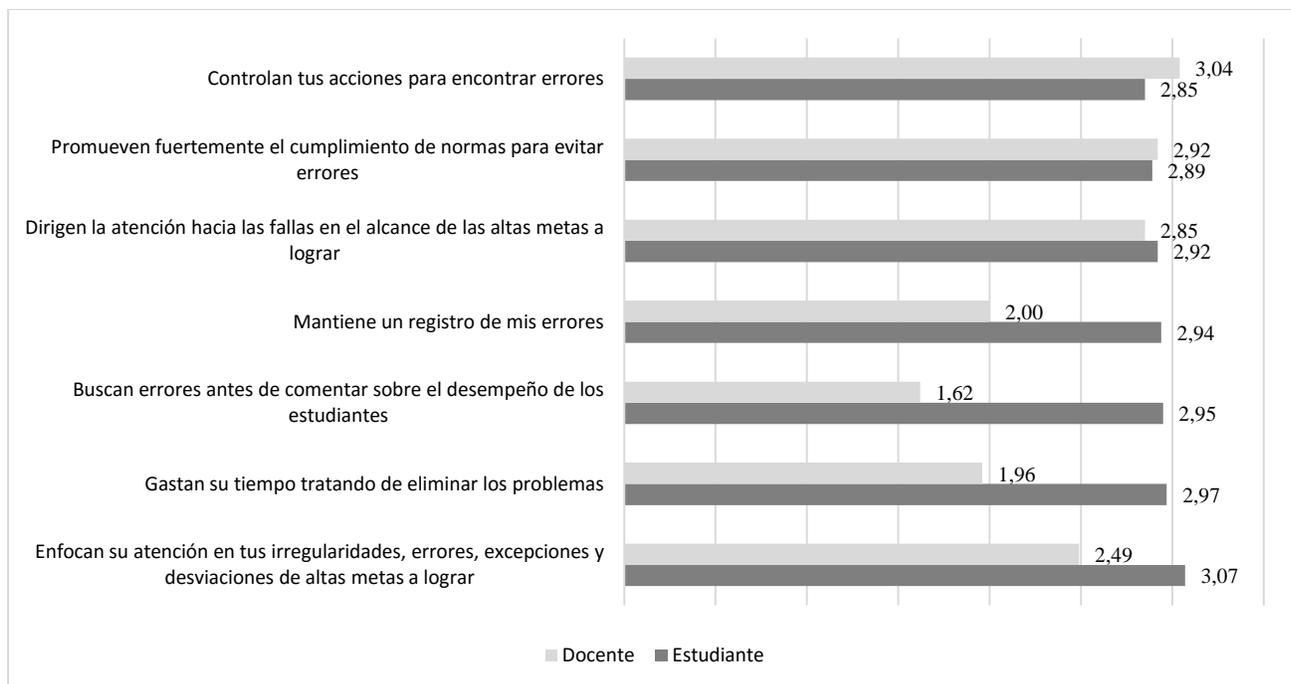
**Fuente:** Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.

La Gestión por Excepción Activa proyecta modos de liderazgo, donde se establecen las reglas del juego; existen normas y castigos, y la principal función del líder es supervisar que se cumpla lo establecido, centrándose en corregir errores y tomar las medidas requeridas. Como se puede ver, en la figura N° 10, a pesar de que prevalecen algunas diferencias entre los estudiantes y los docentes, principalmente es, en éstos últimos, donde se acentúan mayores diferencias entre las variables que integran este factor.

Si nos detenemos en los alumnos, el “enfocar la atención en sus irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de altas metas a lograr”, con 3,07 sobresale como la mayor puntuada con relación a “controlar la participación de los miembros del grupo” con un 2,82.

