



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

T e s i s

Diseño de un modelo multidimensional de liderazgo para apoyar a la Administración de Recursos Humanos en los Procesos de Selección y Capacitación de Personal Directivo aplicable a Instituciones de Educación Superior

Que para obtener el grado de:

Doctor en Administración
(Organizaciones)

Presenta: Salvador Vázquez Amaya

Tutor: Dr. José Ramón Torres Solís

México, D. F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi Dios,
Mi líder supremo...

....Y a todos
aquellos líderes que
han pasado y
pasarán... inspirando
mi vida.

A mi madre Carmen Amaya Taváres
A mi padre Salvador Vázquez Partida
A mi abuelita Sofía Taváres Ordaz
A mi hermana Carmen Vázquez Amaya

Que Dios los tenga en su gloria

A mi esposa
A mis hijos
A mis hermanos
A mis profesores
A todas aquellas personas que me
brindaron su apoyo

Que Dios los bendiga

Al Dr. José Ramón Torres Solís

Con mi reconocimiento y respeto, ya que, con sus sugerencias y consejos se hizo posible esta investigación.

Que Dios lo bendiga

Índice

Introducción

Capítulo 1 Liderazgo	7
1.1 Concepto de liderazgo	8
1.2 Administración y liderazgo	10
1.3 El enfoque de los rasgos	13
1.3.1. Fase temprana del estudio de rasgos	13
1.3.2. Fase moderna del estudio de rasgos	14
1.4 Enfoque del comportamiento	20
1.4.1. La aportación de la Universidad de Iowa	20
1.4.2. La aportación de la Universidad de Michigan	21
1.4.3. Estudios de la Universidad del Estado de Ohio	22
1.4.4. Rejilla del liderazgo de Blake y Mounton	23
1.5 Enfoque situacional	26
1.5.1. El modelo de liderazgo de contingencias de Fiedler	27
1.5.2. El modelo del continuo del liderazgo autoritario-democrático	29
1.5.3. El modelo de liderazgo Vroom, Yetton y Jago	30
1.5.4. El modelo de liderazgo camino-meta	35
1.5.5. El modelo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.	37
1.6 Enfoques contemporáneos	40
1.6.1. El liderazgo Carismático	41
1.6.2. El liderazgo visionario	43
1.6.3. El liderazgo de equipos	44
1.6.4. El modelo de liderazgo transformacional de Kousez y Posner	50
1.6.4.1. Subescalas del liderazgo transformacional	51
1.6.4.2. Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) de Kousez y Posner	55
1.6.5. El modelo transformacional, transaccional y laissez-faire de Bernard Bass	57
1.6.5.1. El liderazgo transformacional, transaccional, laissez-faire y factores que los componen	60
1.6.5.2. Dimensiones del MLQ	67

Capítulo 2	El liderazgo en contextos escolares	72
2.1.	El modelo de liderazgo de Bass adaptado a contextos Escolares	73
2.2.	El modelo de liderazgo transformacional de Leithwood	76
2.3.	Estudios sobre liderazgo transformacional de centros educativos en México	81
Capítulo 3	Metodología de Investigación	83
3.1	Problema de investigación	84
3.2	Preguntas de investigación	86
3.3	Diseño de la investigación	86
3.3.1	Tipo de investigación	87
3.3.2	Hipótesis General	87
3.3.2.1	Hipótesis Específica 1	88
3.3.2.2	Hipótesis Específica 2	88
3.3.2.3	Hipótesis Específica 3	88
3.3.3	Variables	88
3.3.3.1	Conceptualización	89
3.3.3.2	Operacionalización	92
3.3.4.	Instrumento	94
3.3.5.	Procedimientos estadísticos	94
3.3.6.	Población y muestra	95
3.3.7.	Recolección de datos	95
Capítulo 4	Presentación de resultados de la investigación	96
4.1	Análisis de datos	97
4.2.	Discusión de resultados	115
Conclusiones		117
Sugerencias		121
Bibliografía		
Anexos		
Cuestionario utilizado		
Relación de tablas		
Relaciones de figuras		
Relación de símbolos y abreviaturas		
Nombramiento de jurado de Doctorado		

Introducción

Una educación de calidad es fundamental para dotar a las personas de las aptitudes necesarias para competir globalmente, elevar la productividad y mejorar el nivel de vida. Por su importancia para el desarrollo de los países, la educación esta bajo constante análisis y escrutinio público para encontrar las maneras de mejorarla (Fundación Este País, 2008).

En uno de dichos análisis, que realiza cada año la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se manifiesta que la situación de la educación superior, en México, no es, ni ha sido la más favorable. En general, la OCDE (1997) dice al respecto:

“La mayoría de las instituciones educativas mexicanas, se han caracterizado por una administración ineficiente con poca capacidad de respuesta ante los cambios socioeconómicos del país, una falta de fuentes alternativas de financiamiento, una administración imprudente de los limitados recursos disponibles, y una falta de planificación con una visión estratégica de futuro”.

Esto se vuelve a corroborar, en el 2007, con el informe de la OCDE en el cual se señala lo siguiente:

“México aún no arroja los resultados esperados para mejorar la calidad y equidad educativa,, en la última década, la inversión educativa en México ha crecido significativamente, pero los resultados de esa inversión no han mejorado”, lo que demuestra la poca eficiencia en la administración de los recursos y la falta de liderazgo que ayude a provocar los cambios necesarios para mejorar esta calidad y equidad educativas.

En la visión de la educación superior al 2025 que proyectan las autoridades gubernamentales en México, se pronostica que las Instituciones de Educación Superior (IES), deberán incrementar su capacidad de respuesta para atender

las necesidades académicas de sus alumnos creando redes de intercambio académico (SEP, 2000).

Es importante hacer notar que el siglo que hemos empezado, se abre con cambios constantes e inciertos, en los escenarios económicos, políticos y sociales y esto ha repercutido en las organizaciones debido, entre otros aspectos, a la globalidad, y por tanto, a las nuevas necesidades de la sociedad, por lo que, si no se hace realidad lo que hoy nos planteamos como administración efectiva, considerando un estilo de liderazgo apropiado, si no nos proponemos modificar nuestras ideas básicas y nuestros supuestos más arraigados sobre algunos aspectos y de entre ellos no reconocemos que, las aptitudes y las habilidades del directivo, pueden ser elementos esenciales a considerar dentro de las organizaciones, en estos tiempos de constante cambio e incertidumbre, en la forma de dirigir, si esto no ocurre, posiblemente habrá integraciones, novedades superficiales, que solamente podrán generar desajustes perjudiciales y encapsulamientos.

El cambio dependerá de un liderazgo académico innovador y de las virtudes del carácter que actualice dicho liderazgo. El dilema es entre saber qué debe ser, poder provocar los cambios y querer enfrentar los riesgos, características todas de un estilo de liderazgo, que será investigado y propuesto en este estudio.

Es por todo lo anterior que, en esta investigación, analizaremos cual es perfil del líder que propiciará dichos cambios en contextos educativos, se comenzará con la revisión de la literatura, se examinarán las teorías del liderazgo, su desarrollo, y como se han relacionado estas con el compromiso de equipo, la satisfacción y el concepto de eficacia organizacional, con el fin de sentar la bases de esta investigación. Las teorías de liderazgo exploradas incluyen las teorías de los rasgos, teorías del comportamiento, teorías situacionales, teorías del carisma, teorías del liderazgo transaccional y transformacional y estudios del liderazgo transaccional y transformacional en los centros productivos en general y en centros educativos en particular,

para finalizar con la metodología de investigación que nos ayudará a encontrar el perfil de liderazgo que provoque cambios y enfrente riesgos en las IES.

En general, en esta investigación presento información y hechos que tienen que ver con las distintas formas de liderazgo y su impacto en la satisfacción, la disposición a trabajar con un esfuerzo extra, y la percepción de la eficacia en los centros educativos, y en especial el impacto que ha tenido el estilo de liderazgo transformacional en las variables antes mencionadas

Los datos recabados consisten de profesores de universidades que han sido consideradas como prestigiosas de acuerdo a un estudio realizado por IDM (Inteligencia De Mercados), mencionado en Reader's Digest (2006), las universidades seleccionadas están constituidas por docentes de los programas de licenciatura de la Universidad del Valle de México, y la Universidad Autónoma Metropolitana, así como, docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (U.N.A.M.), el instrumento tiene como referentes el cuestionario multifactor sobre liderazgo educacional elaborado por Bernard Bass y adaptado al castellano por Pascual, Villa y Auzmendi (1993), y las investigaciones de Leitwood (2005), así como, otro tipo de reactivos propuestos por el autor de esta investigación.

Capítulo 1 Liderazgo

- 1.1 Concepto de liderazgo
- 1.2 Administración y liderazgo
- 1.3 El enfoque de los rasgos
 - 1.3.1. Fase temprana del estudio de rasgos
 - 1.3.2. Fase moderna del estudio de rasgos
- 1.4 Enfoque del comportamiento
 - 1.4.1. La aportación de la Universidad de Iowa
 - 1.4.2. La aportación de la Universidad de Michigan
 - 1.4.3. Estudios de la Universidad del Estado de Ohio
 - 1.4.4. Rejilla del liderazgo de Blake y Mounton
- 1.5 Enfoque situacional
 - 1.5.1. El modelo de liderazgo de contingencias de Fiedler
 - 1.5.2. El modelo del continuo del liderazgo autoritario-democrático
 - 1.5.3. El modelo de liderazgo Vroom, Yetton y Jago
 - 1.5.4. El modelo de liderazgo camino-meta
 - 1.5.5. El modelo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.
- 1.6 Enfoques contemporáneos
 - 1.6.1. El liderazgo Carismático
 - 1.6.2. El liderazgo visionario
 - 1.6.3. El liderazgo de equipos
 - 1.6.4. El modelo de liderazgo transformacional de Kousez y Posner
 - 1.6.4.1. Subescalas del liderazgo transformacional
 - 1.6.4.2. Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) de Kousez y Posner
 - 1.6.5. El modelo transformacional, transaccional y laissez-faire de Bernard Bass
 - 1.6.5.1. El liderazgo transformacional, transaccional, laissez-faire y factores que los componen
 - 1.6.5.2. Dimensiones del MLQ

1.1 Concepto de liderazgo

La definición de liderazgo en la literatura ha sido muy diversa. Generalmente, el liderazgo es definido en términos de los rasgos, las conductas, los roles, y los procesos. De acuerdo a Yukl (1998), los investigadores comúnmente definen el liderazgo de acuerdo a sus perspectivas individuales y de los aspectos de los fenómenos que más les interesa. En síntesis la definición de Yukl, refleja el supuesto de que, el liderazgo, involucra un proceso por el cual la influencia intencional es ejercida por una persona sobre otras para guiar, estructurar y facilitar las actividades y relaciones en un grupo u organización.

Hoy y Miskel (2000) aseveran que el liderazgo debe definirse ampliamente como un proceso social en el que un miembro de un grupo u organización influye en la interpretación de los eventos internos y externos, la elección de metas o resultados deseados, la organización de las actividades en el trabajo, la motivación individual, el poder de las relaciones, y las orientaciones compartidas.

Lussier y Achua (2005) definen el liderazgo de la siguiente manera:

“Es el proceso de influencia de líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio”

Los elementos clave que se obtienen de esta definición son:

1. Influencia
2. Objetivos de la organización
3. Gente
4. Cambio
5. Líderes-seguidores

Estos elementos clave son involucrados en las distintas definiciones de los distintos autores que se han dedicado a investigar sobre este tema, tal como, se aprecia en los párrafos anteriores y en los siguientes.

Para Hellriegel y Slocum (2004), el liderazgo es el proceso de desarrollo de ideas y de una visión, viviendo con valores que soporten esas ideas y visiones,

influyendo a otros al comprender sus propios comportamientos, y toma de decisiones trascendentales con respecto a recursos humanos y a otros recursos. Esta definición subraya que el líder participa con otras personas para alcanzar los objetivos. El liderazgo es recíproco y ocurre entre personas. El liderazgo es una actividad que se enfoca a las personas. (Katz y Kahn, 1978).

De acuerdo con DuBrin (2000) el liderazgo es “ la capacidad para inspirar confianza y sensación de apoyo en las personas para alcanzar las metas de la organización”.

Tichy (1998) describe el liderazgo con las siguientes palabras:

“El liderazgo es lograr cosas a través de otras personas a las que no se les hubiera ocurrido si usted no estuviera allí.... Actualmente, el liderazgo es la capacidad de movilizar ideas y valores que energicen a otras personas”

Blanchard (2007) define el liderazgo como la capacidad de influir sobre otros mediante el desencadenamiento del poder y el potencial de las personas y las organizaciones para la obtención de un bien mayor. La frase clave de esta definición es “ la obtención de un bien mayor”, es decir, aquello que es mejor para todos los interesados”. Blanchard considera que el liderazgo es un llamado superior y que no debe ejercerse simplemente por razones de ganancia personal o cumplimiento de metas: su propósito debe ser mucho más alto.

Como podrá observarse, esta variedad de definiciones puede ayudarnos a apreciar la multitud de factores que afectan el liderazgo, así como, diferentes perspectivas desde los cuales contemplarlo (Hughes et al., 2007). Así mismo podemos apreciar que, un líder exhibe los atributos clave del liderazgo, siendo estos: ideas, visión, valores, influencia en otros, y toma de decisiones trascendentales. El líder es la persona que crea el cambio más efectivo en el desempeño del grupo (Cattell, 1951). En contraste un administrador dirige el trabajo de otros y es responsable de resultados. El administrador efectivo alcanza un grado de orden y consistencia en el trabajo de sus empleados

(Hellriegel y Slocum, 2004). El líder motiva e inspira a sus empleados (Kotter, 1990) Estas diferencias se verán con mayor detenimiento en el siguiente subtema.

La definición de liderazgo continúa involucrándose y expandiéndose, especialmente en la educación. Van de Grift y Houtvee (1999), definen el liderazgo educacional como: la capacidad de un director para iniciar el mejoramiento de las escuelas, para crear un clima educativo orientado al aprendizaje, y para estimular y supervisar a los profesores, de tal manera, que estos últimos puedan llevar a cabo sus tareas tan efectivamente como sea posible.

A pesar de su importancia, o gracias a ella, el liderazgo a motivado a la realización de muchas investigaciones y el surgimiento de varias teorías al respecto. Existe enorme variedad de enfoques del liderazgo y reflexiones en torno a este fenómeno, haciéndose notar como un tema ampliamente estudiado , pero, según algunos autores, el peor comprendido. (Maureira, 2004) . El cúmulo de investigaciones mayoritariamente en torno al liderazgo, provienen del ámbito anglosajón, con lo cual el factor cultural modera y condiciona la generalización de resultados obtenidos en otros contextos, que no han sido instituciones de educación superior y/o empresas mexicanas (Maureira, 2004) , por lo que, esta investigación trata de cubrir esa escasa investigación sobre liderazgo en dicho ámbito.

1.2 Administración y liderazgo

Los administradores de hoy deben saber cómo dirigir y cómo administrar o, de lo contrario, sus compañías se extinguirán, si no enfrentan el cambio traumático que enfrentan las organizaciones durante las últimas décadas. Según Kotter (2006), la administración es un conjunto de procesos que pueden hacer que un sistema complicado de personas y tecnología funcione sin problemas. Los aspectos más importantes de la administración incluyen planear, presupuestar, organizar, proveer personal, controlar y resolver problemas. Se considera que los líderes hacen lo correcto, en tanto que los gerentes, hacen las cosas bien

(Bennis et al., 1985; Zaleznik, 1983). El liderazgo es un conjunto de procesos que da lugar a organizaciones en primer lugar o que las adapta ante circunstancias significativamente cambiantes. El liderazgo define cómo debería ser el futuro, alinea a la gente con la visión, y los inspira para hacerla realidad a pesar de los obstáculos, ver la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Administración versus liderazgo

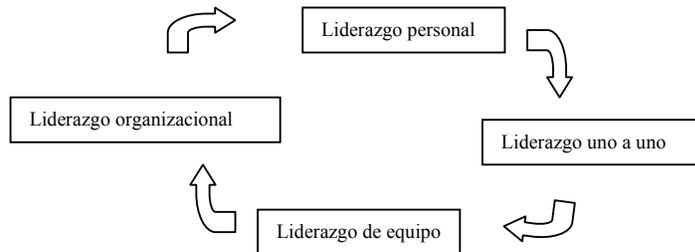
Administración	Liderazgo
<p>- Planear y presupuestar:</p> <p>Establecer pasos detallados y tiempos para alcanzar los resultados requeridos, para después asignar los recursos necesarios para hacer que las cosas sucedan</p>	<p>- Establecer un dirección:</p> <p>Desarrollar una visión del futuro, con frecuencia el futuro lejano, y estrategias para producir los cambios necesarios para alcanzar dicha visión.</p>
<p>- Organizar y proveer personal:</p> <p>Establecer alguna estructura para llevar a cabo los requerimientos del plan, proveer a dicha estructura de individuos, delegar responsabilidad y autoridad para llevar a cabo el plan, proporcionar políticas y procedimientos para ayudar a orientar a la gente, y crear métodos o sistemas para vigilar la instrumentación</p>	<p>- Alinear a la gente:</p> <p>Transmitir la dirección en palabras y hechos a todos aquéllos cuya cooperación pudiera necesitarse para influir en la formación de equipos y coaliciones que comprendan la visión y las estrategias que acepten su validez</p>
<p>- Controlar y resolver problemas:</p> <p>Supervisar resultados, identificar desviaciones del plan, para luego planear y organizar con el fin de resolver estos problemas</p>	<p>- Motivar e inspirar:</p> <p>Transmitir energía a la gente superar barreras políticas, burocráticas y de recursos importantes mediante la satisfacción de necesidades humanas básicas, aunque con frecuencia insatisfechas</p>

Fuente: Kotter, J.P. (1990). A force for chance: How leadership differs from management. New York: Free Press.

Según Liu, Tjosvold y Wong (2004), los investigadores han hecho énfasis en que la relación entre el administrador y el empleado es crítico para el liderazgo efectivo. Las relaciones de calidad y la apertura de interacciones pueden no solo mejorar la coordinación sino, también, motivar y dar poder a los empleados. Recientes investigaciones han encontrado que los administradores pueden llevar a cabo diferentes relaciones con sus empleados y que la calidad de estas relaciones afecta al éxito del líder. Cuando se crean relaciones de alta calidad, los empleados son más productivos en las tareas y más dispuestos a comprometerse en actividades útiles a la organización (Liu, Tjosvold y Wong, 2004). Agyris y Schon (1978, 1996) han encontrado que las interacciones abiertas y mutuamente soportables es la base para el liderazgo efectivo.

De acuerdo con Blanchard y Hodges (2005), el liderazgo eficaz es un viaje de transformación de cuatro etapas: el auto-liderazgo o liderazgo personal, el liderazgo uno a uno, el liderazgo en equipo y el liderazgo organizacional.

Figura 1.1 Transformación de cuatro etapas



Fuente: Blanchard Ken y Hodges Phil (2005). Un líder como Jesús: Lecciones del mejor modelo a seguir de Todos los Tiempos. Nashville, Tennessee, USA. Grupo Nelson

El liderazgo efectivo comienza en el interior. Antes que se espere guiar a alguien más, tiene que conocerse a sí mismo, y saber qué necesita para tener éxito, a esto se le llama liderazgo personal. El autoconocimiento confiere perspectiva.

La clave para el liderazgo uno a uno es poder desarrollar una relación de confianza con otros. Si no se sabe cuáles son las fortalezas y debilidades, y no se está dispuesto a ser vulnerable, jamás se podrá desarrollar una relación de confianza. La confianza entre el líder y las personas que liderea es esencial para el trabajo conjunto.

Lussier y Achua (2005), incluyen en estas dos etapas, para su análisis, la teoría de los rasgos, la del comportamiento y la del liderazgo por contingencia.

El liderazgo de equipo exige confianza y cooperación. Lussier y Achua (2005), incluyen en esta etapa el enfoque del liderazgo en equipo, por lo que, en este estudio, se verá un subtema donde mencionaré, los factores que determinan la eficacia de los equipos de trabajo.

El liderazgo organizacional es la etapa final del viaje de transformación. La clave para desarrollar una organización eficaz es crear un ambiente que valore

tanto las relaciones como los resultados. Robbins(2004), incluyen en esta etapa el enfoque del liderazgo carismático y todos los demás estilos contemporáneos del liderazgo como son el transaccional, el transformacional, y el liderazgo visionario entre otros.

A continuación, procederemos a analizar las teorías del liderazgo, que más han impactado en cada una de las fases expuestas, considerando el proceso de transformación propuesto en forma esquemática por Blanchard y Hodges (2005).

1.3 El enfoque de los rasgos

El enfoque de los rasgos puede clasificarse dentro de dos fases: la más temprana, y la moderna. La primera tendencia correlacionaba el liderazgo con los atributos y/o rasgos de los grandes líderes, Bernard (1926) mencionaba que el liderazgo era atribuido a las cualidades innatas con las que una persona nacía. Se creyó que, si podían identificarse las características que diferenciaban a los líderes de los seguidores, los líderes exitosos podían rápidamente ser valorados y colocarse en la posición de líderes.. Los estudios se basaban en la idea de que los líderes nacen y no se hacen, y que la clave del éxito era identificar a aquellas personas que habían nacido para ser líderes. La segunda fase surgió a partir de la década de los ochenta, década en que se lograron progresos en las teorías de la personalidad y de los rasgos, estas dos fases se mencionan a detalle en los siguientes subtemas.

1.3.1 Fase temprana del estudio de los rasgos

Las teorías iniciales del liderazgo, se basaron en los hechos de grandes hombres. Por ejemplo “sin Moisés los judíos hubieran permanecido en Egipto y sin Winston Churchill los británicos se hubieran levantado en 1940” . Esta teoría proponía que ciertos individuos están dotados con rasgos de líder que no pueden ser aprendidos. Las características del gran hombre, incluyeron inteligencia, energía, poder, e influencia. Las teorías iniciales afirmaban que el gran hombre era dotado por naturaleza con características obtenidas por la herencia. Estas características podían naturalmente guiar a otros. Así mismo,

los grandes hombres eran considerados biológicamente superiores (Bass, 1990a).

Esta teoría domino la investigación hasta que Stogdill (1948), condujo una investigación sobre la revisión del liderazgo de 1904 a 1947. La revisión de Stogdill encontró que ciertos rasgos personales fueron asociados con el liderazgo. Las cinco categorías generales fueron:

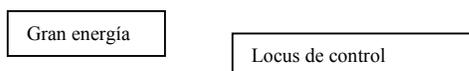
- Capacidad: inteligencia, vigilancia, facilidad verbal, originalidad y juicio.
- Logro: escolar, reconocimientos, realizaciones atléticas
- Responsabilidad: formalidad, iniciativa, persistencia, agresividad, confianza en si mismo, deseo de sobresalir
- Participación: Actividad, sociabilidad, cooperación, adaptabilidad, humor
- Estatus: posición socioeconómica y renombre

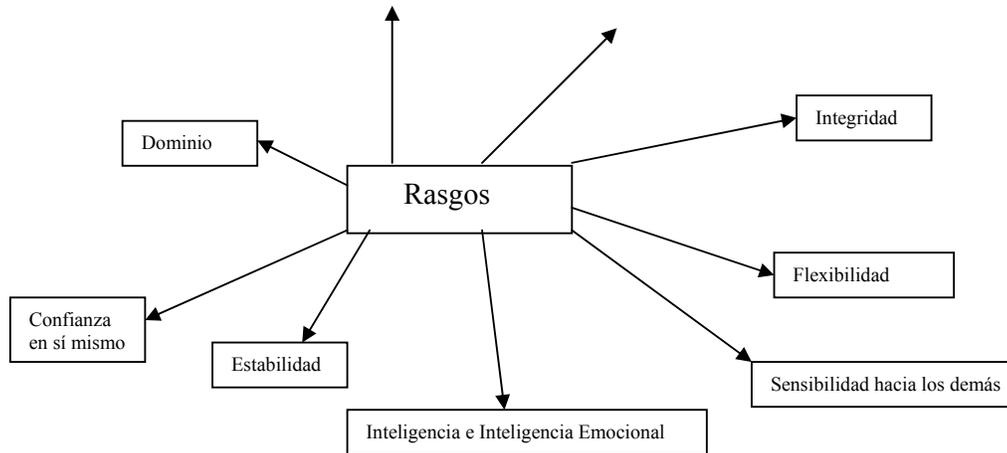
Sin embargo, Stogdill (1948) concluyó, que aunque, los rasgos podrían diferenciar a los líderes de los no líderes, estos solamente, no producen resultados empíricos confiables. El recomendó que los factores situacionales deben considerarse.

1.3.2 Fase moderna del estudio de los rasgos

Desde principios de la década de los ochenta se han hecho progresos sustanciales en el desarrollo de la teoría de la personalidad y de los rasgos. En el caso de la teoría de los rasgos, no hay una lista de rasgos aceptada por todos los estudiosos, y no todos los líderes eficaces poseen todos estos atributos. Los esfuerzos encaminados a aislar estos rasgos han dado como resultado la concepción de nueve rasgos que distinguen a los líderes de los que no lo son, siendo estos: Dominio; Gran energía; Locus de control interno; Integridad; Flexibilidad; Sensibilidad hacia los demás; Inteligencia e Inteligencia emocional; Estabilidad; y Confianza en sí mismo (Lussier y Achua, 2005).

Figura 1.2 Fase moderna del estudio de rasgos





Fuente: Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2005), Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

El dominio: que llamaremos liderazgo, considera que, los buenos líderes desean ocupar puestos directivos y asumir responsabilidades. Es uno de los dos principales rasgos de la dimensión escrupulosidad del modelo de los cinco factores de la personalidad adaptados por Hughes et al. (2007).

Gran energía: Los líderes tienen empuje y trabajan para lograr los objetivos. El rasgo corresponde a la dimensión de escrupulosidad del modelo de los cinco factores de la personalidad.

La confianza en sí mismo: Es un continuo que va de fuerte a débil, indica si usted confía en sus propios juicios, si está seguro de sus decisiones, ideas y capacidades. Este rasgo corresponde a la dimensión de escrupulosidad de los cinco factores.

Locus de control: Se ubica en un continuo entre atribuir el control del propio destino a razones externas o internas. Los líderes asumen la responsabilidad de lo que son de su conducta y productividad, del desempeño de su unidad organizacional y tienden a orientarse hacia el futuro, establecer objetivos y preparar planes para alcanzarlos. Corresponde a la dimensión apertura a la experiencia del modelo de los cinco factores.

Estabilidad: Lo líderes estables controlan sus emociones son seguros y positivos. Corresponde a la dimensión de ajuste del modelo de los cinco factores.

Integridad : Se refiere a un comportamiento regido por la honestidad y la ética, virtudes que hacen a una persona digna de confianza. Forma parte de la dimensión de escrupulosidad del modelo de los cinco factores

Inteligencia: Capacidad cognitiva de razonar en forma crítica, resolver problemas, y tomar decisiones. Se ha clasificado a la inteligencia en la dimensión de apertura a la experiencia en el modelo de los cinco factores

Inteligencia emocional: El cociente emocional (CE) es la habilidad para trabajar bien con la gente. Es una derivación del coeficiente de inteligencia (CI). Se relaciona con la dimensión apertura a la experiencia del modelo de los cinco factores.

Flexibilidad: Es la capacidad de ajustarse a diferentes situaciones. Este rasgo entra en la dimensión apertura a la experiencia del modelo de los cinco factores

Sensibilidad hacia los demás: Consiste en considerar a los integrantes de un grupo como individuos, entender su posición en los problemas y la mejor manera de comunicarse e influir en ellos. Ser sensible a otros requiere empatía. Este rasgo entra en la dimensión empatía del modelo de los cinco factores.

Personalidad y rasgos

Los rasgos son características que distinguen a las personas. La personalidad es una combinación de rasgos que definen el comportamiento de un individuo. Un modelo desarrollado para el liderazgo identifica 16 tipos de personalidad de líder (Lussier y Achua, 2005), sin embargo, el modelo de los cinco factores de

la personalidad es el más aceptado para clarificar la personalidad, pues se sustenta en investigaciones serias. (Hughes et al., 2007).

Tabla 1.2 Dimensiones de la personalidad y los rasgos del líder eficaz

Modelo de las cinco grandes dimensiones de la personalidad	Los nueve rasgos de los líderes eficaces
Escrupulosidad	Dominio Confianza en sí mismo Gran energía Integridad
Empatía	Sensibilidad hacia los demás
Ajuste	Estabilidad
Confiabilidad	Prudencia
Apertura a la experiencia	Locus de control interno Inteligencia emocional Flexibilidad

Fuente: Adaptado por el autor de esta investigación de Hughes, R.L., Ginnet, R.C., and Curphy, G.J. (2007), Liderazgo: Cómo Aprovechar las Lecciones de la Experiencia, India., 5a ed., McGraw-Hill

Escrupulosidad

Dentro de la dimensión escrupulosidad de la personalidad, se incluyen los rasgos de liderazgo, dominio, confianza en sí mismo y extroversión. 1. Las personas con rasgos marcados (dominantes) de escrupulosidad quieren hacerse cargo de la situación. Quienes no poseen una escrupulosidad acentuada prefieren ser seguidores y no competir o ejercer su influjo en nadie. 2. La escrupulosidad se halla en un continuo entre la extroversión y la introversión. Los extrovertidos son sociables y les gusta conocer a otras personas, en contraste, los introvertidos son tímidos.

Empatía

La dimensión empatía de la personalidad incluye los rasgos relacionados con llevarse bien con la gente. Cuando nos referimos a una persona como cálida de trato fácil, compasiva amigable y sociable significa que tiene acentuado el

rasgo de empatía; pero si nos referimos a ella como fría, difícil, impasible, poco amigable y antisocial significa que no tiene este rasgo de personalidad

Ajuste

La dimensión de ajuste de la personalidad comprende rasgos relacionados con la estabilidad emocional. El ajuste se sitúa en un continuo entre la estabilidad y la inestabilidad emocional. Con la palabra estable nos referimos al autocontrol, la tranquilidad (resistir presión, ser seguro y positivo) y la tendencia a elogiar a los demás. El inestable no resiste la presión, se muestra nervioso, inseguro y negativo.

Confiabilidad.

La dimensión de confiabilidad de la personalidad incluye rasgos relacionados con el cumplimiento de compromisos. La confiabilidad se sitúa en un continuo entre ser responsable y digno de confianza, e irresponsable e informal. Otros rasgos de los líderes con alta confiabilidad es que hacen planes, son organizados, orientados a metas y prefieren la estructura, tienden a ser adversos al riesgo, poco creativos y le disgusta el cambio. Los líderes con este rasgo se caracterizan por estar dispuestos a trabajar arduamente y dedicar tiempo y esfuerzo adicionales para cumplir con los objetivos.

Apertura a la experiencia

La dimensión apertura a la experiencia comprende rasgos relacionados con la disposición a cambiar y probar cosas nuevas.

La teoría de los rasgos, que asocia las variables de los rasgos con el líder efectivo, continúa desarrollándose. Hoy y Miskel (2000) han categorizado estos rasgos en tres grupos: a) personalidad, b) motivación y c) habilidades. Los rasgos de personalidad consisten de características personales que son inherentes a las acciones y comportamientos de un individuo, tales como, confianza en sí mismo, integridad, energía, tolerancia al estrés, y madurez

emocional. El rasgo motivación incluye, el nivel de expectativas de la persona, de poder, de conducción y de intensidad. Las habilidades asociadas con la efectividad del liderazgo comprenden el conocimiento de las tareas propias y la habilidad necesaria para cumplir con las metas y objetivos expresados por una organización.

Hoy y Miskel (2000) proponen cuatro categorías distintas de habilidades: a) las técnicas, b) las interpersonales, c) las conceptuales y d) las administrativas. Las habilidades técnicas son los conocimientos especializados a cerca de métodos, procesos y procedimientos para completar las tareas eficiente y efectivamente. Las habilidades interpersonales se enfocan al conocimiento a cerca del comportamiento humano, dinámica de grupos, comunicación, y entendimiento de las emociones y actitudes de otros. Las habilidades conceptuales incluyen habilidades cognitivas para resolver problemas complejos. También involucran, el buen juicio, la intuición, el pensamiento creativo y la habilidad para trabajar en situaciones ambiguas e incómodas. Las habilidades administrativas comprenden la integración de lo técnico, lo interpersonal y la habilidad conceptual para la terminación de las tareas administrativas, tales como, planeación, supervisión facilitando la unión y la asesoría.

En general, la teoría de los rasgos y los estudios han proporcionado información útil a los investigadores a cerca del liderazgo y su efectividad, sin embargo, menciona Robbins (1994), los rasgos no son suficientes para explicar el liderazgo. Las explicaciones que solo tienen base en las características pasan por alto factores situacionales y las interacciones con los subordinados (Armandi, Oppedisano y Sherman, 2003). La posesión de los rasgos apropiados sólo significa que un individuo puede llegar a ser un líder efectivo, ya que, todavía tiene que desarrollar las acciones apropiadas, y lo que es correcto para una situación no necesariamente es adecuado para una situación diferente. Es importante que cuando seleccionemos un líder balancear y adecuar los rasgos de la persona y las situaciones ambientales en que están involucrados (Alig-Mielcarek, 2003).

1.4 Enfoque del comportamiento

El estilo de liderazgo es la combinación de rasgos, destrezas y comportamientos que los líderes usan cuando interactúan con sus seguidores. Aunque un estilo de liderazgo se compone de rasgos y destrezas, el elemento fundamental es el comportamiento, pues es el patrón de conducta relativamente constante que caracteriza a un líder. La teoría del comportamiento del líder provee el marco para investigar el comportamiento de los líderes. En este enfoque se asume que se puede identificar el comportamiento de líderes efectivos de los inefectivos. Las investigaciones durante los últimos veinte años han incluido observaciones, entrevistas y cuestionarios. Un antiguo planteamiento del método de comportamiento reconocía dos estilos de liderazgo: el autocrático y el democrático. Los estilos e investigaciones más destacados sobre esta teoría conductual son:

- Las investigaciones de la Universidad de Iowa (Lewin, et al., 1939)
- Investigaciones de la Universidad de Michigan (Likert, 1979)
- Investigaciones de la Universidad Estatal de Ohio (Hemphill y Coons, 1950)
- Rejilla del liderazgo (Blake y Mouton, 1978)

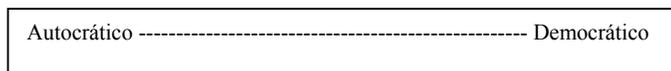
1.4.1. La aportación de la Universidad de Iowa

En la década de los treinta, antes de que se popularizara la teoría conductual, Lewin y colaboradores (1939) realizaron estudios en la Universidad de Iowa enfocados al estilo de liderazgo de los administradores e identificaron dos estilos:

- Estilo de liderazgo autocrático. El líder autocrático toma decisiones, informa a los empleados lo que deben hacer y los supervisa muy de cerca.

- Estilo de liderazgo democrático. El líder democrático alienta la participación de los trabajadores en las decisiones, trabaja con los empleados para determinar lo que hay que hacer y no supervisa muy de cerca de lo empleados. A menudo los estilos de liderazgo autocrático y democrático se ubican en los extremos de un continuo; por lo general, el estilo de un líder se ubica en algún punto entre ambos estilos.

Figura 1.3 Aportación de la Univeridad de Iowa



Fuente adaptado por Lussier y Achua(2005) de K. Lewin, R. Lippert y R. K. White. 1939. "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates." Journal of Social Psychology 10: 271-301

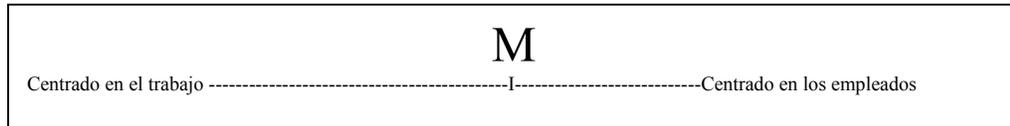
Los estudios de Iowa contribuyeron al movimiento conductista y dieron pie a que se iniciara un periodo de investigaciones sobre el comportamiento más que sobre los rasgos. Los estudios de la Universidad estatal de Ohio y de la Universidad de Michigan no se basaron en los anteriores estilos de liderazgo autocrático y democrático, sino que, buscaron determinar el verdadero comportamiento de los líderes efectivos. En general la conceptualización del comportamiento del líder se centró en dos características principales: relaciones interpersonales o consideración para con los otros y comportamientos orientados a tareas, tales como, el logro de metas, producción y estructura (Hoy y Forsyth, 1986; Yukl, 1998; Hoy y Miskel, 2000).

1.4.2. La aportación de la Universidad de Michigan

Los estudios de liderazgo del centro de investigación por encuestas de la Universidad de Michigan, dirigido por Rensis Likert, fueron realizados para determinar la efectividad del liderazgo. Los investigadores crearon un cuestionario denominado "Sondeo de organizaciones". Los investigadores identificaron dos estilos de comportamiento de los líderes, uno que denominaron centrado en el trabajo y otro que denominaron centrado en los empleados. Por lo tanto, el modelo de liderazgo de la Universidad de Michigan identifica dos estilos de liderazgo uno centrado en el trabajo y el otro, a los empleados. Como puede observarse en la figura siguiente, el modelo de

liderazgo de la Universidad de Michigan es un continuo unidimensional en cuyos extremos se hallan los dos estilos de liderazgo.

Figura 1.4 Aportación de la Universidad de Michigan

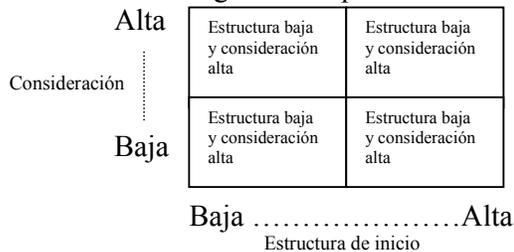


Fuente: R Likert, (1961) New Patterns of Managment Nueva York . Mc GrawHill

1.4.3. Estudios del Estado de Ohio

Hemphill y Coons (1950) desarrollaron uno de los mas influyentes cuestionario del comportamiento del liderazgo instrumentado en la Universidad del Estado de Ohio. Este instrumento, el cuestionario de la descripción del comportamiento del líder (LBDQ), fue desarrollado por los investigadores compilando una lista de descriptores del comportamiento del líder. Del continuo refinamiento y las pruebas de campo, 1800 ítems fueron reducidos a 150. El análisis de factor de las respuestas apunto hacia dos amplias categorías: a)“iniciación de la estructura” y b)“consideración”. El modelo de liderazgo de la Universidad del Estado de Ohio identifica cuatro estilos de liderazgo y sus dos dimensiones.

Figura 1.5 Aportación del Estado de Ohio



Fuente: R Likert, (1961) New Patterns of Managment Nueva York . Mc GrawHill

“La iniciación de la estructura se refiere al grado hasta el cual es probable que el líder defina y estructure su rol y el de sus subordinados, en la búsqueda del logro de la meta. Incluye comportamientos que procuran organizar el trabajo, las relaciones laborales y las metas. Se define la consideración como el grado en que una persona tiene relaciones laborales que se caracterizan por confianza mutua y respeto a las ideas y sentimientos de sus subordinados..

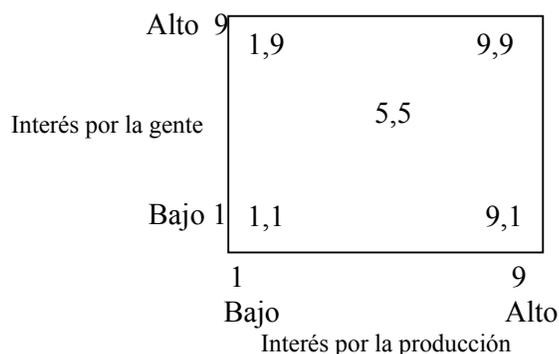
Muestra preocupación por la comodidad, bienestar, status y satisfacción de sus seguidores. ” (Roobins, 1994).