Si bien algunas de las actitudes son determinadas por los profesores como usuales entre sus conductas, no adjudicaron evaluaciones tan altas como a los factores correspondientes al liderazgo transformacional. Entre las más frecuentes: “gastar el tiempo tratando de solucionar los problemas a los demás” (1,96) y “buscar errores antes de comentar sobre el desempeño de los estudiantes” (1,62), ver figura a continuación:

**Figura N° 10: Gestión por Excepción Activa.**

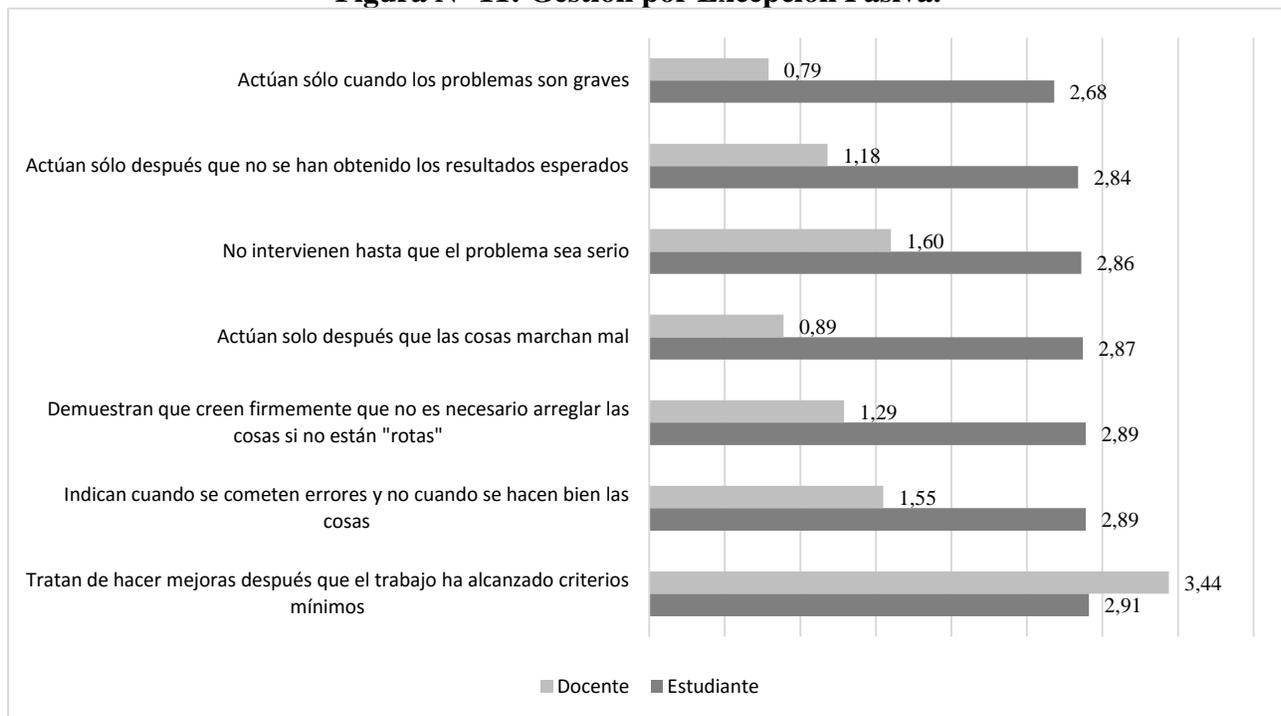


**Fuente:** *Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

A la Gestión por Excepción Pasiva le es natural la intervención del líder solo cuando los problemas se tornan graves. Más adelante, en la figura N°11, se describe cómo los estudiantes califican reiteradamente el tratar de hacer mejoras después que el trabajo ha alcanzado criterios mínimos, y puntúan mucho menos con 2,68, al actuar sólo cuando los problemas son graves; valor

que se aleja levemente de la media de otras variables atribuidas al factor. Ambos grupos marcaron con 3,44, el tratar de hacer mejoras después de que el trabajo ha alcanzado los criterios mínimos, y la forma juzgada como la menos habitual, es actuar sólo cuando los problemas son graves con 0,79. El tratar de hacer mejoras, después de que el trabajo ha alcanzado los criterios mínimos, es la única variable registrada como una actitud frecuente. Por el contrario, las otras que personifican la gestión por excepción pasiva no son reconocidas como frecuentes entre sus cualidades de liderazgo.