Los cuestionarios de liderazgo del estado de Ohio, han sido utilizados en miles de estudios. Un estudio de correlación bien conocido fue hecho por Fleishman, y Harris (1962) a cerca de los patrones de comportamiento del liderazgo, la consideración y la iniciación de la estructura, el cual fue relacionado a las quejas y rotación de los empleados, este estudio indico que los supervisores que fueron considerados tuvieron pocas quejas y rotación en sus unidades de trabajo, que aquellos que tuvieron poca consideración medida en una escala. Los supervisores que fueron altos en la estructura tuvieron mas rotación y quejas que los supervisores que calificaron bajo en la escala de estructura. Aunque otros estudios han mostrado resultados variados, un hallazgo constante es que existe una relación positiva entre la consideración y la satisfacción del subordinado (Alig-Mielcarek, 2003).

1.4.4. Rejilla del liderazgo de Blake y Mouton

La rejilla del liderazgo se basa tanto en los estudios de la Universidad Estatal de Ohio como en los de Michigan; los cuales se basan en las mismas dos dimensiones de liderazgo que Blake y Mouton (1978) utilizan, ambas dimensiones se miden mediante un cuestionario con una escala del 1 al 9. Por lo tanto, la rejilla ofrece 81 posibles combinaciones de interés por la producción o por la gente. La Rejilla de Liderazgo, que se muestra a continuación, identifica cinco estilos de liderazgo: 1,1 empobrecido; 9,1 de autoridad y obediencia; 1, 9 de club campestre; 5,5 de medio camino; 9,9 de líder de equipo ver figura siguiente:

Figura 1.6 Rejilla Gerencial



Fuente: Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2005), Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

A continuación veremos la descripción de algunos estilos de liderazgo según esta rejilla.

- El líder empobrecido (1,1), se interesa poco por la producción y la gente. El líder hace lo mínimo exigido para permanecer en el puesto
- El líder de autoridad y obediencia (9,1), muestra gran interés por la producción y poco por la gente. El líder se concentra en lograr que las labores se realicen y trata a las personas como si fueran máquinas.
- El líder de club campestre (1,9), tiene alto interés por la gente y bajo en la producción. El líder se esfuerza en mantener una atmósfera amigable sin considerar lo suficiente la producción.
- El líder medio camino (5,5) mantiene un interés equilibrado e intermedio entre la producción y la gente. El líder hace esfuerzos por mantener un desempeño y moral satisfactorios.
- El líder equipo (9,9) muestra gran interés por a producción y la gente. El líder se esfuerza por lograr el desempeño y la satisfacción máximos de los empleados. De acuerdo con Blake y Mouton (1978), el estilo de liderazgo más adecuado en todas la situaciones es el liderazgo en equipo.

En general, Yukl (1998) afirma que es importante concluir que el mismo estilo de comportamiento de liderazgo no es óptimo en todas las situaciones, propone un enfoque integrado para clasificar los comportamientos. Su taxonomía incluye tres factores los cuales están alineados a la “consideración”

y a la “iniciación de la estructura”. Incluyen el comportamiento orientado a la tarea, comportamientos orientados a las relaciones, y comportamientos orientados al cambio. Yulk, proporciona una breve descripción de cada factor:

- Comportamiento orientado a la tarea. Se refiere a hacer cosas que principalmente tengan que ver con cumplir con la tarea, utilizando eficientemente recursos y personal, manteniendo operaciones seguras y estables, y haciendo mejoras incrementales de calidad y productividad. Los comportamientos clave incluyen clarificación de roles, planeación y organización de operaciones, y monitoreo de operaciones, esta categoría incluye iniciación de la estructura pero es definida más ampliamente.
- Comportamiento orientado a las relaciones. Se refiere a hacer cosas que principalmente tengan que ver con mejorar la relaciones y asistencia al personal, incrementar la cooperación y el trabajo en equipo, incrementando la satisfacción del trabajador subordinado, y construyendo identificación con la organización. En los comportamientos clave se incluye asisencia, desarrollo, reconocimiento, consideración y administración de conflictos. Esta categoría es similar a la consideración, pero es definida más ampliamente de manera que, también, intenta integrar la tarea involucrada.
- Comportamiento orientado al cambio. Se refiere a hacer cosas que principalmente tengan que ver con el mejoramiento de las decisiones estratégicas, adaptándose a los cambios del medio ambiente, haciendo los mejores cambios en objetivos, procesos, o productos y servicios, y alcanzando compromisos para los cambios. En los comportamientos clave se incluyen exploración e interpretación de evento externos, articulando una visión atractiva, proponiendo estrategias innovadoras, persuadiendo a cerca de las necesidades de cambio, estimulando y facilitando la experimentación , y desarrollando una coalición para apoyar e implementar el cambio. (1998)

Los líderes necesitan usar todas las categorías del comportamiento dependiendo de sus situaciones y medios ambientes organizacionales. Hoy y Miskel (2000) sostienen que es necesario aplicar apropiadamente o balancear diferentes tipos de comportamientos para las diferentes situaciones para que de esta manera se pueda mejorar el desempeño del líder.

Así mismo, Hoy y Miskel (2000) y Lussier y Achua (2005) mencionan que algunos críticos, han sugerido que el estilo de liderazgo que será más efectivo depende de la situación. Por lo que, una aportación de las investigaciones sobre comportamiento es el cambio de paradigma a la teoría de liderazgo por contingencia. Una segunda aportación de la teoría conductual de liderazgo fue el reconocimiento de que las organizaciones necesitan un liderazgo concentrado tanto en la producción como en la gente. Para asegurar un buen desempeño, las organizaciones deben recurrir a esta última clase de liderazgo. Las dos orientaciones constituyen una teoría universalmente aceptada; y se aplican a toda clase de organizaciones, industrias y culturas. Una tercera aportación de la teoría conductual del liderazgo es la que sustenta el coliderazgo. Según esta teoría, el administrador no tiene que desempeñar funciones orientadas a la producción y a la gente, por consiguiente, los líderes con fuertes tendencias a enfocarse en la producción pueden tener éxito si tienen colideres que desempeñen por ellos las funciones orientadas a la gente, y viceversa.

1.5 Enfoque situacional

Las teorías del liderazgo situacionales buscan explicar las variables moderadoras o intervinientes que distinguen el comportamiento de un líder a través de las situaciones. Estas teorías, también, involucran los rasgos del líder, las características de la situación y como estos factores impactan en el líder efectivo. Los líderes necesitan lidiar con tres variables importantes: las personas a quien dirigen, la tarea que se hace y el ambiente en que se opera. Los métodos de rasgos y de comportamiento, por si solos, no toman en cuenta esta interacción entre personas, tarea y ambientes (Ivancevich, et. al., 2006). Las teorías situacionales de liderazgo, sostienen que la efectividad del líder es

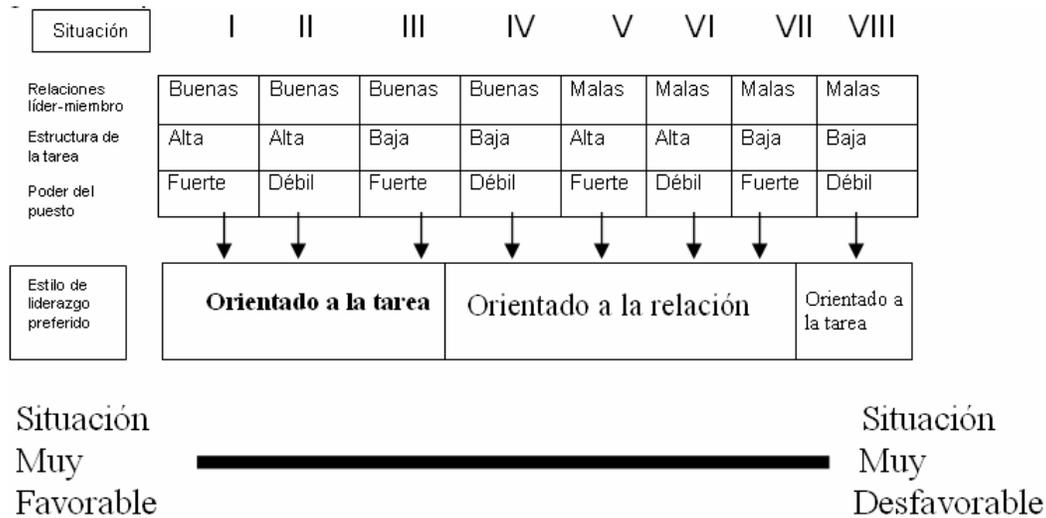
una función de diversos aspectos de la situación del liderazgo, a continuación, y de acuerdo con Ivancevich, et. al. (2006), examinaremos algunas de las más prominentes teorías de la contingencia:

- Modelo de liderazgo de contingencias de Fiedler
- Modelo del continuo de liderazgo autoritario-democrático
- Modelo de liderazgo de Vroom, Yetton y Jago
- La teoría de la camino-meta
- Modelo de liderazgo situacional de Hersey-Blanchard

1.5.1. Modelo de contingencias de Fiedler

El primer modelo amplio de contingencia para el liderazgo lo desarrolló Fred Fiedler (1967). El modelo de contingencia de Fred Fiedler propone que el desempeño del grupo efectivo depende de la unión conveniente entre el estilo de interactuar del líder con sus subordinados, y el grado hasta el cual la situación coloca el control y la influencia en manos del líder. Fiedler desarrolló el cuestionario del compañero menos preferido (CMP), que pretende medir si una persona está orientada a la actividad o a las relaciones. Aún más, el autor aisló tres criterios situacionales, relaciones líder-miembro, estructura de la actividad, y poder del puesto, que él creía que podían manipularse para crear el enlace adecuado con la orientación del comportamiento del líder. En un sentido, el modelo de Fiedler es una derivación de la teoría de las características, toda vez que el cuestionario CMP es una simple prueba psicológica. Sin embargo, Fiedler llega bastante más allá de los enfoques de características y de comportamiento al aislar situaciones, relacionar la personalidad individual con la situación, y luego prever la eficacia del liderazgo como función del aislamiento y la relación. Este modelo se presenta a continuación.

Figura 1.7 Aportación de Fiedler



Fuente: Adaptado de Ivancevich, J.M., Konopaske R., Matteson M.T. (2006) "Comportamiento Organizacional". Edit. McGraw-Hill. México, D.F.

Aportaciones del modelo de contingencias de Fiedler.

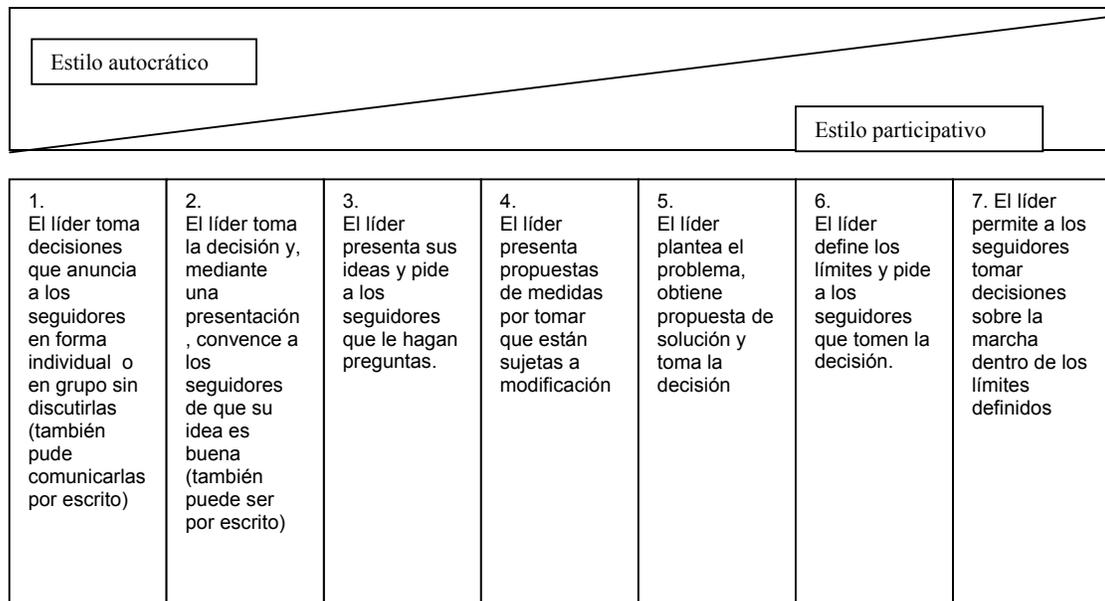
Pese a que la obra de Fiedler fue pionera en la teoría del liderazgo por contingencia, en la década de los setentas, el modelo y la investigación de Fiedler suscitó apoyo lo mismo que críticas, por carecer de aportes empíricos coherentes y por no explicar de manera precisa la variación sustancial que hay en el desempeño de los grupos. Fiedler no estuvo de acuerdo con algunos de los críticos y publicó replicas de ambos estudios. (Ayman, Chemers y Fiedler, 1995).

A pesar de sus defensores y detractores, el modelo de contingencias de Fiedler ha hecho aportaciones significativas al estudio y aplicación de los principios de liderazgo. Como se mencionó anteriormente, Fiedler llamó la atención directa a la naturaleza situacional del liderazgo. Su punto de vista estimuló numerosos estudios de investigación y un muy numeroso debate de la dinámica del comportamiento del líder (Ivancevich, et. al., 2006).

1.5.2. Modelo del continuo del liderazgo autoritario-democrático

En la década de los cincuenta Robert Tanenbaum y Warren Smith formularon otra teoría del liderazgo por contingencia centrado en la persona que toma las decisiones (Tanenbaum y Schmidt, 1958). Según su planteamiento la conducta del líder es un continuo que va desde el extremo del liderazgo centrado en el jefe a otro extremo enfocado en los subordinados. Argumentaron que al elegir un patrón de liderazgo el líder debe basarse en las fuerzas o variables representadas por el jefe, los subordinados y la situación. Observar figura 5 para analizar como corresponden las variables de Tannenbaum y Schmidt al esquema de variables por contingencia.

Figura 1.8 Aportación de Tanenbaum y Schmidt



Fuente: adaptada y reimpressa con permiso de Harvard Business Review. De How to Choose a Leadership Pattern, por Robert Tannenbaum y Warren H. Schmidt, mayo-junio de 1973. Copyright (c) 1973 por la Harvard Business School Publishing Corporation, todos los derechos reservados.

Antes de elegir uno de los siete estilos de liderazgo, el líder debe tomar en cuenta las tres fuerzas o variables siguientes:

- El jefe. Al elegir un estilo de liderazgo se considera la personalidad y el estilo de comportamiento preferido del líder con base en la experiencia, expectativas,

valores, antecedentes, conocimientos, sensación de seguridad y confianza en los subordinados. Respecto a la personalidad y el comportamiento, algunos líderes suelen ser más autocráticos y otros más participativos

- Los subordinados. El estilo preferido de los seguidores, en relación con el líder, lo define la personalidad y el comportamiento, como ocurre en el caso del líder. En general cuanto más dispuestos estén a participar y cuanto más capaces sean los seguidores , más libertad de participación pueden tener , y viceversa.

- La situación (el tiempo). Al elegir un estilo de liderazgo hay que tomar en cuenta los factores relacionados con el entorno, como el tamaño, estructura, atmósfera, objetivos y tecnología que se usa en la organización. Los administradores de alto nivel también influyen en los estilos. Por ejemplo, si un gerente de nivel medio recurre a un estilo de liderazgo autocrático, el líder que depende de él puede también tender a utilizarlo.

El tiempo del que se dispone es otro aspecto importante por considerar . La toma de decisiones participativa exige disponer de más tiempo.Por lo tanto, cuando no hay oportunidad de incluir a los seguidores en la toma de decisiones, el líder recurre a un estilo de liderazgo autocrático.

Aportación del modelo a la teoría organizacional

Si bien el modelo del continuo de liderazgo se volvió muy popular, no superó el escrutinio de las investigaciones, como ocurrió con el estilo de liderazgo por contingencia de Fiedler. Una de las principales críticas a este paradigma es que las variables a considerar cuando se elige el estilo de liderazgo son subjetivas.

1.5.3. El modelo del liderazgo Vroom, Yetton y Jago

Victor Vroom y Philip Yetton (1973) crearon al principio un modelo que se enfocaba al papel del liderazgo en situaciones de toma de decisiones.. Su método suponía que ningún estilo de liderazgo por sí solo era apropiado; en cambio, el líder tiene que ser bastante flexible para cambiar de estilo de

liderazgo y ajustarse a situaciones específicas. Al desarrollar el modelo, Vroom y Yetton formularon estos supuestos (Ivancevich, et. al., 2006, pp 499).

1. El modelo debe servir a los directores para determinar los estilos de liderazgo que deben emplear en diversas situaciones.
2. No hay un estilo único aplicable a todas las situaciones
3. El centro de atención debe ser el problema y la situación en la que ocurre el problema.
4. El estilo de liderazgo aplicado en una situación no debe limitar los estilos empleados en otras situaciones.
5. Varios procesos sociales influyen en el grado de participación de los subordinados en la solución de problemas.

Herigel y Slocum (2004) mencionan que Vroom y Jago (1988) y posteriormente Vroom (2000), revisaron este modelo para:

- 1) Dar más consideración a los rangos que pueden existir para las variables situacionales
- 2) Clarificar la actuación de los cinco estilos de liderazgo del modelo anterior
- 3) Énfasis adicional a la dimensión tiempo para la elección del estilo de liderazgo en relación a situaciones de toma de decisiones.

Estilos de liderazgo

El modelo de Vroom-Jago (1988), identifica cinco estilos de liderazgo clave que varían en términos del nivel de participación de los seguidores en la toma de decisiones, quién lo adaptó del continuo de liderazgo de Tannenbaum y Schmit, vistos anteriormente, que va desde el estilo autocrático hasta el estilo participativo; a continuación presentamos los cinco estilos de liderazgo:

- Decisorio. El líder toma la decisión y la anuncia o promueve entre los seguidores. El líder puede recabar información de otros fuera y dentro del grupo, sin tener que especificar el problema.

- Consulta individual. El líder les plantea el problema en forma individual a los seguidores, obtiene su información y sugerencias, y luego toma la decisión.
- Consulta al grupo. El líder reúne al grupo y plantea el problema, obtiene su información y sugerencias, y luego toma la decisión.
- Facilitador. El líder reúne al grupo y actúa como facilitador para definir el problema y los límites dentro de los cuales se debe tomar la decisión. El líder busca la participación y el consenso sin imponer sus ideas.
- Delegador. El líder deja que el grupo diagnostique el problema y tome la decisión dentro de los límites establecidos. Su función es la de responder preguntas y proporcionar estímulos y recursos. (Lussier y Achua, 2005)

Variables situacionales de Vroom-Jago

El modelo de conducción de liderazgo se complementó con las investigaciones de Vroom y Jago (1988) en el que se consideran siete factores situacionales (variables contingentes) que deberán ser evaluadas por el líder para determinar que estilo de liderazgo es el adecuado en ese momento. Victor Vroom (2000) desarrolló un programa de computadora en el sistema operativo Windows llamado sistema experto que permite al líder registrar juicios de valor en una escala de cinco puntos para el grado en el que un factor está presente en una particular situación. Específicamente, 5= alta presencia, 3= presencia moderada, y 1=baja presencia. A continuación se presentan los siete factores situacionales y las preguntas correspondientes:

- Importancia de la decisión. ¿Qué tan importante es la decisión para el éxito del proyecto u organización?
- Importancia del compromiso. ¿Qué tan importante es el compromiso del seguidor para llevar la decisión al terreno de los hechos?

- Pericia del líder. ¿Cuánto conocimiento y pericia posee el líder en relación con esta decisión específica?
- Probabilidad del compromiso. ¿Si el líder fuera a tomar la decisión solo la certeza de que los seguidores se sentirán comprometidos con la decisión es ?
- Apoyo del grupo a los objetivos. ¿Qué tanto apoyan los seguidores las metas del equipo u organizacionales para resolver el problema?
- Pericia del grupo. ¿Cuánta pericia y conocimiento poseen los seguidores individuales ante esta decisión específica?
- Competencia del equipo. ¿La capacidad de los individuos para trabajar juntos en la solución de un problema es?

Al modelo de liderazgo de Vroom (impulsado por el tiempo), que contiene las variables estilo de liderazgo y situacionales, le afectamos su uso con una evaluación simplificada: Mucho (M) o Poco (P), para efectos de demostración, como se muestra a continuación.

Figura 1.9 Modelo Sistema experto para toma de decisiones (Manejando Tiempo)

	1. Importancia de la decisión	2. Importancia del compromiso	3. Pericia del líder	4. Probabilidad del compromiso	5. Apoyo del grupo a los objetivos	6. Pericia del grupo	7. Competencia del equipo	Estilo de liderazgo										
Definición del Problema	M	P	M	M	-	-	-	Decisorio										
				P	M	P	-	-	-	M	Delegador							
										P	M	P	-	Consulta (al grupo)				
				P	M	P	M	P	-	-	M	Facilitador						
												P	M	P	-	Consulta (al grupo)		
				P	M	P	M	P	-	-	M	Facilitador						
												P	M	P	-	Consulta (al grupo)		
				P	M	P	M	P	-	-	M	Facilitador						
												P	M	P	-	Consulta (al grupo)		
				P	P	P	M	-	P	-	-	Decisorio						
												M	-	-	-	-	M	Facilitador
																	P	M
	M	-	-									-	-	-	-	M	Delegador	
				P	M	P	-	Facilitador										
	P	P	-	-	-	-	-	-	Decisorio									

Fuente Adaptada por Lussier y Achua (2005) de Organizational Dynamics 28, Victor H. Vroom, "Leadership and the decision Making Process", p 87.

Aportaciones del modelo Vroom, Yetton y Jago a la Teoría del liderazgo

Numerosos estudios han sometido a prueba el modelo de liderazgo de Vroom. En general, los resultados de las investigaciones han confirmado el modelo. Vroom y Jago (1988) realizaron investigaciones que los llevaron a concluir que los administradores que usaban el estilo recomendado en el modelo tenían 62 por ciento de probabilidad de tomar una buena decisión, mientras que quienes no lo hacían sólo tenían 37 por ciento de probabilidad de tomar la decisión correcta. A pesar de ello, el modelo ha sido objeto de críticas. El modelo Vroom y Jago (2000) tiende a ser popular en la comunidad académica porque se basa en la investigación. Sin embargo, no es tan popular entre los investigadores porque éstos encuentran complicado elegir un modelo entre varios y seguir un árbol de decisión de siete preguntas cada vez que tienen que tomar una decisión. En su defensa, Vroom arguye que sus modelos no son herramientas esclavizantes que se deben utilizar en todas las decisiones, una vez que se aprende a usar el modelo, se puede juzgar mejor mentalmente cuál es el estilo más adecuado en una situación específica sin tener que recurrir a dicho modelo.

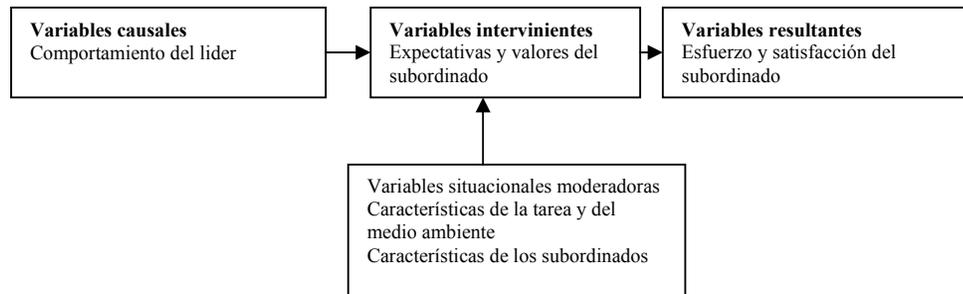
La síntesis de investigaciones previas basadas en seis estudios separados realizados en tres diferentes países, en contra de lo que sostiene Fiedler, indica que los administradores sí cambian su estilo para enfrentarse a diferentes situaciones. (Lusser y Achiua, 2005)

1.5.4. Modelo de liderazgo camino-meta

La teoría original del camino-meta postula que el comportamiento de un líder influye en la satisfacción, motivación y desempeño de los subordinados (House, 1971). La teoría de la camino-meta involucra una relación causal entre el comportamiento del líder, la situación y la satisfacción, la motivación y el desempeño de los subordinados. Yukl (1998) ilustró la teoría para demostrar esta relación causal. La figura 1.10, demuestra que los efectos del comportamiento del líder sobre los esfuerzos, y la satisfacción del subordinado dependen de las variables situacionales e intervinientes. La relación causal

sirve como una ruta que nos dirige al tipo de comportamiento del líder que necesita exhibirse, dependiendo de la situación y expectativas, para un resultado deseado.

Figura 1.10 Camino-Meta



Fuente: Yukl, G. (1998). Leadership in Organizations, (4nd ed.), Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall

House (1996) reformuló la teoría de la camino-meta en respuesta a las investigaciones científicas para mantener el paso con los cambios naturales de la organización. Las propuestas de la teoría se han ampliado para incluir los efectos de los líderes sobre las habilidades de los subordinados para el desempeño efectivo y los efectos del líder sobre el desempeño de las unidades de trabajo así como, de las interrelaciones. Los comportamientos del liderazgo han sido incrementados de cuatro a diez: claridad de la ruta-meta, orientación al logro, facilitación del trabajo, asistencia, interacción, orientado a grupos en el proceso de decisión, representación, redes de trabajo, apoyado en valores, y compartir el liderazgo.

House modernizó la concepción de las habilidades y la motivación de los subordinados y las características de las tareas como variables situacionales. La teoría de la ruta-meta reformulada tiene que ser probada empíricamente. Sin embargo, House (1996) sostuvo esta teoría al integrar teorías del liderazgo actuales y generalizaciones empíricas. Él reconoció las limitaciones del alcance de la teoría ya que, no considera “ el liderazgo informal emergente, como afecta el liderazgo en los distintos niveles de los administradores y subordinados en las organizaciones, el comportamiento político del líder, el liderazgo estratégico en las organizaciones, o como el liderazgo se relaciona con el cambio.”. Usando las teorías situacionales como

fundamento, han emergido teorías de liderazgo adicionales, como las que veremos a continuación

Aportaciones del modelo camino-meta a la Teoría del Liderazgo

El modelo camino-meta requiere más estudio porque quedan algunas dudas interesantes a cerca de su capacidad de predicción. Gran parte de las investigaciones realizadas hasta la fecha sólo se acompañan de pruebas parciales del modelo. (Schriesheim y Neider, 1996).

1.5.5. Liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.

El modelo de liderazgo de Hersey y Blanchard se basa en una cierta cantidad de comportamientos, orientados a la tarea y/o a las relaciones, que un líder proporciona a sus subordinados en una situación determinada. La cantidad de comportamientos orientados a la tarea y/o a las relaciones se basa en la madurez de los seguidores para desempeñar las tareas necesarias (Hersey, Blanchard y Jhonson, 2001).

En general, el acento del modelo de liderazgo situacional (MLS), se pone en los seguidores y su nivel de madurez. El líder debe juzgar con propiedad o conocer intuitivamente el nivel de madurez de sus seguidores y aplicar entonces un estilo de liderazgo que convenga a ese nivel. Este modelo asume que los seguidores tienen algún tipo de disposición (madurez), para hacer su trabajo. La disposición se define como la capacidad y voluntad de las personas (seguidores) a asumir la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento. Es importante considerar dos tipos de disposición: la del trabajo y la psicológica. Una persona con alta disposición de trabajo tiene el conocimiento y las capacidades para hacer el trabajo sin un supervisor que le estructure o dirija la tarea. Una persona con alta disposición psicológica tiene la auto-motivación y el deseo de hacer un trabajo de alta calidad. De nuevo, esta persona tiene poca necesidad de supervisión directa (Ivancevich, et. al., 2006).

Estilos de liderazgo

La figura siguiente (figura 1.11), muestra la relación entre los comportamientos del líder orientado a la tarea o a la relación y la madurez del seguidor. El apropiado estilo de liderazgo se muestra en la curva a través de los cuatro cuadrantes del liderazgo.

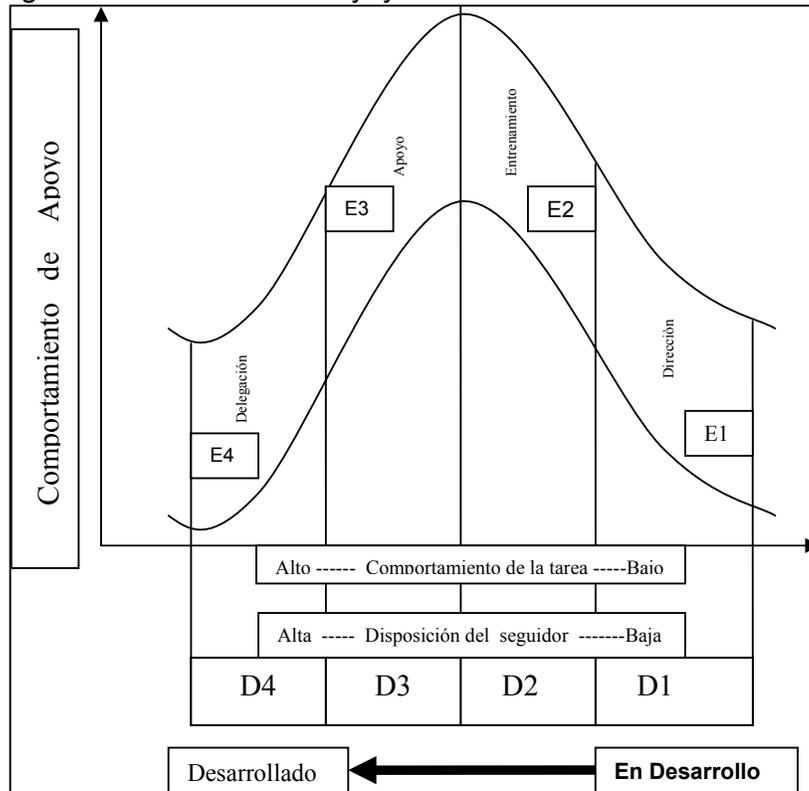
Dirección: El líder define las funciones necesarias para hacer el trabajo y les indica a los seguidores qué hay que hacer, y dónde, cómo y cuándo, para llevar a cabo las tareas. Comportamiento alto en dirección y bajo en apoyo

Entrenamiento: El líder les proporciona instrucciones estructuradas a los seguidores, pero asimismo los apoya. Comportamiento alto en dirección y alto en apoyo.

Apoyo: El líder y los seguidores comparten las decisiones para efectuar mejor un trabajo de alta calidad. Comportamiento bajo en dirección y alto en apoyo.

Delegativo: El líder proporciona poca dirección específica o apoyo personal a los seguidores. Comportamiento bajo en dirección y bajo en apoyo.

Figura 1.11 Modelo Hersey y Blanchard



Fuente: Blanchard Ken (2007). Liderazgo al más alto nivel. En "Liderazgo al más alto nivel: Cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño". Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma

Utilizando este método, el principiante entusiasta (D1) recibe un estilo de liderazgo de dirección (E1). El aprendiz desilusionado (D2) recibe un estilo de liderazgo de entrenamiento (E2). El ejecutor capaz pero cauteloso (D3) recibe un estilo de liderazgo de apoyo (E3), y el triunfador independiente (D4) recibe un estilo de liderazgo de delegación (E4).

En general podemos decir que estos modelos les parecen atractivos a un buen número de administradores, sin embargo, quedan algunas preguntas sin responder. La más importante es ¿de verdad funcionan?. Las pruebas a los modelos, de este enfoque, han sido muy limitadas. En general se requiere más investigaciones para validar la flexibilidad del líder. Sin embargo, se les considera prácticos, con sentido y útil para capacitar a los administradores para pensar y comportarse como líderes transaccionales. El Modelo de Liderazgo Situacional, es aún una forma aceptada de expresar lo que los líderes deben

hacer. (Ivancevich, Konopaske y Matteson, 2006), sin embargo, ante el cambio traumático que enfrentan las organizaciones durante las últimas décadas, es necesario que existan líderes visionarios, que sepan transmitir esta visión, que inspiren, que sepan influir en las personas a aspirar un bienestar superior y que sepan trabajar en equipo, que se les tenga confianza, que conozcan y practiquen los valores, al menos los universales, etc., todo esto pertenece a los enfoques contemporáneos que se verán en el siguiente tema.

1.6 Enfoques contemporáneos

Geisel, Slegers, Leithwood y Jantzi (2003), mencionan que en una reciente comparación de enfoques clásicos de liderazgo, tales como, las teorías de contingencia y la de la trayectoria-meta, etc., Dansereau et al. (1995) caracterizaron los enfoques contemporáneos como los enfoques más explícitos para el desarrollo de los líderes y de sus seguidores. El liderazgo transformacional comparte esta concepción de estas teorías de liderazgo, y es probablemente el más prominente de los enfoques contemporáneos y es uno que emerge en respuesta a un dramático conjunto de condiciones organizacionales desde los pasados 15 años. La clave de estas condiciones ha sido un medio ambiente global sustancialmente más competitivo que requiere que las organizaciones se reinventen así mismas.

Es por esto que, en esta parte haremos una revisión a la teoría del **liderazgo transaccional y transformacional, la teoría del líder carismático, visionario y de equipo** como complemento del liderazgo transformacional, ya que, el concepto de carisma es central en la mayoría de los modelos de liderazgo (Bass y Avolio, 1997; Leithwood et al., 2000). **El liderazgo transformacional, es carismático, visionario y compartido**, e inculca a sus seguidores la habilidad de cuestionar no sólo los puntos de vista establecidos sino, con el tiempo los que el mismo líder estableció. Robbins (1994) menciona que, **la mayoría de las teorías presentadas hasta ahora**, los estudios del estado de Ohio, el modelo de Fiedler, la teoría de la trayectoria meta, y el modelo líder-participación, **son para líderes transaccionales**. Estos líderes guían y motivan

a sus seguidores en la dirección de las metas establecidas, al aclarar los requisitos de los roles y actividades, Pero hay **otros líderes que inspiran** a sus seguidores a trascender sus intereses personales por el bien de la organización, y que son capaces de tener un efecto profundo y extraordinario sobre sus seguidores, la evidencia global indica que este tipo de liderazgo, el **transformacional**, en comparación con el transaccional, tiene una correlación más alta con **tasas inferiores de rotación, mayor productividad, y mayor satisfacción de los empleados**. Esto se verá con más detenimiento en cada uno de los siguientes temas y subtemas.

1.6.1. El liderazgo Carismático

La teoría del liderazgo carismático emerge desde el trabajo Max Weber con el carisma. Weber (1999) define el carisma como una influencia del líder basada en la percepción de los seguidores de que los líderes poseen un dote de cualidades excepcionales. De acuerdo a Weber (1999), el carisma aparece durante una crisis cuando un líder, quién es percibido por tener características excepcionales, emerge y proporciona una visión del futuro. Los seguidores son atraídos por el líder y profundamente leales. Existen varias teorías del líder carismático (Yulk, 1998), en este estudio examinaremos la teoría original del líder carismático de House (1977).

La teoría del líder carismático, trata los rasgos personales y las condiciones bajo las que probablemente el líder carismático emerge. House (1977) proporciona un conjunto de características personales observables de un líder y describe las condiciones ambientales. De acuerdo a House(1977) un líder carismático tiene una fuerte necesidad de poder, alta auto-confianza, convicción fuerte de creencias e ideas, habilidades de comunicación bien desarrolladas, y la habilidad para despertar altos grados de la motivación en seguidores. EL comportamiento carismático que construye líderes influenciadores, consiste en proporcionar una visión de éxito, demuestran identificación personal a sus seguidores, modelan comportamientos para que sus seguidores lo emulen, crean altas expectativas a cerca del desempeño de

sus seguidores y al mismo tiempo les profesan confianza en sus habilidades de logro (House, 1977; Yulk, 1998; Hoy & Miskel, 2000). Investigaciones sobre la teoría de House del líder carismático han mostrado algún soporte a la teoría. Los estudios han mostrado que los comportamientos, tales como, altas expectativas y profesar confianza a las habilidades de los seguidores, han sido atribuidos a líderes efectivos (Yulk, 1998). Warren Bennis (1984) después de estudiar a 90 de los líderes más efectivos y exitosos de Estados Unidos, encontró que tenían cuatro aspectos en común: tenían una visión compulsiva o sentido de propósito, podían comunicar esa visión en términos claros con los que se podían identificar fácilmente sus seguidores, demostraban consistencia y enfoque en la persecución de su visión, y conocían sus propias fuerzas y obtenían provecho de ellas. El análisis mejor documentado y amplio lo terminaron Conger y Kanungo (1998) de la Universidad de McGill. Entre sus conclusiones, encontraron que los líderes carismáticos tienen: una visión que desean alcanzar, están dispuestos a correr riesgos para materializarla, son sensibles a las restricciones del medio ambiente y a las necesidades de sus seguidores y muestran un comportamiento que sale de lo ordinario. Estas características se anotan en la tabla siguiente (tabla 1.3)

Tabla 1.3 Características clave de los líderes carismáticos

<p>Visión y articulación: Tiene una visión (expresada como meta ideal) que propone un futuro mejor que el estado actual y son capaces de aclarar la importancia de esa visión en términos que los demás entiendan.</p> <p>Riesgos personales: Están dispuestos a correr riesgos personales, incurrir en costos elevados y sacrificarse para alcanzar su visión.</p> <p>Sensibilidad al entorno. Son capaces de hacer evaluaciones realistas de la limitaciones y los recursos que se necesitan para suscitar un cambio.</p> <p>Sensibilidad a las necesidades de los seguidores. Perciben la capacidad de los demás y responden a sus necesidades y sentimientos.</p> <p>Comportamiento poco convencional. Actúan de maneras que parecen novedosas y contrarias a las normas</p>
--

Fuente: Jay A. Conger, R.N. Kanungo, Charismatic Leadership in Organizations, Thousand Oaks, Cal., Sage 1998. p 94 en Stephen P. Robins, Comportamiento Organizacional, México. Pearson / Prentice Hall.

En resumen, hay evidencias empíricas que han demostrado que el líder carismático se correlaciona significativamente con el desempeño y la satisfacción del seguidor, sin embargo, no siempre hacen falta líderes

carismáticos para obtener un gran desempeño de los empleados. El carisma es más apropiado cuando la tarea de los seguidores tiene un componente ideológico o cuando el ambiente es muy tenso e incierto. De hecho este estilo de liderazgo puede convertirse en un peligro cuando una organización está en crisis y necesita un cambio dramático. La auto-confianza del líder carismático lo hace incapaz de escuchar a otros e incomodarse con los cambios asumidos. (Armandi, Oppedisano y Sherman, 2003)

1.6. 2. El liderazgo visionario

Robbins (2004) define el liderazgo visionario, como la capacidad de crear y articular una visión realista, atractiva y creíble del futuro de la organización o la unidad organizacional que crece y mejora a partir del presente. Esta visión, si se elige e implanta apropiadamente, reúne tanta energía que “de hecho, inicia el futuro pues convoca habilidades, talentos y recursos para que acontezca”, es decir, esta visión energiza a los seguidores para que se comprometan en forma total con sus destrezas, conocimientos y habilidades para hacer que la visión ocurra.

Según Hunghes et al. (1999) el líder visionario va más allá del liderazgo carismático, por su habilidad para crear y articular una visión atractiva, creíble y realista para el futuro de la organización la cual mejorará la situación presente de dicha organización. Una visión llega ligeramente a las emociones de la gente y es el pegamento que cohesiona a los miembros. La visión organizacional ha sido fundamental para un mejor desempeño, las utilidades, por ejemplo, en American Airlines se duplicaron, al implantar estrategias para mejorar resultados financieros y el servicio al cliente, la compañía obtuvo utilidades cada año desde 1995 hasta 2000, los precios de sus acciones se incrementaron cinco veces, la moral de los empleados era magnífica y la reclasificación de satisfacción de los clientes colocó a esta aerolínea como la mejor de la industria. (Hunghes, et. al., 2007)

Las características dominantes de una visión son inspiracionales y centradas en valores. El líder visionario puede articular la visión y la dirección de los empleados innovando maneras que reúnan los cambios del futuro. Ya que la visión debe articularse, según Robbins (2004), el líder visionario presenta tres cualidades:

- Habilidad para explicar la visión a otros de palabra y por escrito
- Habilidad para expresar la visión verbalmente y a través del comportamiento, y
- Habilidad para extender o aplicar el liderazgo de la visión a diferentes contextos de liderazgo

Bill Gates es llamado líder visionario ya que ha articulado una visión clara:

“Una computadora sobre cada escritorio dentro de cada casa”

Para satisfacer esta visión, los empleados proporcionan los recursos y las metas necesarias para desafiar su creatividad al desarrollar software prácticamente amigable. Los conceptos proporcionados por este enfoque serán adicionados en el cuestionario multifactor sobre liderazgo educacional elaborado por Bernard Bass y adaptado al castellano por Pascual, et.al. (1993), considerando las investigaciones de Leitwood (2005)

1.6.3. Liderazgo de equipos

“La unión hace la fuerza” Esopo

Kousez y Posner(2005), mencionan que, en un estudio de 550 casos, la participación activa de muchas personas, sólo se logró como resultado de un esfuerzo de equipo. En estos estudios las personas entrevistadas no hablaron de crear competencia en el grupo como medio para lograr mejores desempeños. Por el contrario, la gente promovió apasionadamente el trabajo en equipo como camino interpersonal para alcanzar el éxito en medio de condiciones apremiantes.