**Figura N° 11: Gestión por Excepción Pasiva.**



*Fuente: Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.*

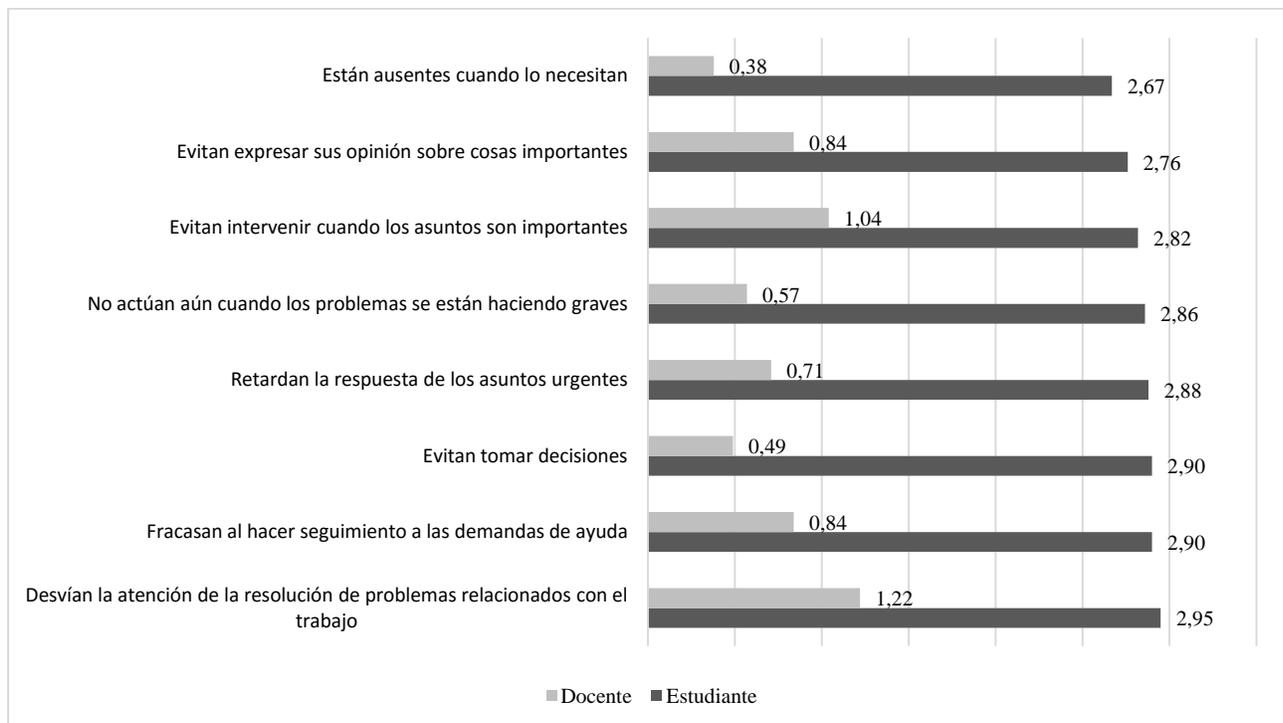
### 3.3.4. Análisis del estilo de liderazgo laissez faire.

Éste no se desagrega por mediación de factores y está compuesto por variables inherentes al modo de conducción del grupo de seguidores. Es reconocido por conductas que encarnan la falta de liderazgo, los que según distintos estudios, se asocian a resultados poco eficientes en las metas y objetivos de una organización y es conocido como el “estilo de ausencia de liderazgo”.

Los docentes calificaron sus propias conductas con una baja presencia de actitudes vinculadas con este estilo en un 0,8. No obstante, los alumnos manifestaron percibir en sus profesores actitudes propias de ausencia de liderazgo, asignado un total de 2,8.

La figura N°12 expone cómo entre las conductas más señaladas por los estudiantes se encuentran: el desvío de la atención de la resolución de problemas (2,95); el evitar tomar decisiones (2,9); y el fracasar al hacer seguimiento a las demandas de ayuda (2,9). La variable con menor porcentaje (2,67) está relacionada con la ausencia de los docentes cuando son requeridos o se necesita su presencia. Éstos últimos dieron en promedio cifras que van desde un 0,38 a 1,22 a las disímiles actitudes que constituyen ausencia de liderazgo. Tal y como se puede ver a continuación, la mayor puntuación recayó en desviar la atención de la resolución de problemas relacionados con el trabajo, y la menor en estar ausente cuando se les necesita.