Los equipos se han convertido en una importante estrategia para trabajar. Vivimos en equipo. Nuestras organizaciones están conformadas por equipos. Nos movemos de un equipo a otro de forma inconciente. Blanchard, Bowles, Carew y Parisi-Carew (2001) mencionan que ser eficientes en las organizaciones es un juego de equipos y que sin colaboración y destrezas para el trabajo en equipo es improbable que se tenga éxito.

Los equipos no son simplemente algo agradable de tener. Son unidades fundamentales de producción. Además proporcionan una situación de valor, conexión y significado a las personas que toman parte en ellos. “Un equipo es pues el conjunto de dos o más personas que se unen para un propósito común.” (p 218)

Según Robbins(2004) los grupos y los equipos no son lo mismo. Un grupo de trabajo es aquel que se relaciona principalmente para compartir la información y tomar decisiones para ayudar a cada miembro a desenvolverse dentro de su área de trabajo. Un equipo de trabajo genera sinergia positiva a través de un esfuerzo coordinado. Así los esfuerzos individuales resultan en un nivel de desempeño que es mayor a la suma de sus contribuciones. La figura 1.12 presenta la diferencia entre equipos y grupos de trabajo.

Figura 1.12 Grupos de trabajo y equipos de trabajo



Fuente : Robbin, Stephen P. (2004), “Comportamiento Organizacional”, México. Ed. Prentice Hall

Lussier y Achua (2005) mencionan que un equipo es una unidad formada por dos o más personas por habilidades complementarias, que se comprometen en un propósito común y fijan objetivos y expectativas de desempeño comunes, de los cuales se responsabilizan. Un grupo es simplemente un conjunto de

personas que trabajan juntas. El concepto de equipo engloba un sentido de misión compartida y responsabilidad colectiva (p 261). La figura 1.13 compara estas diferencias:

Figura 1.13 Grupos y equipos

Grupos de trabajo	Equipos de trabajo
- Desempeño y metas individuales	- Sentido de misión compartida
- Responsabilidad individual	- Responsabilidad individual y colectiva
- Confían en las habilidades individuales	- Habilidades complementarias
- Estilo de liderazgo jerárquico	- Estilo de liderazgo participativo
- Motivados por alcanzar metas personales.	- Metas específicas del equipo que el mismo equipo establece
- Interés individual	- Luchan por la igualdad entre los miembros

Fuente: Adaptado por el autor de este trabajo de Lussier y Achua (2005)

De acuerdo con Robbins(2004) cada vez es más frecuente que el liderazgo se de en el contexto de los equipos. A medida que aumenta la popularidad de los equipos se acentúa la importancia del líder como el guía de los integrantes. En un estudio de 20 empresas que se habían reorganizado en equipos se encontraron ciertas responsabilidades comunes que tenían que asumir todos los líderes:

- Dirigir
- Facilitar
- Manejar los problemas de disciplina
- Revisar el desempeño del equipo y de los individuos
- Capacitar y tener comunicación

Tienen que aprender Habilidades como:

- La paciencia para compartir información
- Confiar en los demás
- Ceder autoridad y saber cuándo invertir

Los líderes eficaces han dominado el difícil acto de equilibrio de saber cuándo dejar sólo al equipo y cuándo participar. Los nuevos líderes pueden tratar de conservar demasiado control en una época en que los integrantes de los

equipos necesitan más autonomía o bien pueden abandonar cuando necesitan su apoyo o ayuda.

Lussier y Achua (2005) mencionan que las funciones de un equipo efectivo son:

- Destacar el reconocimiento al grupo y las recompensas
 - Identificar y edificar con base a la fortalezas del equipo
 - Generar confianza y una norma de trabajo en equipo
 - Consolidar las capacidades del conjunto para que anticipe y enfrente los cambios de manera efectiva.
 - Conferir autoridad al equipo para que realice su labor con la mejor interferencia posible.
 - Inspirar y motivar al equipo para que alcance niveles de desempeño adecuados
 - Reconocer las necesidades individuales y de equipo, y atenderlas de manera oportuna
 - Alentar y apoyar las decisiones del equipo.
 - Ofrecer a los equipos un trabajo que represente un desafío y os motive.
- (p 267)

Según Tossi, Mero y Rizo (2000), uno de los factores que puede relacionarse fuertemente con la efectividad de un grupo es su grado de madurez. La madurez de un grupo puede ser semejante a la madurez individual. Como individuos, desarrollamos confianza en nosotros mismos e incrementamos nuestra estabilidad emocional con el tiempo, en parte a través de nuestra educación e interacción con otros individuos. Así como, los individuos, algunos grupos son inmaduros, y algunos nunca llegan a la madurez total. Las investigaciones sobre este concepto han considerado que los grupos pasan por ciertas fases de desarrollo. (p 250). Estas se muestran en la tabla 1.4.

Tabla 1.4 Comparativo de las etapas de desarrollo de equipo y el estilo de liderazgo según varios autores:

Etapas de desarrollo de un equipo según Lussier y Achua(2005)	Lussier y Achua(2005)	Blanchard (2007)	Continuo de Tannenbaum y Schmit (1973) y su adaptación por Vroom (2000)	Líder transformacional/transaccional Bass y Avolio (1991)
Formación: Alto compromiso Baja competencia Los miembros llegan al grupo ya comprometidos, pero todavía no desarrollan competencias para trabajar juntos	Autocrático	Dirección	Decisorio	Transaccional/Transformacional (++) (--)
Ajuste Menor compromiso Alguna competencia Los miembros están insatisfechos con el equipo a medida que comienzan a desarrollar competencia	Consultivo	Entrenamiento	Consultivo	Transaccional/Transformacional (+) (-)
Normalización Compromiso variable Alta competencia El compromiso cambia, mientras que la competencia sigue constante	Participativo	Apoyo	Facilitador	Transaccional/Transformacional (-) (+)
Desempeño Alto compromiso Alta competencia El compromiso y la competencia siguen constante	Delegador	Delegación	Delgador	Trasaccional/Transformacional (--) (++)

Fuente: adaptado por el autor de la presente investigación de Tossi, Mero y Rizo (2000), Lussier y Achua (2005), Blanchard (2007), Vroom (2000) y Bass y Avolio (1994)

Etapas 1: Formación (Esta etapa es un periodo de exploración):

La etapa de formación del equipo se caracteriza por un bajo desarrollo (Alto compromiso y bajo nivel de competencia). El estilo de liderazgo adecuado puede ser el autocrático (Comportamiento alto en tarea y bajo en relaciones).

En este periodo se promueve que todos se conozcan (debido a esto también se le denomina etapa de orientación). La necesidad inmediata es determinar qué comportamiento es aceptable para los demás, explorar las posibilidades de unión y obtener una orientación en cuanto a la tarea. La incertidumbre es grande, pues

nadie sabe como se integrarán los miembros (estatus), qué se exigirá de ellos, (funciones y normas), quién tendrá la facultad para hacer qué (poder o autoridad), qué tan unido será el grupo (cohesión), cómo se tomarán las decisiones (autonomía), y cómo se relacionarán los integrantes (conflicto).

Etapa 2: Etapa de ajuste del equipo.

La etapa de ajuste del equipo se caracteriza por un desarrollo moderado (Menor grado de compromiso con cierta competencia). El estilo de liderazgo puede ser el consultivo (Comportamiento alto en tareas y relaciones).

A esta etapa también se conoce como de insatisfacción o inestabilidad. Se caracteriza por el conflicto y el desacuerdo, pues en ella afloran con más claridad las personalidades individuales, los miembros se vuelven más asertivos y delimitan sus funciones. Puede haber desacuerdo respecto a la misión o los objetivos del equipo. Quizás la unidad y cohesión del conjunto se ponga en tela de juicio conforme sus integrantes experimentan frustraciones y sensación de incompetencia. Resulta esencial, entonces, que el grupo trabaje en la solución de esas dificultades estructurales e interpersonales, pues, de lo contrario, tal vez no llegue a la siguiente etapa de desarrollo.

Etapa 3: Etapa de normalización.

La etapa de normalización del equipo se caracteriza por un alto desarrollo. (Compromiso variable con alta competencia). El estilo de liderazgo adecuado puede ser el participativo (Comportamiento bajo en tareas y alto en relaciones).

A esta etapa también se le denomina etapa de solución. Se caracteriza porque la gente deja de intentar resaltar o sobresalir y se da cuenta de que todos están juntos trabajando para conseguir un mismo objetivo. El equipo desarrolla un tipo de principios básicos o "normas" que afectan al modo de trabajar juntos. Las funciones están definidas con claridad y el grado de cohesión y la toma de decisiones del equipo es alto. La gente se siente orgullosa de formar parte de algo y empieza a cooperar en lugar de competir.

Etapa 4: Etapa de desempeño.

La etapa de desempeño del equipo se caracteriza por un grado de desarrollo excepcional. (Alto en compromiso y alto en competencia), y el estilo de liderazgo adecuado podría ser el delegador (Comportamiento bajo en tareas y en relaciones). Scholtes y su equipo aconsejan, que para poder dirigir un equipo en esta fase es necesario:

- Actualizar los métodos y procedimientos del equipo para favorecer la cooperación
- Ayudar al equipo a comprender cómo conducir el cambio
- Representar y defender al equipo ante otros grupos e individuos
- Controlar los progresos y celebrar los logros.

Todas estas son características que un líder transformacional puede lograr. En el instrumento de esta investigación se considerará como indicador el concepto de identidad de grupo, es decir, el conocimiento de un individuo de que pertenece a un grupo social con algún valor emocional o significativo (Etapa 3).

1.6.4. El modelo de liderazgo transformacional de Kousez y Posner

El liderazgo transformacional generalmente ha sido definido en términos de las siguientes cuatro características de liderazgo: influencia idealizada o carisma, motivación inspiracional, consideración individual, y estimulación intelectual (Bass, 1985a; Bass y Avolio, 1994; Den Hartog et al.,1997;Hinkin y Tracey, 1999), un nuevo número de estudios de liderazgo han intentado refinar nuestro conocimiento de esta noción. Kousez y Posner (2005), por ejemplo, nos mencionan que al observar en profundidad el proceso dinámico del liderazgo mediante el análisis de casos y de encuestas, reconocieron cinco prácticas fundamentales a través de las cuáles los líderes logran realizar cosas extraordinarias, es decir, en sus mejores momentos los líderes eran capaces de:

- Desafiar el proceso
- Inspirar una visión compartida
- Habilitar a otros para actuar
- Servir de modelo
- Brindar aliento

Estas prácticas (subescalas), que serán brevemente discutidas en el siguiente subtema, han pasado la prueba una y otra vez, y están a disposición de cualquiera que acepte el desafío del liderazgo, en cualquier organización o situación.

1.6.4.1. Subescalas del liderazgo transformacional

Subescala 1: Desafiar el proceso.

En esta dimensión, para Kousez y Posner (2005), los líderes corren riesgos, son pioneros; son personas que están dispuestas a avanzar hacia lo desconocido. Están preparados para aceptar los riesgos, para innovar y experimentar con miras a encontrar nuevas y mejores formas de hacer las cosas. Pero no es necesario que siempre sean creadores de nuevos productos, procesos o servicios. La contribución principal de los líderes está en el reconocimiento de las buenas ideas, en el apoyo brindado a las mismas y en la disposición a desafiar el sistema con el objetivo de lograr que se adopten nuevos productos, procesos, servicios y sistemas. Por lo tanto, los líderes con esta característica son los primeros en adoptar una innovación. Ellos saben muy bien que los experimentos y los cambios tienen un porcentaje de riesgo y de fracaso, pero de todos modos actúan. En otras palabras, los líderes son personas que aprenden, tanto de sus fracasos como de sus éxitos.

Subescala 2: Inspirar una visión compartida

Kousez y Posner (2005), nos mencionan que para lograr acceder a esta dimensión, es necesario que los líderes imaginen un futuro atractivo y emocionante para su organización. Tener imágenes y sueños de lo que puede

ser dicha organización. Creer absolutamente y totalmente en esos sueños, y confiar en sus propias capacidades para lograr cosas extraordinarias. No olvidemos que cada organización, cada movimiento social, comienza con un sueño.

Los líderes deben ser capaces de avistar más allá del horizonte de tiempo, e imaginar las atractivas oportunidades que les esperan, a ellos y a sus seguidores, al llegar a destino. La visión clara del futuro es al que impulsa a todo líder hacia adelante. Una persona sin seguidores no es un líder, y la gente no sigue a nadie hasta que acepta una visión como propia. Los líderes no pueden exigir compromiso, sólo inspirarlo, por lo que, los líderes inspiran una visión compartida.

Para congrega personas en torno a una visión, los líderes deben conocer a su seguidores y hablar su lenguaje. La gente necesita creer que los líderes comprenden sus necesidades y se preocupan por sus intereses. Sólo mediante un profundo conocimiento de sus sueños, esperanzas, aspiraciones, visiones y valores, el líder está en condiciones de conseguir apoyo.

Sin excepción, las personas que contestaron en el estudio de Kousez y Posner (2005) informaron que experimentaban un entusiasmo increíble respecto de sus proyectos. Este era contagioso: pasaba del líder a los seguidores. Su fe y entusiasmo era la chispa que encendía la llama de la inspiración.

Subescala 3: Habilitar a otros para actuar

Kouses y Posner (2005) mencionan que el liderazgo es un esfuerzo de equipo. En los casos que analizaron, estos investigadores, los líderes hablaron con orgullo sobre el trabajo en equipo, la confianza y la cesión del poder como elementos esenciales de su trabajo. Para los seguidores esta capacidad de sus líderes también resulta fundamental: en realidad, desde su punto de vista, esta es la más significativa de la cinco prácticas. El liderazgo es una relación

fundada en la confianza. Sin ella la gente no acepta correr riesgos. Sin riesgos, no hay cambio. Sin cambio, las organizaciones y movimientos mueren.

Subescala 4: Servir de modelo

Los líderes marchan adelante. Dan el ejemplo y generan compromiso a través de actitudes simples y cotidianas, creando progreso e impulso. De acuerdo con Kouzes y Posner (2005) “Los líderes sirven de modelo a través del ejemplo personal y la consagración a la tarea.”

Para servir como modelo, primero los líderes deben tener en claro sus principios orientadores. No alcanza con dar elocuentes discursos sobre los valores comunes. Los actos de los líderes son mucho más importantes que sus palabras, y deben ser coherentes con ellas.

Los líderes necesitan planes operativos. Deben impulsar los proyectos en una dirección determinada, evaluar el desempeño, brindar retroalimentación y adoptar medidas correctivas. En general, al concentrarse en producir pequeños triunfos, los líderes generan tanta confianza que hasta los mayores desafíos pueden ser enfrentados. Y al hacerlo, refuerzan el compromiso con el futuro a largo plazo.

Subescala 5: Brindar aliento

La escalada hasta la cima es ardua y larga. La gente se siente fatigada, frustrada y desencantada. Con frecuencia tiene la tentación de renunciar. Según Kouzes y Posner (2005), los líderes brindan aliento a sus seguidores para seguir avanzando. El estímulo puede provenir de grandes gestos o de actitudes simples.

Parte de la tarea del líder es mostrarle a las personas que son capaces de triunfar. Para estimular a la gente a que siga triunfando, se pueden usar bandas musicales, campanas, camisetas, tarjetas, agradecimientos personales y muchas otras recompensas. Con ello los líderes vinculan visiblemente las

recompensas con el desempeño. Al esforzarse por elevar la calidad, recuperarse del desastre, poner en marcha un nuevo servicio o realizar cualquier cambio drástico, los líderes procuran que las personas se beneficien si la conducta se muestra acorde con los valores más estimados.

A partir de las observaciones a la gente, dentro de sus investigaciones, Kouzes y Posner (2005) identificaron siete elementos esenciales para brindar aliento siendo estos:

- Establecer objetivos claros
- Esperar lo mejor
- Prestar atención
- Personalizar el reconocimiento
- Contar historias
- Festejar juntos
- Dar el ejemplo

Los diez compromisos del liderazgo

Junto con las cinco prácticas fundamentales del liderazgo ya analizadas, existen conductas que pueden servir como base para aprender a conducir. A estas conductas Kouzes y Posner (2005), le han denominado los diez compromisos del liderazgo, tal como se muestra en la tabla 1.5, en forma sintética.

Tabla 1.5 Diez compromisos del liderazgo

Diez compromisos del liderazgo	
Desafiar el proceso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salir a la búsqueda de oportunidades que presenten desafío (cambiar, mejorar, innovar, etc) 2. Experimentar, correr riesgos, aprender de los errores
Inspirar una visión compartida	<ol style="list-style-type: none"> 3. Imaginar un futuro edificante y ennobecedor 4. Reunir a otros en torno a una visión común apelando a sus valores, intereses, esperanzas y sueños
Habilitar a otros para actuar	<ol style="list-style-type: none"> 5. Fomentar la colaboración mediante la promoción de metas cooperativas y la generación de confianza 6. Fortalecer a las personas mediante la cesión de poder, la posibilidad de elección, etc.
Servir de modelo	<ol style="list-style-type: none"> 7. Dar el ejemplo comportándose en forma coherente con los valores compartidos 8. Obtener pequeños triunfos que promuevan el progreso firme y generar compromiso
Brindar aliento	<ol style="list-style-type: none"> 9. Reconocer la contribuciones individuales al éxito de cualquier proyecto 10. Celebrar los logros del equipo en forma regular.

Fuente: Kousez, J.M. y Posner, B.Z. (2005), El Desafío del Liderazgo: Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios, Argentina, Ed. Ediciones Granica, S. A.

1.6.4.2. Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) de Kousez y Posner

El Inventario de Prácticas del Líder, fue desarrollado por Kousez y Posner (2005), mediante una triangulación de los métodos y estudios cualitativos y cuantitativos. A través de exhaustivas entrevistas y estudios de caso con las mejores experiencias de liderazgo, generaron el marco conceptual, el cual consta de cinco prácticas fundamentales.

- Desafiar el proceso
- Inspirar una visión compartida
- Habilitar a otros para actuar
- Servir de modelo
- Brindar aliento

Las acciones que llevan estas prácticas fueron traducidas en modelos de conducta. Siguiendo varios procesos psicométricos iterativos, el instrumento resultante ha sido suministrado a administradores y empleados de diversas organizaciones, disciplinas y antecedentes demográficos. El IPL también ha sido adaptado para estudiantes universitarios. Se han realizado estudios de validación en un periodo de 10 años que confirman la fiabilidad y validez del IPL elaborado por Kousez y Posner (2005).

Desarrollo del instrumento

El IPL se basa en respuestas al cuestionario sobre las mejores experiencias personales del liderazgo. Este estudio consta de doce páginas con 38 preguntas como las siguientes: ¿Quién inició el proyecto? ¿Qué llevo a creer que podía alcanzar los resultados deseados? ¿Qué técnicas o estrategias especiales utilizó para lograr que otras personas se interesen en el proyecto? Al final o a lo largo del camino, ¿hizo algo para marcar a terminación del proyecto? ¿Qué fue lo que más aprendió con la experiencia? ¿Qué lecciones de liderazgo compartiría con otra persona a partir de esta experiencia?

Contestar este cuestionario suele llevar una o dos horas de reflexión y expresión por parte del participante. Se han reunido más de 2500 de estas encuestas.

Junto con otros expertos familiarizados con el modelo, Kousez y Posner (2005), redactaron declaraciones que describen las diversas acciones y conductas del liderazgo. Las declaraciones se evalúan sobre una escala de

Likert de cinco puntos. El valor más alto representa un mayor uso de una conducta de liderazgo, como se menciona a continuación:

- Raramente hace lo que se describe en la declaración.
- Una vez cada tanto hace o que se describe
- Algunas veces hace lo que se describe
- Con frecuencia hace lo que se describe
- Con mucha frecuencia, o siempre , hace lo que se describe.

Actualmente el IPL contiene treinta declaraciones: seis para evaluar cada una de las cinco prácticas del liderazgo. Se han desarrollado dos formas de IPL: Propio y Observador (Antes denominado "Otro"). Primero los participantes contestan el IPL-propio y luego piden a cinco o seis persona familiarizadas con su conducta que contesten el IPL observador. En general, Kouzes y Posner (2005), mencionan que aunque, las frecuencias entre el primer instrumento y el segundo son un poco más altas, algunos investigadores han informado que no existen diferencias significativas entre las respuesta "Propio" y "Observador".

A continuación veremos el enfoque de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985a), ya que, para los fines de ésta investigación se retomarán las aportaciones de Bass (1985a), Kouzes y Posner (2005), las de Pascual, Villa y Auzmendi (1993), y las de Leithwood (2005), además de otro tipo de aportaciones propuestas por el autor de esta investigación en función de la literatura revisada y de la experiencia de la relación líder-seguidor en las centros de educación superior mexicanas.

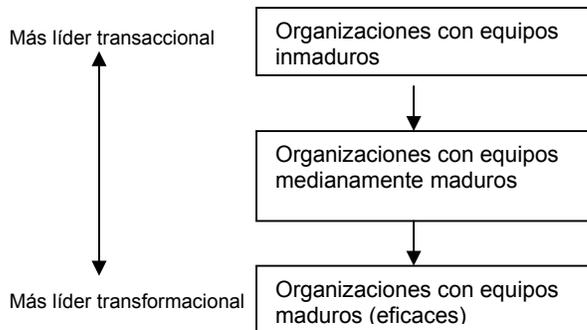
1.6.5. El modelo transaccional, transformacional y laissez-fire de Bernard Bass

En los setentas James McGregor Burns, conceptualizó dos formas de liderazgo, el transformacional y el transaccional (Barnet y McCormic, 2003) e hizo una audaz declaración cuando debatió sobre el liderazgo transformacional. El afirmó que el líder transformacional existe cuando los individuos involucrados "procuran el uno al otro altos niveles de motivación y moralidad"

(Burns 1978). Los individuos pueden principiar en diferentes direcciones pero llegar a formar una. Ellos trabajan para incrementar los estándares de cada persona involucrada. El crecimiento del líder transformacional en “esencia de la relación seguidor-líder es la interacción de las personas con diferentes niveles de motivaciones y del poder para potenciarlas, incluyendo habilidades, en la búsqueda de un común o al menos propósito colectivo. Rogers (1992) estudio el trabajo de Burns sobre liderazgo transformacional, e intento definir que un líder transaccional es aquel que es convencional mientras que un líder transformacional es mas facultativo.

El trabajo de Burns(1978) y otros, tales como, Rogers(1992), admiten que el modelo de liderazgo transformacional consiste de dos distintos estilos de liderazgo: el transformacional y el transaccional. Sin embargo, Burns (1978) observó a los dos estilos de liderazgo son extremos de un continuo. Bass (1998), menciona que “El liderazgo transformacional es una expansión del liderazgo transaccional”. El liderazgo transaccional se caracteriza por el intercambio de premios y castigos. Los derechos del seguidor vienen de una serie de transacciones con el líder. Los líderes generalmente basan sus decisiones después de la discusión con otros. Ellos determinan que se requiere, especifican las condiciones y los términos en que debe cumplirse lo requerido. El liderazgo transaccional proviene de la mas tradicional visión de los trabajadores y la organización, e involucra la posición de poder del líder; sin embargo, este busca la manera de ayudar a motivar a los seguidores satisfaciendo sus mas altas necesidades y comprometiéndolos aún más en el proceso del trabajo (Bass, 1985a). Por otro lado, los líderes transformacionales trabajan para motivar a sus seguidores. Son generalmente líderes facilitadores que alientan la participación de los seguidores. Ellos trabajan para construir una organización autodirigida (figura 14). Un verdadero líder transformacional podría maximizar su potencial cuando está dispuesto a dedicar en cualquier momento todo lo que es, para aceptar a todos (Bass, 1998).

Figura 1.14 Evolución de las organizaciones y estilo de liderazgo



Fuente: Adaptado por el autor de esta investigación de Tosi, et al. (2000, p. 250)

El liderazgo transformacional, se centra en las capacidades transformadoras de los líderes, más que en sus características personales y en sus relaciones con los seguidores. Se conoce a los líderes transformacionales por mover o cambiar cosas “a lo grande” al comunicar a sus seguidores, aprovechando los más altos ideales y motivos de estos, una visión especial del futuro. Como sucede con los líderes carismáticos, los seguidores confían, admiran y respetan al líder transformacional. Hay una confianza colectiva de los seguidores en la visión del líder respecto a la organización y, en consecuencia, están dispuestos a realizar un esfuerzo excepcional para alcanzar las metas organizacionales. (Campbell, 2000).

Se cree que algunos líderes carismáticos, son transformacionales por naturaleza, pero no todos los líderes de este tipo logran resultados transformadores mediante los efectos carismáticos de sus personalidades (Pierce y Newstrom, 2003). De acuerdo con este punto de vista, algunos líderes transformacionales sin carisma también pueden influir e inspirar a los seguidores mediante la satisfacción de sus necesidades emocionales y la consideración individualizada, o por medio de estímulos en el aspecto intelectual, como la justificación de las necesidades de cambio, las posibles

soluciones y la pasión por encontrar la mejor. (Bass, 1985a). Este modelo se detalla en los próximos subtemas.

1.6.5.1. Liderazgo transformacional, transaccional, laissez-faire y factores que lo componen

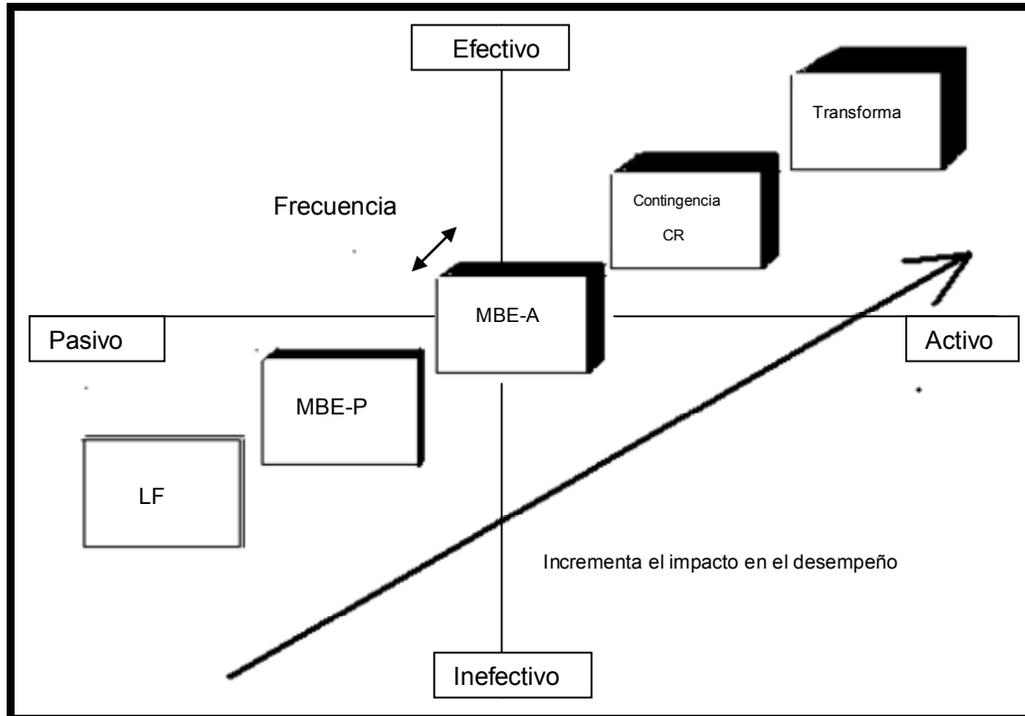
De acuerdo a las anteriores concepciones y haciendo referencia a Lussier y Achua (2005) se puede decir que, “el liderazgo transformacional sirve para cambiar el status quo, pues articula para los seguidores los problemas en el sistema actual y una visión convincente de lo que podría ser una nueva organización”. Los líderes transformacionales, en consecuencia, buscan transformar o cambiar los valores, creencias y actitudes básicas de los seguidores, de manera que estén dispuestos a desempeñarse más allá de los niveles mínimos especificados por la organización. (Campell, 2000). En la tabla 1.6 se muestra el modelo propuesto por Bass (1990b) del Liderazgo Transformacional y Transaccional que incluye las características de dichos líderes, y en la figura 1.15 y 1.16 se muestra la mayor contribución de Bass a la investigación, desarrollada con Avolio (Bass, 1998), su modelo de liderazgo de escala total (Full Range of Leadership por sus siglas FRL), el cual incorpora el comportamiento transformacional, el transaccional así como el laissez-faire o ausencia de liderazgo. El modelo FRL propone que cualquier líder despliega un espectro de comportamientos de liderazgo en varios puntos y a un mayor o menor grado. Por tanto, un líder puede, a veces, operar con base a un transaccional. Un líder con un perfil óptimo nunca presentará ausencia de liderazgo (laissez-faire), es decir, frecuentemente presentará componentes transformacionales. Bass (1998) afirma que existen evidencias empíricas que validan dicho modelo.

Tabla 1.6 Comparativo estilos de liderazgo

Fuente: Bass, B.M. (1990b)., From Transactional to Transformational leadership: Learning to Share the Vision. Organizational Dinamycs Invierno, p.22.

Liderazgo transaccional	Liderazgo Transformacional
<p>1. Premios contingentes (CR) - Intercambio de premios por esfuerzos o promesas de premios por un buen desempeño, reconocimiento del éxito</p> <p>2. Administración por excepción (activa) (MBE-A) - Busca e identifica desviaciones de las reglas y de los patrones para así aplicar acciones correctiva</p> <p>3. Administración por excepción (pasiva) (MBE-P) - Interviene exclusivamente cuando no se alcanzan los parámetros</p> <p>4. Libertad (laissez-faire) (LF) - Renuncia a las responsabilidades, evita tomar decisiones,omite</p>	<p>1. Carisma - Proporciona una visión y un sentido de misión, infunde orgullo, merece respeto y confianza</p> <p>2. Inspiración - Comunica grandes expectativas, utiliza símbolos para enfocar los esfuerzos, expresa propósitos importantes empleando medios simples</p> <p>3. Estimulación intelectual - Promueve la inteligencia, la racionalidad y una cuidadosa solución de problemas</p> <p>4. Consideración personal - Brinda atención personal, trata a cada persona individualmente, asesora, impulsa.</p>

Figura 1.15 Liderazgo de rango completo óptimo (Perfil óptimo)

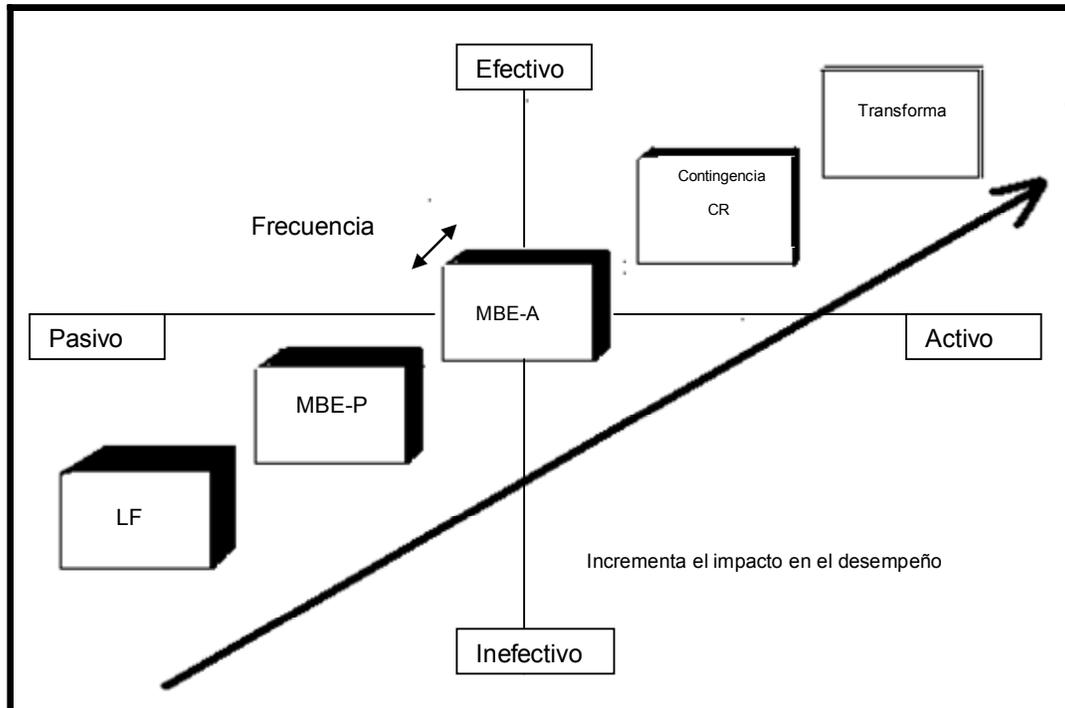


Fuente: Adaptado por el autor de esta investigación de Bass B. and Avolio, B. (1997), The full range leadership development manual for the multifactor leadership questionnaire, Redwood City, C.A., Mindgarden.

En el caso del perfil óptimo, las cuatro dimensiones de comportamiento deben usarse de la siguiente manera; el estilo de liderazgo transformacional (transforma) debe usarse con más frecuencia y los niveles de comportamiento del estilo transaccional (CR, MBE-A, MBE-P) se reducen de manera progresiva hasta el "laissez-faire (LF)", la intensidad del color negro de cada caja individual, indican la frecuencia de los respectivos comportamientos. De acuerdo a la opinión de los autores este perfil, que representa formas individuales de liderazgo, es óptimo. Cualquier otra constelación de formas diferentes, tal como, se muestra en la figura 1.16, es sub-óptimo (Bass y Avolio, 1994). Con ayuda de medición del dispositivo MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), puede ser evaluado el comportamiento del líder, y por lo tanto, entrenado. La escala de las formas de liderazgo, que ocurren en el cuestionario, son

considerados por Bass y Avolio (1994) como, “El Modelo de Liderazgo de escala completa”. En la presente investigación se obtendrá la escala de óptimo considerando las mejores correlaciones con respecto a las variables consideradas en el modelo.

Figura 1.16 Liderazgo de rango completo sub- óptimo (Perfil sub-óptimo)



Fuente: Bass B. and Avolio, B. (1997), The full range leadership development manual for the multifactor leadership questionnaire, Redwood City, C.A., Mindgarden

El cuestionario propuesto por Bass y Avolio (1994), así como, el modelo de multidimensional propuesto en esta investigación, que controlaran al “Modelo de liderazgo de escala completa” se mencionan en los siguientes capítulos.

Los líderes transformacionales, entienden que para lograr que sus seguidores contribuyan plenamente al proceso de transformación, tienen que delegar autoridad en ellos y ofrecerles apoyo para que hagan las cosas; estimular su creatividad, exhortarlos a reconsiderar las viejas formas de hacer las cosas y a reexaminar viejos supuestos, fomentar la colaboración, motivar y reforzar el

comportamiento positivo, como la identificación y reconocimiento de los logros de otros y celebrar las pequeñas victorias (Podsakoff et. al., 1990). Estos comportamientos los podemos resumir como se muestra en la tabla 1.7

Tabla 1.7
Comportamientos de los líderes transformacionales

Fuente: Podsakoff, P.M., Mackenzie S.B., Moorman R.H. y Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors y Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior., Leadership Quarterly 1(2) pp 107- 142.

Componentes del comportamiento	Descripción
Creación y articulación de la visión	Comportamiento del líder que se dirige a encontrar nuevas oportunidades para la organización, la formulación, articulación e inspiración de los seguidores con la visión de un mejor futuro
Modelo de funciones	Establecer un ejemplo para los seguidores que sea congruente con los valores y expectativas de la organización
Fomentar la adquisición de las metas organizacionales	Comportamiento encaminado a estimular y construir el trabajo en equipo entre los seguidores y el compromiso con metas compartidas
Expectativas de alto desempeño	Comportamiento que transmite las expectativas del líder de excelencia cotidiana y desempeño superior de parte de los seguidores
Intercambio personalizado líder-miembro	Comportamiento que indica que el líder confía, respeta y tiene fe en cada seguidor, además de que se preocupa por sus necesidades personales, no sólo por los de la organización
Delegación de autoridad (empowerment)	Comportamiento del líder que motiva a los seguidores a "pensar fuera de los cartabones" y a reexaminar viejas formas y métodos

A partir de estos comportamientos investigadores tales como Lussier y Achua (2005), suponen que los buenos líderes transformacionales poseen los siguientes atributos:

- Se conciben como agentes de cambio.
- Son visionarios que confían mucho en su intuición
- Corren riesgos, pero no son temerarios.

- Son capaces de articular un conjunto de valores medulares que guían su comportamiento
- Poseen capacidades cognitivas excepcionales y antes de actuar analizan minuciosamente
- Creen en la gente y muestran sensibilidad a sus necesidades
- Son flexibles y están abiertos a aprender de la experiencia

Hines y Hines (2002) mencionan que para que se produzca un cambio o transformación exitosa, en una organización que vive una crisis o se aproxima a un colapso, se requieren ciertas prácticas de liderazgo transformacional. Los aspectos básicos que se utilizan frecuentemente para destacar estas prácticas incluyen la habilidad transformacional para:

- a) Cuestionar el status quo y formular una argumentación convincente a favor del cambio
- b) Inspirar una visión compartida para el futuro
- c) Proveer un liderazgo efectivo durante la transición
- d) Hacer del cambio una parte permanente e institucionalizada de la organización

Como puede observarse la conceptualización inicial de Burns (1978) del líder transformacional y transaccional ha sido enriquecida a la fecha por varios investigadores, siendo algunos de ellos Bass y Avolio (1997), con el modelo de desarrollo y su instrumento de medición el cuestionario de liderazgo multifactorial (MLQ), en sus distintas versiones. Actualmente estos dos investigadores, Bass y Avolio, son reconocidos como los precursores de un modelo de liderazgo que responde a las exigencias del siglo XXI. Sus estudios han generado una teoría sólida con evidencia empírica en diversos países y culturas. El modelo de liderazgo transformacional, transaccional y lissez-faire de dichos autores responde de manera directa a los nuevos enfoques administrativos que contemplan temas tales como: la calidad, la innovación organizacional, la necesidad de cambios organizacionales de gran rapidez, planeación estratégica creativa, y la orientación hacia los procesos organizacionales entre otros (Mendoza, 2005), es por esto, que nos

abocaremos a ver las dimensiones de MLQ en su versión corta elaborada por Felfe (2002), en el siguiente subtema

El modelo de liderazgo completo consiste del líder transformacional, transaccional y el laissez-faire. El líder transformacional se identifica por cuatro factores o dimensiones: Influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada. El líder transaccional se compone de recompensas contingentes, administración por excepción (pasiva), administración por excepción (activa) y un estilo laissez- faire (Bass, 1998).

1.6.5.2. Dimensiones del MLQ

La tabla 1.8 muestra las dimensiones del cuestionario multifactorial de liderazgo MLQ, por sus abreviaturas en inglés y se explicaran estas dimensiones a continuación:

Tabla 1.8 Dimensiones e ítems del líder transformacional, transaccional y laissez-faire
Fuente: Felfe, J. (2002). Organizational Development and Leadership. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang, Felfe (Ed.).