**Figura N° 12: Ausencia de Liderazgo.**



**Fuente:** Procesamiento propio, Encuesta Estilo de Liderazgo.

## **CONCLUSIONES.**

Entre las actitudes, factores y estilos de liderazgos estudiados es posible destacar, que los alumnos no discriminan con suficiente claridad el estilo de liderazgo ejercido por los docentes en el campus universitario observado. Si bien es posible reparar algunas diferencias mínimas entre las variables, generalmente aprecian en sus profesores actitudes frecuentes correspondientes a los dos estilos de liderazgo analizados.

Los profesores, en cambio, logran discriminar, entre sus propias actitudes, a favor del liderazgo transformacional, y así lo indican las puntuaciones; las que además denotan una alta frecuencia pero menor recurrencia a categorías asociadas al estilo transaccional, mientras revelan una baja presencia de variables relacionadas a la ausencia de liderazgo.

En ambos grupos no fue posible observar estimaciones distintas entre los factores que responden al estilo transformacional.

La literatura establece que las organizaciones con directivas que ejercen un estilo transformacional son más exitosas desde el punto de vista de sus resultados, dado que tienden a ser más eficaces y productivas; sin embargo, algunos autores también apuntan al estilo transaccional como un formato con el que se logran altos niveles de eficiencia, al contrario de la ausencia de liderazgo que más bien perjudica el cumplimiento de objetivos y metas.

Los datos arrojan, que el profesorado reconoce practicar con mayor frecuencia actitudes y comportamientos vinculados al estilo transformacional, los estudiantes, por su parte, subrayan la presencia o ausencia de actitudes vinculadas con los dos estilos de liderazgo explorados. Desde este punto de vista sería recomendable que los docentes refuercen actitudes más vinculantes al estilo transformacional y consigan descartar procederes que denoten una ausencia de liderazgo.

Sería justo referirse a que la pesquisa estuvo condicionada a una muestra tomada solo a profesores y estudiantes de un campus universitario; por lo tanto, existe un enorme espacio para seguir trabajando y confirmar los resultados. Una idea podría ser incluir cursos de multiples disciplinas como las Humanidades, Ciencias Sociales, Ingenierias o Negocios de universidades nacionales e internacionales con la finalidad de obtener y procear información de variados entornos.

Otra limitación la constituyó medir las percepciones de los profesores a nivel universitario, quienes posiblemente podrían tener disímiles interpretaciones en relacion al concepto de liderazgo docente, de igual manera apelar al discernimiento y evaluación de los educandos sobre un tema complejo.

Se hace necesario promover otros estudios con un enfoque multinivel (Nivel Macro: Industria-Universidad y Facultad; Nivel Micro: Decanos-Profesores y Estudiantes), y un método de experimentacion, donde se pueda, por ejemplo, concebir la sala de clases como una pequeña entidad en la cual el docente desempeñe un rol de lider y los alumnos el papel de seguidores. Sería interesante adoptar un diseño de investigación longitudinal que permita observar la evolución o el cambio de la idea sobre liderazgo de los diferentes actores, e incluir en esta muestra a Decanos y Rectores, por su poder para adoptar decisiones que estimulen estas prácticas tanto en profesores como en estudiantes.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Abbasi, E., & Zamani-Miandashti, N. (2013). The role of transformational leadership, organizational culture and organizational learning in improving the performance of Iranian agricultural faculties. *Higher Education*, 66(4), 505-519.

2. Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I. (2016). Transformational leadership and innovation: a comparison study between Iraq's public and private higher education. *Studies in Higher Education*, 41(1), 159-181.
3. Alonderiene, Raimonda y Modesta Majauskaite. (2016). "Leadership style and job satisfaction in higher education institutions", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Iss: 1, pp.140 – 164.
4. Antonakis, J., Avolio, B.J., y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and Leadership: An examination of the nine-factor full-range Leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
5. Avolio, B.J., y Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire (3ª ed.)*. Palo Alto: Mind Garden.
6. Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of organizational behavior*, 25(8), 951-968.
7. Bakar, M.S., and Mahmood, R. (2014). Linking transformational leadership and corporate entrepreneurship to performance in the public higher education institutions in Malaysia. *Advances in Management and Applied Economics*, 4(3), 109-122.
8. Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40.
9. Bass, B. y Riggio, R. (2006) *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

10. Bass, B.M. and Avolio, B. (2000). MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report, Leader Form, Rater and Scoring Key for MLQ (Form 5x-Short), Redwood City, CA: Mind Garden.
11. Bass B. y Avolio B. (edits.) (1994). Improving organizational effectiveness. Through transformational leadership. USA: SAGE Publications.
12. Bass, B.M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Nueva York: Free Press.
13. Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1990). Transformational Leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.
14. Bass, Bernard y Avolio, Bruce (1991). Multifactor Leadership Questionnaire (form sx raler). Center for Leadership studies. School of management. Binghamton university. USA.
15. Bass, B.M. and Avolio, B.J. 1995. Multifactor Leadership Questionnaire: Manual Leader Form, Rater and Scoring Key for MLQ (Form 5x-Short), Redwood City, CA: Mind Garden.
16. Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1997). Revised manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto: Mind Garden.
17. Bass, B. M. (1998). Transformational leadership: Industry, military, and educational impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
18. Bo, Yu (2013). The influence study of transformational leadership in university on teachers' organizational commitment: The construction and verification of a theoretical model. Canadian Social Science, 9(4), 126-137.

19. Böhm, S. A., Dwertmann, D. J., Bruch, H., & Shamir, B. (2015). The missing link? Investigating organizational identity strength and transformational leadership climate as mechanisms that connect CEO charisma with firm performance. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 156-171.
20. Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 296.
21. Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2011). Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, 12(1), 10-18.
22. Blasé, J. (1990). *Handbook of Instructional Leadership. How Really Good Principals promote Teaching and Learning*. California: Corwin Press.
23. Bryman, A., and S. Lilley. (2009). "Leadership Researchers on Leadership in Higher Education", *Leadership* 5 (3): 331-346.
24. Breevaart et al (2014). Uncovering the Underlying Relationship between Transformational Leaders and Followers' Task Performance. *Journal of Personnel Psychology*, 13(4), 194-203.
25. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harpers Collins.
26. Cetin, M. O., & Kinik, F. S. F. (2015). An Analysis of Academic Leadership Behavior from the Perspective of Transformational Leadership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 519-527.
27. Dum Dum, U.R., Lowe, K.B., y Avolio, B.J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. En B.J. Avolio y F.J. Yammarino (Eds.): *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (vol. 2, pp. 35-66). Oxford: Elsevier Science.

28. Ganga, F. G., & Andrade, E. N. (2014). Aportaciones teóricas significativas sobre el liderazgo carismático y transformacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19(67).
29. Gellis, Z.D. 2001. Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. *Social Work Research*, 25(1): 17–25.
30. Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A. & Kepner, K. (2008). Transformational Leadership: The transformation of managers and associates. UF University of Florida, IFAS Extension, 1-3.
31. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
32. Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, 4(1), 91-119.
33. Hechanova, R. M., & Cementina-Olpoc, R. (2013). Transformational leadership, change management, and commitment to change: A comparison of academic and business organizations. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(1), 11-19.
34. Hemsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: Perspectives from the USA, the UK and Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 383-394.
35. Hoover, N.R. (1991). Transformational and Transactional Leadership: An Empirical Test of a Theory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. April, Chicago, IL ED 331 117.
36. Huang, X., Xu, E., Chiu, W., Lam, C., & Farh, J. L. (2015). When Authoritarian Leaders Outperform Transformational Leaders: Firm Performance in a Harsh Economic Environment. *Academy of Management Discoveries*, 1(2), 180-200.

37. Ibrahim, M. S., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S., & Azeez, M. I. K. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 177-190.
38. Judge, T. A., & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 755-768
39. Leithwood, K. and Jantzi, D. (2005). A review of transformational leadership research, 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-200.
40. Leithwood, K., Patten, S. y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
41. Marks, H.M. y Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
42. McCauley-Smith, C., Williams, S. J., Gillon, A. C., & Braganza, A. (2015). Making sense of leadership development: developing a community of education leaders. *Studies in Higher Education*, 40(2), 311-328.
43. Meng-Chun J. (2007a), Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *J. Res. Sci. Teach.*, 44: 815–843. doi: 10.1002/tea.20171.
44. Meng-Chun J. (2007b). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
45. Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2008). "Evaluating the Structural Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), Capturing the Leadership Factors of Transformational Transactional Leadership", *Contemporary Management Research*, Vol. 4 No. 1, pp. 3-14.