Liderazgo Transaccional	Liderazgo Transformacional
Recompensa contingente <ul style="list-style-type: none"> - Formula expectativas claras - Muestra satisfacción si las expectativas fueron alcanzadas 	Carisma / Influencia idealizada por atributos <ul style="list-style-type: none"> - Equilibra orgullo, respeto y confianza - Sustituye sus intereses por los del grupo
	Carisma / Influencia idealizada por comportamiento <ul style="list-style-type: none"> - Tiene ética y principios morales - Demanda y promueve alto compromiso - Comunica convicciones valores y metas
Administración por excepción activa <ul style="list-style-type: none"> - Pone especial atención al rompimiento de reglas y a la desviación de estándares - Muestra especial atención a las equivocaciones - Consistentemente persigue equivocaciones 	Motivación inspiracional <ul style="list-style-type: none"> - Ve el futuro en forma optimista - Radia entusiasmo - Ofrece atractiva visión del futuro - Equilibra confianza y seguridad para que las metas puedan ser alcanzadas
Administración por excepción pasiva <ul style="list-style-type: none"> - Sólo interviene cuando los problemas surgen - Sólo reacciona a problemas si es absolutamente necesario 	Estimulación intelectual <ul style="list-style-type: none"> - Promueve una inteligente, racional y cuidadoso juicio aún en la resolución de problemas - Recurrentemente pone reflexiones en duda - Hace sugerencias o indicaciones innovadoras
	Consideración individual <ul style="list-style-type: none"> - Toma de su tiempo para cada colega - Promueve el desarrollo individual - Trata siempre a los colegas como una persona - Es un asesor y guía
Laissez-faire	
<ul style="list-style-type: none"> - Rechaza tomar una decisión - Retraza resoluciones de temas importantes - Evita tomar decisiones - Renuncia a tener influencia 	

Laissez-faire

El líder laissez-faire, en esencia no es un líder. El administrador con este tipo de liderazgo tiende retirarse del papel de líder y ofrece muy poco en términos de dirección y soporte. Ellos frecuentemente están ausentes o son indiferentes a las necesidades de sus seguidores. Como resultados los seguidores están frecuentemente en conflicto con respecto al papel y las responsabilidades, tratan de usurpar el papel del líder o buscan dirección o visión en otra parte de la organización. Los indicadores clave de este estilo son:

- Rechaza tomar una decisión
- Retraza resoluciones de temas importantes
- Evita tomar decisiones
- Renuncia a tener influencia

Administración por excepción (pasiva)

La administración por excepción (pasiva), se refiere al proceso de poner atención a lo excepcional más que a lo normal. Entonces los líderes con este enfoque tienden a ser laissez-faire bajo circunstancias normales, sin embargo, reaccionan cuando ocurren los problemas ó cuando existen equivocaciones ó cuando aparecen desviaciones al estándar. Los indicadores clave de este estilo son:

- Sólo interviene cuando los problemas surgen
- Sólo reacciona a problemas si es absolutamente necesario

Administración por excepción (activa)

En contraste, el líder con administración por excepción (activa), pone mucha atención a cualquier problema o desviación y tiene sistemas de control y monitoreo extensivos y exactos para evitar tales problemas. Los seguidores de

este estilo de liderazgo frecuentemente aprenden a eludir los errores u ocultarlos. Este estilo de liderazgo esta inversamente relacionado a la innovación y a la creatividad en la organización. Los indicadores clave de este estilo son:

- Pone especial atención al rompimiento de reglas y a la desviación de estándares
- Muestra especial atención a las equivocaciones
- Consistentemente persigue equivocaciones

Recompensas contingentes

La recompensa contingente, es el clásico estilo transaccional. Aquí el líder establece objetivos y metas y logros muy claros y clarifica que premios pueden ser esperados si se llega a esas expectativas en forma exitosa. El líder con este estilo monitorea el desempeño y entrega el premio o reconocimiento si el desempeño es logrado o excedido. Sin embargo para que el empleado llegue a ese desempeño extra, es necesario usar estilos transformacionales. Los indicadores clave de este estilo son:

- Formula expectativas claras
- Muestra satisfacción si las expectativas fueron alcanzadas

Consideración individual

La consideración individual es la primera dimensión del liderazgo transformacional. El líder con consideración individual se preocupa por sus seguidores, los trata como individuos, los conoce bien, y escucha sus ideas e inquietudes. Cuando se les pregunta a los seguidores se les pide que relacionen el comportamiento que muestran sus mejores líderes a la fecha, listan de alguna forma este estilo al principio de la lista. Los indicadores clave de este estilo son:

- Toma de su tiempo para cada colega
- Promueve el desarrollo individual
- Trata siempre a los colegas como una persona
- Es un asesor y guía

Estimulación intelectual

La estimulación intelectual, en esencia implica que el líder estimule a los seguidores a pensar en sus problemas y resultados de manera que desarrollen sus propias habilidades. Estimula el esfuerzo de sus seguidores para ser innovadores y creativos, asumiendo preguntas, replanteando problemas, y enfocando viejas situaciones de maneras nuevas. La creatividad es estimulada. No hay crítica pública de las equivocaciones de los miembros. Los indicadores clave de este estilo son:

- Promueve una inteligente, racional y cuidadoso juicio aún en la resolución de problemas
- Recurrentemente pone reflexiones en duda
- Hace sugerencias o indicaciones innovadoras

Motivación Inspiracional.

Los líderes transformacionales con este estilo, tienen la habilidad de motivar a sus seguidores para un desempeño superior. Tales líderes tienden a ser hábiles para articular, dentro de una excitante y compleja manera, una visión del futuro que los seguidores son capaces de aceptar y esforzarse por ella. Tales líderes pueden, también, triunfar al elevar las expectativas de los seguidores, de manera que ellos logran más de lo que ellos pensaban poder hacer. Los indicadores clave de este estilo son:

- Ve el futuro en forma optimista
- Radia entusiasmo

- Ofrece atractiva visión del futuro
- Equilibra confianza y seguridad para que las metas puedan ser alcanzadas

Influencia idealizada

Esta subdimensión se refiere al líder que se convierte en una influencia idealizada o que es un modelo a seguir para aquellos que lo rodean. Los líderes son respetados, admirados y se les tiene confianza. Los seguidores se identifican con sus líderes y desean imitarlos. Estos líderes exhiben ciertas características personales o carisma o demuestran cierto comportamiento moral. Tales líderes son vistos con alta moralidad, confianza, integridad, honestidad y bien intencionado. Los indicadores clave de este estilo pueden tener la siguiente subdivisión:

Carisma / Influencia idealizada por atributos

- Equilibra orgullo, respeto y confianza
- Sustituye sus intereses por los del grupo

Carisma / Influencia idealizada por comportamiento

- Tiene ética y principios morales
- Demanda y promueve alto compromiso
- Comunica convicciones valores y metas

Estas dimensiones han sido adaptadas a contextos escolares por Bernard Bass (1985b), y este al castellano por Pascual, et al (1993), y estas a su vez han sido refinadas por Leithwood (2005), como se verá en el siguiente capítulo

Capítulo 2

El liderazgo en contextos escolares

- 2.1. El modelo de liderazgo de Bass adaptado a contextos escolares
- 2.2. El modelo de liderazgo transformacional de Leithwood
- 2.3. Estudios sobre liderazgo transformacional de centros educativos en México

2.1 El modelo de liderazgo de Bass adaptado a contextos escolares

La definición de liderazgo continúa involucrándose y expandiéndose, especialmente en la educación. Van de Grift y Houtvee (1999), definen el liderazgo educacional como: la capacidad de un director para iniciar el mejoramiento de las escuelas, para crear un clima educativo orientado al aprendizaje, y para estimular y supervisar a los profesores, de tal manera, que estos últimos puedan llevar a cabo sus tareas tan efectivamente como sea posible.

Para el caso de los contextos escolares, a los cuatro componentes del liderazgo transformacional, carisma, consideración individual, estimulación intelectual e inspiración, vistos anteriormente en contextos no escolares, Bass añade un quinto factor cuando se refiere la ámbito educativo, que podría describirse como tolerancia psicológica. La tolerancia psicológica: supone usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver los conflictos que los profesores tienen con otras personas, para manejar momentos duros, clarificar un punto de vista, etc. Parece que manifestar tolerancia psicológica con los profesores es una estrategia eficaz del liderazgo transformacional (Pascual et al., 1993).

Tomando como base los trabajos de Burns (1978) y Bass (1985a, 1998), la primera investigación a cerca del líder transformacional en educación fue iniciada en Canadá por Leithwood y sus colegas a finales de los ochentas y principios de los noventas (Leitwood et. al., 1999). La evidencia de los efectos en las organizaciones escolares, los profesores y más recientemente los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 1999; 2000), han resultado de estos estudios.

Leithwood et al.(1992), mencionan que la rienda que guíe a los centros educativos actuales no será una, sino varias, las que crearan las condiciones que habiliten al personal de apoyo para encontrar sus propias direcciones. El liderazgo instruccional es una idea que sirvió a muchos centros educativos en los años ochentas y principios de los noventa. Pero a la luz de las actuales

reformas educativas para el presente siglo veintiuno el concepto de liderazgo instruccional no es suficiente para la administración de los centros educativos y para quienes han estado investigando sobre liderazgo transformacional.

Es por esto que el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional han emergido como dos de los modelos frecuentemente estudiados, del liderazgo escolar (Heck y Hallinger, 1999). Lo que distingue a estos modelos de otros es el enfoque sobre como los administradores y los profesores mejoran la enseñanza y el aprendizaje. Los líderes instruccionales se enfocan a las metas de la escuela, el currículo, la instrucción, y el medio ambiente escolar. Los líderes transformacionales se enfocan a la reestructura de la escuela, para mejorar las condiciones escolares.

El modelo de líder transformacional y transaccional tiene importantes implicaciones al actual movimiento de reforma en la educación. (Barnett, et.al.,2001). De acuerdo a Bass y Avolio (1997), el enfoque transformacional/transaccional construye confianza, respeto y una visión de parte de los seguidores para trabajar colectivamente hacia el deseo de las mismas metas futuras. Esto no solamente permite al líder transformacional operar efectivamente dentro del contexto disponible, si no, cambiarlo para hacerlo más receptivo a su propia orientación de liderazgo. Existe la hipótesis de que el liderazgo transformacional es más facilitador del cambio organizacional y contribuye a su mejoramiento, eficacia y cultura escolar (Barnett, et..al., 2001).

Como parte de los hallazgos encontrados Barnett, et..al..(2001) mencionan que, como resultado de sus investigaciones, que los profesores no distinguen los distintos comportamientos del liderazgo transformacional (carisma, estimulación intelectual y motivación inspiracional). Similares resultados han sido reportados por otros investigadores (Bycio et al.,1995).

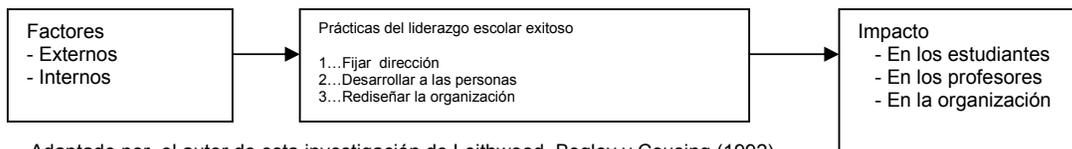
Asi mismo, los factores de peso de los items de las recompensas contingentes (liderazgo transaccional) y el factor consideración individual (lider transformacional) sugieren que los docentes no distinguen entre consideración

individual (líder transformacional) y recompensas contingentes (Líder transaccional). Otros investigadores (Eden,1998), sugieren que aunque estos estilos tienen características distintas, en realidad en la práctica el liderazgo transformacional y transaccional están entrelazados. Por otra parte, el líder transformacional es efectivo cuando el administrador incorpora prácticas transaccionales de manera que sea sensible a los profesores y sea aceptado por ellos (Barnett, et. al., 2001).

2.2. El modelo de liderazgo transformacional de Leithwood

De acuerdo con Steward (2006), Leithwood y sus colegas han instrumentado un puente del trabajo de Burns y Bass al campo de la administración escolar. El modelo conceptual de Leithwood ha producido bastantes estudios empíricos e investigaciones en pasadas décadas. Leithwood, Begley y Cousins (1992), mencionan que la conducta del líder en los centros docentes puede describirse por toda una serie de variables y relaciones que tienen que ver con la naturaleza, causas y consecuencias de lo que hacen los líderes escolares, los directores. La figura siguiente representa estas relaciones.

Figura 2.1 Modelo de liderazgo de Leithwood



Impacto de los líderes escolares.

Las investigaciones llevadas a cabo a la fecha sobre los efectos de los líderes escolares, tanto en los estudiantes como en los profesores, se han referido a un importante número de aspectos. Tal como se señala a continuación, estas investigaciones, son el reflejo de la situación de los centros escolares en nuestros días.

Con respecto a los estudiantes, se han analizado el efecto de los líderes en aspectos tales como actitudes de los alumnos hacia el colegio, sus destrezas básicas, el compromiso con su escuela (Leithwood y Janitzi, 2000) y sus destrezas básicas y las conductas problema (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993), entre otros.

En lo que respecta a las investigaciones que existen sobre el impacto de los líderes directores en la conducta de los profesores se ha observado que los líderes escolares son capaces de influir en sus profesores para que estos

adopten y usen prácticas innovadoras en las clases, en la satisfacción que manifiestan en el trabajo, en la colaboración y en la eficacia percibida del del centro escolar (Barnett, McCormick, Connors, 2001; Mureira, 2004), también otras investigaciones se han ocupado de encontrar efectos, tales como, compromiso hacia la reforma escolar, participación en la toma de decisiones, (Geisel, Slegers y Leithwood, 2003), y compromiso del docente hacia el cambio en distintos contextos (Yu, Leithwood, Janitzi, 2002).

En lo que respecta a las organizaciones

La mayoría de las investigaciones han mostrado que el liderazgo es uno de los principales factores que contribuyen al éxito en las reformas escolares, se ha investigado sobre el impacto de los líderes en la cultura de calidad de las escuelas (Berry, 1997), en el proceso de aprendizaje de las organizaciones y su impacto en el desarrollo de los estudiantes entre otros. (Mulford, Silinis y Leithwood, 2004).

En general, en México como en otros países, el efecto de los líderes transformacionales de escuelas sobre el compromiso de los profesores y el esfuerzo extra ha recibido poca atención a la fecha (Geisel, et. al., 2003). Es por esto que esta investigación propone un modelo multidimensional de liderazgo que incluye estos efectos.

Prácticas básicas usadas por los líderes exitosos

Leithwood y Riehl (2005), desarrollaron un sistema de clasificación para determinar las prácticas “básicas” usadas por los directores líderes exitosos de siete reportes de países. De esta investigación se generó un modelo de liderazgo transformacional escolar con algunas similitudes y diferencias del modelo de Bass. En el modelo de Leithwood (2005), son consideradas tres “categorías básicas” de las prácticas del liderazgo exitoso:

- 1...Fijar dirección
- 2...Desarrollar a las personas
- 3...Rediseñar la organización

Estas amplias categorías abarcan un total de diez dimensiones subordinadas, las cuales se reensamblan a las dimensiones identificadas por Bass (1985a): la sola dimensión, “construcción de la visión”, abarca dos dimensiones de Bass (influencia idealizada y motivación inspiracional). Aproximadamente 30 estudios han reportado evidencia de los efectos de estas tres dimensiones clave del liderazgo transformacional (entre otros) en distintos contextos escolares (Leithwood et al. 1999; Leithwood et al. 1996).

Fijar dirección

Las evidencias revisadas por Leithwood y Reihl (2005), sugieren que los líderes exitosos crean un fuerte sentido de propósito en la organización, crean una visión compartida del futuro, ayudan a crear, por consenso, los objetivos a corto plazo y muestran altas expectativas para el trabajo de los compañeros. Los reportes de los líderes exitosos de estos países, describen estas prácticas pero de manera específica de acuerdo a sus contextos, por ejemplo, en el reporte de Estados Unidos, fijar dirección, estuvo ligada a la demanda de mayor responsabilidad, y en Austria, la visión compartida, se enfocó al aprendizaje sobre la vida. Uno de los dos directores chinos empleo el desempeño excepcional en los equipos de coro y voleibol como objetivos a corto plazo, que a su vez, contribuían con la visión a largo plazo, la cual, consideraba a una escuela excelente en muchas cosas, incluyendo sus programas académicos. El aprendizaje de los estudiantes fue la guía central para el conjunto de actividades de todos los líderes exitosos de todos los países. El ambiente democrático fue infundido en todas las discusiones de las visiones escolares en Noruega, Dinamarca y Suecia.

Desarrollar a las personas

Leithwood y Rielh (2005) incluyen dentro de las prácticas de esta categoría (básica), el proveer apoyo individual a las ideas e iniciativas de los colegas, proporcionado estimulación intelectual (Ejemplo reflexionado sobre las prácticas existentes, cuestionando las dadas por seguras, y considerando

nuevas prácticas) y modelando las prácticas y valores importantes, al llevar a cabo lo discutido. Los reportes de los distintos países proveen muchos ejemplos de directores exitosos comprometidos en tales prácticas. Los directores australianos, por ejemplo, reportaron que apoyaron al equipo de apoyo (staff) en tiempos de crisis, reconociendo en buen trabajo, y comprometiendo a dicho equipo a la reflexión crítica. Los líderes noruegos patrocinaron el debate de la productividad inferido de la metáfora “compañeros en disputa”. Los líderes de Estados Unidos, fueron considerados como tutores de sus colegas, así como, el modelo, a seguir, de valores y prácticas educativas consideradas productivas para sus escuelas.

Rediseño de las organizaciones.

Leithwood y Riehl (2005) incluyeron en esta categoría de prácticas exitosas, a la construcción de una cultura escolar colaborativa, creando estructuras para comprometer la participación en la toma de decisiones y construyendo relaciones con los padres y la comunidad enrolada. Los directores exitosos reportaron, en su mayoría, la estimulación de la cultura de colaboración con un liderazgo compartido (Noruega), desarrollando una base amplia de estructuras de gobierno (Austria) y desprivatizando las prácticas de la enseñanza (Estados Unidos). El liderazgo en el caso del norte de Europa comienza con la participación como un valor tradicional, más que, como una necesidad a ser desarrollada. En el caso de China se ilustra con el rango de significados asociados con los conceptos de colaboración y liderazgo compartido. Hofstede (1980) ha clasificado la cultura nacional china como “distancia-poder alto”. En tales culturas, las personas muestran gran respeto por la jerarquía-posición, la edad, y la autoridad formal comparada con aquellas culturas de “distancia-poder bajo”.

En resumen, los reportes de siete países no cambian las conclusiones de las investigaciones anteriores acerca del valor de un conjunto de prácticas comunes del liderazgo de los directores en casi todos los contextos nacionales y los medios ambientes políticos, sin embargo, los reportes mencionan que

estas practicas generalmente exitosas son adaptadas por los directores a los contextos apropiados para tener los efectos antes mencionados. Como Ray et al. (2004) explica que el liderazgo es una actividad “ reflexivamente automática” y nunca es ajena al contexto.

Factores surgidos del liderazgo escolar exitoso

Los factores que estimulan las prácticas del líder educacional exitoso podrían incluir, por ejemplo, aprender sobre el trabajo, las experiencias en el desarrollo profesional, procesos de socialización y los rasgos individuales. Hay factores internos de los líderes, así como, características de su medioambiente externo, empecemos por analizar los factores internos.

Factores internos

De los siete reportes analizados por Leithwood (2005), al tomarlos en conjunto, se halló que, en el éxito de los líderes se encontraron actitudes clave, estilos cognitivos y habilidades. Muchas de las actitudes en común de estos líderes incluyeron una tremenda pasión y entusiasmo por la educación de los jóvenes. Esta pasión o entusiasmo fue aparejada con una ética de cuidados, un conjunto de valores a cerca de la justicia social y la educación equitativa para todos los estudiantes. Su alta necesidad de logro hacia las metas establecidas por sus escuelas y su considerable persistencia y optimismo en busca de esas metas parece ser la parte substancial que explica los éxitos de tales líderes. Muchos de estos líderes exitosos también demostraron un alto grado de empatía a las necesidades y aspiraciones de sus colegas, así como, a las de los padres y estudiantes adscritos a sus escuelas.

Leithwood, también, reporta, que los directivos exitosos fueron habilidosos comunicadores, así mismo, ellos demostraron considerable flexibilidad, lo que, fue evidente en su buena disposición para escuchar cuidadosamente las ideas de otros, en su mente abierta y en la creatividad y pensamiento lateral que ellos aplicaron para resolver problemas. La edad, el género, los años de experiencia

y el nivel de educación, fueron antecedentes internos potenciales en la mayoría de los reportes estudiados (2005).