46. Nordin, N. (2012). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Education Review, 13*(2), 239-249.
47. Northouse, P.G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*, 4th Edition. London: Sage Publications.
48. Podsakoff, P.M., Mackenzie, S.B., Moorman, R.H. and Feller, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly, 1*(2): 107–42.
49. Pounder, J. S. (2008). Transformational classroom leadership: A novel approach to evaluating classroom performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(3), 233-243.
50. Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Lloyd, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.
51. Sagor, R. (1992). *How to Conduct Collaborative Action Research*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
52. Sergiovanni, T (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London, Routedge Falmer.
53. Shila, J. M., & Sevilla, A. V. (2015). The impact of the principals' leadership style on teachers' job satisfaction and organizational commitment: An Indian perspective. *International Journal of Education and Management Studies, 5*(1), 1.
54. Tahir, L., Abdullah, T., Ali, F., & Daud, K. (2014). Academics transformational leadership: an investigation of heads of department leadership behaviours in Malaysian public universities. *Educational Studies, 40*(5), 473-495.

55. Thurston, Clift, & Schacht, (1993). Preparing leaders for change-oriented schools. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 259-265.
56. Wahab, J. A., Fuad, C. F. M., Ismail, H., & Majid, S. (2014). Headmasters' Transformational Leadership and Their Relationship with Teachers' Job Satisfaction and Teachers' Commitments. *International Education Studies*,7(13), p40.
57. Yammarino, F.J. and Bass, B.J. 1988. Long Term Forecasting of Transformational Leadership and its Effects Among Naval Officers: Some Preliminary Findings, Binghamton: State University of New York, Centre for Leadership Studies.
58. Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Kocabaş, İ. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management*, 34(5), 454-469.
59. Zulfgar, A., Valcke, M., Devos, G., Tuytens, M., & Shahzad, A. (2016). Leadership and decision-making practices in public versus private universities in Pakistan. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 147-159.

#### **DATOS DE LOS AUTORES:**

**1. Francisco Ganga-Contreras.** Administrador Público, Licenciado en Administración por la Universidad de Los Lagos, Chile; Magíster en Administración de Empresas por la Universidad Austral de Chile; DEA en Organización de Empresas por la Universidad de Sevilla, España; Doctor en Administración de Empresas por la Université Libre des Sciences de L'Enterprise et des Technologies de Bruxelles, Bélgica y Postdoctorado en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, Venezuela. Actualmente es académico jornada completa del Departamento de Ciencias del Desarrollo de la Universidad de Los Lagos de Chile, Campus Santiago. Correo electrónico: [fganga@ulagos.cl](mailto:fganga@ulagos.cl)

**2. Erwin Navarrete Andrade.** Estudia Doctorado en Economía de la Empresa en la Universidad de Valladolid, España. Máster en Investigación en Administración y Economía de la Empresa por la Universidad de Salamanca, España. Ingeniero y Licenciado en Administración de Empresas por la Universidad Autónoma de Chile, Sede Temuco. Actualmente trabaja como Profesor en la Escuela de Industrias, Facultad de Ingeniería, Universidad Central de Chile, Chile, además como Investigador Asociado en la Facultad de Administración y Negocios, Universidad Autónoma de Chile, Chile.

**3. Carolina Andrea Alt Álvarez.** Socióloga y Magíster en Gestión y Políticas Públicas por Universidad de Chile. Investigadora en áreas de Educación, Juventud, Gobierno Universitario, Gestión y Políticas Públicas, y Liderazgo. Actualmente, ayudante de investigación y apoyo metodológico en la Universidad de Los Lagos, Campus Santiago.

Correo electrónico: [carolina.alt@ulagos.cl](mailto:carolina.alt@ulagos.cl)

**4. Nancy Rita Alarcón Henríquez.** Ingeniero Comercial por la Universidad de Chile, Magíster en gestión de empresas por la Universidad de Alcalá, y es académico jornada completa del Departamento de Gobierno y Empresas de la Universidad de Los Lagos, Chile - Campus Puerto Montt. Correo electrónico [n.alarcon@ulagos.cl](mailto:n.alarcon@ulagos.cl)

**RECIBIDO:** 06 de julio del 2016.

**APROBADO:** 29 de julio del 2016.