Factores externos

Leithwood (2005), menciona que los directores exitosos trabajan en contextos preocupados con mantener escuelas socialmente responsables. Factores, tales como:

- Aspectos que tiene que ver con las actitudes, habilidades y conductas de otros. (por ejemplo buena voluntad de los profesores hacia la innovación).
- Características del centro, procedimientos y políticas de la comunidad, etc.
- Y el propio bagaje de los directores (por ejemplo, entrenamiento, experiencias de socialización).

Leithwood (2005), menciona que, adicionalmente, en los reportes de los países estudiados, se describen un puñado de antecedentes externos potenciales, en estos se incluye: el nivel de la escuela (elemental, media, etc.), las dimensiones de la escuela y la localización (urbana, rural), registro de la escuela (con registro ó sin registro), tipo (gubernamental, privada), son todas influencias sobre el éxito emergente del líder escolar. En general hay un muy restringido número de variables que han sido exploradas y hay poca evidencia de las variables que han sido estudiadas, es necesario tener más evidencias empíricas de la relación de las variables que influyen tales como el estilo de liderazgo, y como este impacta en los seguidores.

2.3. Estudios sobre liderazgo transformacional en centros educativos en México

En México, los estudios de liderazgo realizados a directivos, de centros educativos públicos y privados han utilizado frecuentemente, instrumentos de medición de liderazgo que fueron elaborados principalmente en Estados

Unidos. Ejemplo de ello son los trabajos de Olea (2003), en los que se utilizó el instrumento llamado Leadership Practices Inventory (LPI) elaborado por Kouzes y Posner (2005) , para identificar las diferencias entre los tipos de prácticas de liderazgo, entre muestras de líderes educativos y sindicales en México y líderes educativos en Texas, se llevo a cabo, otro estudio en México y Texas, elaborado por Slater, Boone, Alvarez, Topete, et. al. (2006), para identificar la imagen ideal del líder educativo en la ciudad de México y el sur de Texas. En el que se utilizó, al igual que el anterior estudio, las dimensiones del LPI, de Kouzes y Posner (2005). Por su parte, Valentin (2006) utilizó el cuestionario multifactorial de liderazgo de Bass (1985b) para determinar los estilos de liderazgo predominantes en los directivos de tres niveles jerárquicos de una escuela de negocios del sector público y su relación con variables resultados. Omiaziki, Rivera, Valentín, Tellez y Nieto (2006), realizaron un estudio sobre dimensiones del liderazgo docente, utilizando como base las aportaciones de Bass (1985b), Kouzes y Posner (2005), Chavarri (2001) y Hofstede y Hofstede(2005), además de otro tipo de reactivos.

Nuestro estudio, utilizará como base las aportaciones de Bass(1985b) adaptadas por Pascual, et al (1993),las aportaciones de Leithwood (2005), y algunos reactivos propios tomando como base los marcos teóricos y la experiencia.

Capítulo 3

Metodología de la Investigación

- 3.1 Problema de investigación
- 3.2 Preguntas de investigación
- 3.3 Diseño de la investigación
 - 3.3.1 Tipo de investigación
 - 3.3.2 Hipótesis General
 - 3.3.2.1 Hipótesis Específica 1
 - 3.3.2.2 Hipótesis Específica 2
 - 3.3.2.3 Hipótesis Específica 3
 - 3.3.3 Variables
 - 3.3.3.1 Conceptualización
 - 3.3.3.2 Operacionalización
 - 3.3.4. Instrumento
 - 3.3.5. Procedimientos estadísticos
 - 3.3.6. Población y muestra
 - 3.3.7. Recolección de datos

3.1 Problema de investigación

Como ya hemos comentado la educación se encuentra bajo constante análisis y escrutinio público para encontrar las maneras de mejorarla, uno de esos análisis o escrutinios los hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual, dice al respecto:

“La mayoría de las instituciones educativas mexicanas, se han caracterizado por una administración ineficiente con poca capacidad de respuesta ante los cambios socioeconómicos de nuestro país, una falta de fuentes alternativas de financiamiento, una administración imprudente de los limitados recursos disponibles, y una falta de planificación con una visión estratégica de futuro.” (OCDE, 1997; OCDE, 2007)

Como consecuencia a estos problemas y a pesar, de los esfuerzos gubernamentales y de las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la transición de siglo se ha efectuado, sin poder superar estos retos de la educación superior mexicana, lo que ha originado los siguientes efectos: durante los periodos presidenciales de Salinas, Zedillo y Fox han habido y siguen habiendo problemas de masificación en las aulas de las instituciones de educación superior (IES), aunque se da un crecimiento inferior al que se produjo en la década de los ochenta. Este menor crecimiento no ha sido lo suficientemente significativo como para que los efectos de la masificación no afecte al nivel educativo en cuestión. Las explicaciones que ofrece la OCDE ante este fenómeno, son de carácter financiero y organizativo (OCDE, 1997). Otro de los grandes retos por sortear sobre la educación superior ha sido el desarrollo de la capacidad de respuesta acorde a los rápidos cambios que vienen caracterizando a la sociedad y economía mexicana.

La mayoría de las organizaciones educativas mexicanas están ancladas en costumbres tradicionales y las perspectivas de peligro de cambio, inducen más

al temor que al valor, más al acomodamiento que a la innovación. La ausencia de una clara conciencia sobre la necesidad de liderar en el campo de la educación ha generado que los directores encuentren dificultad para conciliar el mantenimiento del cambio, la innovación, el compromiso, la satisfacción y la eficacia dentro de estas instituciones.

Por lo anterior, el liderazgo que ejercen la mayoría de los directivos de estos centros educativos, no es sensible a las necesidades y los derechos de otros; no es capaz de percibir las diferencias interpersonales y, por tanto, el líder presenta carencias en sus habilidades de transmisión y recepción de información, en su capacidad de comunicar y motivar a los demás, y en su habilidad para negociar y trabajar en equipo (Casares, 2000)

En la visión de la educación superior al 2025 que proyectan las autoridades gubernamentales, se pronostica que las IES deberán incrementar su capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus alumnos creando redes de intercambio académico (SEP, 2000), sin embargo, como se mencionó anteriormente, en las instituciones no existe una clara conciencia sobre la necesidad de liderar con visión estratégica y su transmisión conciliando el cambio, la innovación, el compromiso y/o esfuerzo extra, y la satisfacción, y por tanto, no se sabe como enfrentaran este reto dichas instituciones.

Los estudios prospectivos son indispensables para pensar en la sociedad de las próximas décadas en la que vivirán nuestros egresados que hoy pasan por la universidad. La visión estratégica es una forma de trabajo que conduce a que las instituciones puedan liderar exitosamente en un entorno cambiante, como fórmula de equilibrio entre permanencia y cambio. El cambio dependerá de un liderazgo académico innovador y de las virtudes del carácter que actualice dicho liderazgo. El dilema es entre saber qué debe ser, poder provocar los cambios y querer enfrentar los riesgos, características todas de un estilo de liderazgo transformacional, el cual es propuesto en el modelo multidimensional de esta investigación.

3.2 Preguntas de investigación

¿La relación de la eficacia percibida, el esfuerzo extra y la satisfacción del profesorado en las instituciones de educación superior, es mayor y positiva entre el líder transformacional que entre el líder transaccional?

¿Existe correlación significativa entre la edad, la experiencia y la permanencia del profesorado, y la percepción del estilo de liderazgo utilizado por los directivos en el sector educativo?

¿Existe mayor correlación positiva entre el liderazgo transformacional, en centros educativos públicos que en centros educativos privados, con la eficacia percibida, la satisfacción y el compromiso del profesorado?

3.3 Diseño de la investigación

Ya que el objetivo de esta investigación es analizar las conductas de los líderes de las instituciones de educación superior y su influencia en el éxito de dichos centros. Así como, comprobar la relación existente entre las diversas dimensiones del liderazgo y la eficacia, el compromiso y la satisfacción percibida por los profesores de tales instituciones. En este subtema, describiremos como vamos a lograrlo, a través de los siguientes puntos (Torres, 1999; Hernández, et al., 2006):

- El tipo de investigación
- La hipótesis general y las específicas
- Las variables
 - Conceptualización
 - Operacionalización
- Instrumento (ver Anexo A)
- Los procedimientos estadísticos
- Población y muestra, y
- La recolección y análisis de datos

3.3.1. Tipo de investigación

Esta investigación tiene las siguientes características:

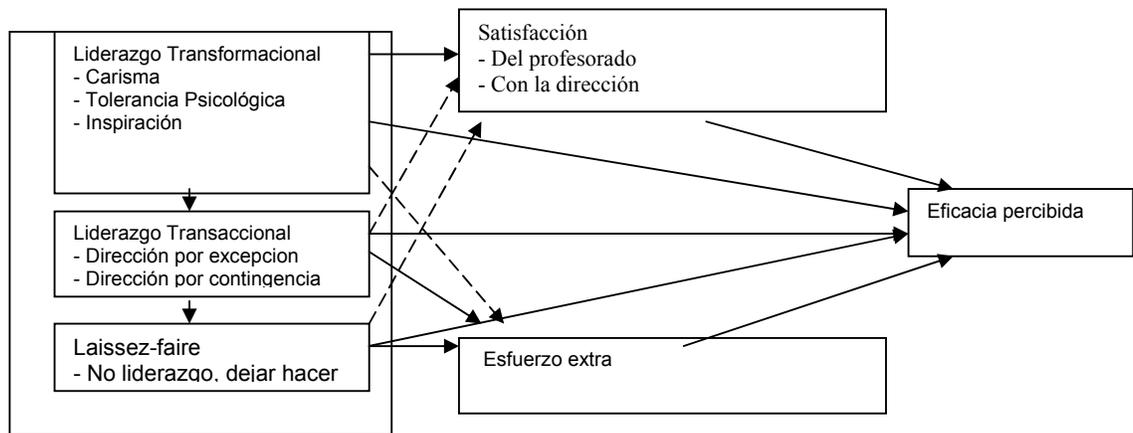
La primera característica se refiere a que se tiene contacto con el evento en una etapa posterior, donde las variables independientes ya afectaron a las variables dependientes (Ex Post-Facto). La segunda, es que sólo se mide una vez el estilo liderazgo, así como su correlaciones (Transversal). La tercera, es que se busca conocer los estilos de liderazgo en los directivos de los centros de educación superior (Descriptiva). La cuarta, se refiere a que se busca encontrar relaciones entre las distintas variables involucradas (Correlacional). Adicionalmente se pretende comparar las variables de resultado en distintas instituciones de educación (Comparativo). Y finalmente, se tiene como objetivo el desarrollar un estudio diagnóstico del perfil del liderazgo transformacional y

transaccional en los líderes investigados y evaluar su impacto en las variables resultado (Inferencial y explicativo)

3.3.2 Hipótesis General

El modelo conceptual a investigar, considerando los marcos teóricos y sus conclusiones, es el siguiente:

Figura 3.1 Modelo conceptual propuesto por esta investigación



Por lo que la hipótesis general es:

Los coeficientes estimados entre los constructos incluidos en el modelo, tal como se presenta en el diagrama anterior, son significativos y no varían para los distintos grupos considerados simultáneamente.

3.3.2.1 Hipótesis específica 1

H1: El liderazgo transformacional presenta una mayor correlación positiva que el liderazgo transaccional con la eficacia percibida, la satisfacción y el compromiso del profesorado en las instituciones de educación superior.

3.3.2.2. Hipótesis específica 2

H2: La edad, la experiencia y la permanencia del profesorado, no se correlacionan significativamente con la percepción del estilo de liderazgo utilizado por el director del sector educativo.

3.3.2.3. Hipótesis específica 3

H3: El liderazgo transformacional presenta una mayor correlación positiva, en centros educativos públicos que en centros educativos privados, con la eficacia percibida, la satisfacción y el compromiso del profesorado.

3.3.3 Variables

Las variables señaladas por cada hipótesis, con la descripción de indicadores y sus respectivas dimensiones se listan a continuación.

3.3.3.1 Conceptualización

Hipótesis específica 1

H1: El liderazgo transformacional presenta una mayor correlación positiva que el liderazgo transaccional con la eficacia percibida, la satisfacción y el compromiso del profesorado en las instituciones de educación superior.

Tabla 3.1 Conceptualización variables hipótesis específica 1

Variable	Definición	Dimensiones Ver tabla 3.4	Escala de medición
Liderazgo Transformacional	Es aquel que procura niveles de conciencia en los seguidores a cerca del valor y la importancia de lograr los resultados asignados y la manera de alcanzarlos (Burns, 1978). El liderazgo transformacional para el ámbito educativo generalmente ha sido	<ul style="list-style-type: none"> - Carisma Personalizante: - Consideración Individual - Estimulación Intelectual 	Likert Escala Sumativa

	definido en términos de las siguientes cinco características de liderazgo: influencia idealizada o carisma, motivación inspiracional, consideración individual, y estimulación intelectual y tolerancia psicológica (Bass, 1988; Pascual, et al., 1993). Bass (1998), menciona que "El liderazgo transformacional es una expansión del liderazgo transaccional"	- Inspiración - Tolerancia Psicológica - Liderazgo hacia Arriba - Influecia directiva	
Liderazgo Transaccional	El liderazgo transaccional se caracteriza por el intercambio de premios y castigos, y comprende a todos los estilos clásicos de liderazgo. Se basa en una relación de intercambio en el que la obediencia del seguidor (esfuerzo, productividad y lealtad), es intercambiada por premios o recompensas fijados (Burns, 1978)	- Dirección por Excepción - Dirección por Contingencia - Ausencia de liderazgo	Likert Escala Sumativa
Eficacia percibida	Se refiere a la percepción que tienen los profesores sobre el cumplimiento de los objetivos del centro educativo		Likert Escala Sumativa
Satisfacción	Corresponde a un sentimiento de bienestar en los profesores por la actuación de su líder para lograr trascender dentro del centro educativo, por lo que, el profesor experimenta una sensación de complacencia con la dirección y con el trabajo docente en el centro		Likert Escala Sumativa
Compromiso	El efecto que un liderazgo trae consigo en los profesores del centro educativo . Indica la reacción positiva de los seguidores a la influencia de liderazgo del líder a responder más allá de lo que podrían dar por sí mismos, agregando un plus por su responsabilidad.		Likert Escala Sumativa

Hipótesis Específica 2

H2: La edad, la experiencia y la permanencia del profesorado, no se correlaciona significativamente con la percepción del estilo de liderazgo utilizado por el director del sector educativo.

Tabla 3.2 Conceptualización variables hipótesis específica 2

Identificación de variable	Definición	Escala de medición	Indicadores y/o instrumentos
Edad	Tiempo que ha vivido una persona (en años cumplidos)	De razón	Se recodifico en intervalos de edad
Experiencia docente	Duración del tiempo (años) que el profesor lleva impartiendo cursos en los distintos centros educativos	Intervalos	(1) De 1 a 3 años (2) De 4 a 7 años (3) De 8 a 12 años (4) De 13 años en adelante
Permanencia	Duración en tiempo (años) que el	Intervalos	1. Un curso 2. De 2 a 3 cursos

	profesor ha colaborado en el centro educativo en estudio		3. De 4 a 6 cursos 4. Más de 6 cursos
Estilo de liderazgo	Se refiere a la manera en que conduce un directivo a sus subordinados para lograr los objetivos de un centro educativo	Likert Escala Sumativa	Se utilizará el cuestionario multifactor sobre liderazgo educacional elaborado por Bernard Bass y adaptado al castellano por Pascual et al. (1993), y reactivos deducidos de las investigaciones de Leitwood (2005), así como, reactivos propuestos por el autor de esta investigación que tiene que ver con conceptos de visión e identidad social (ver tabla 3.4) .

Hipótesis Específica 3

H3: El liderazgo transformacional presenta una mayor correlación positiva, en centros educativos públicos que en centros educativos privados, con la eficacia percibida, la satisfacción y el compromiso del profesorado.

Tabla 3.3 Conceptualización variables hipótesis específica 3

Identificación de variable	Definición	Dimensiones Ver tabla 3.4 y/o Escala de medición	Indicadores y/o escala de medición
Liderazgo Transformacional	Es aquel que procura niveles de conciencia en los seguidores a cerca del valor y la importancia de lograr los resultados asignados y la manera de alcanzarlos (Burns, 1978). El liderazgo transformacional para el ámbito educativo generalmente ha sido definido en términos de las siguientes cinco características de liderazgo: influencia idealizada o carisma, motivación inspiracional, consideración individual, y estimulación intelectual y	- Carisma Personalizante: - Consideración Individual - Estimulación Intelectual - Inspiración - Tolerancia Psicológica - Liderazgo	Likert Escala Sumativa

	tolerancia psicológica (Bass, 1988; Pascual, et al., 1993). Bass (1998), menciona que "El liderazgo transformacional es una expansión del liderazgo transaccional"	hacia Arriba - Influecia directiva	
Sistema educativo público	Hacen referencia a las características del entorno y al carácter del centro. Es público si es regulado en forma directa por el gobierno estatal	Nominal	1. Público
Sistema educativo privado	Hacen referencia a las características del entorno y al carácter del centro. Es privado si es regulado en forma directa por particulares	Nominal	2. Privado
Eficacia percibida	Se refiere a la percepción que tienen los profesores sobre el cumplimiento de los objetivos del centro educativo		Likert Escala Sumativa
Satisfacción	Corresponde a un sentimiento de bienestar en los profesores por la actuación de su líder para lograr trascender dentro del centro educativo, por lo que, el profesor experimenta una sensación de complacencia con la dirección y con el trabajo docente en el centro		Likert Escala Sumativa
Compromiso	El efecto que un liderazgo trae consigo en los profesores del centro educativo . Indica la reacción positiva de los seguidores a la influencia de liderazgo del líder a responder más allá de lo que podrían dar por sí mismos, agregando un plus por su responsabilidad.		Likert Escala Sumativa

3.3.3.2 Operacionalización

Tabla 3.4 Dimensiones del liderazgo y sus resultados

Variable	Dimensión	Definición	Indicador	Ítems
Liderazgo transformacional				
Es aquel que procura niveles de conciencia en los seguidores a cerca del valor y la importancia de lograr los resultados asignados y la manera de alcanzarlos (Burns, 1978). El liderazgo transformacional para el ámbito educativo generalmente ha sido definido en términos de las siguientes cinco características de liderazgo: influencia idealizada o carisma, motivación inspiracional, consideración individual, y estimulación intelectual y tolerancia psicológica (Bass, 1988; Pascual, et al., 1993). Bass (1998), menciona que "El liderazgo transformacional es una expansión del liderazgo transaccional"	Carisma personalizante	Los seguidores se identifican con sus líderes y desean imitarlos. Estos líderes exhiben ciertas características personales o demuestran cierto comportamiento moral.	Entusiasmo Se refiere al grado de emoción y/o energía que el líder imprime en el seguidor por trabajo en conjunto de la tarea educativa Credibilidad Se refiere a la fe, a la lealtad y compromiso que siente el seguidor por su líder	12, 24, 68 14, 23, 69

	Consideración individual	El líder con consideración individual se preocupa por sus seguidores, los trata como individuos, los conoce bien, y escucha sus ideas e inquietudes	Trato personal Se refiere al grado de atención, así como, el grado de reconocimiento personal que pone el líder a su seguidor Apoyo Se refiere al grado de respaldo y/o asesoría del líder hacia su seguidor	1, 2, 3, 9, 20, 22 4, 6, 7, 8, 32, 33, 34, 35
	Estimulación intelectual	Estimula el esfuerzo de sus seguidores para ser innovadores y creativos, asumiendo preguntas, replanteando problemas, y enfocando viejas situaciones de maneras nuevas. La creatividad es estimulada	Animación al cambio Se refiere al grado de apoyo que el líder proporciona a su seguidor para resolver problemas en forma innovadora Potenciación de mayor esfuerzo. Se refiere al grado de apoyo que da el líder a su seguidor para alcanzar los objetivos	5, 13, 16, 26, 36, 60 70 39
	Inspiración	Se refiere a la habilidad de motivar a sus seguidores para un desempeño superior. Tales líderes tienden a ser hábiles para articular, dentro de una excitante y compleja manera, una visión del futuro que los seguidores son capaces de aceptar y esforzarse por ella.	Visión Se refiere al grado de apoyo que el líder da a su seguidor para alcanzar un estado futuro más favorable tanto para el seguidor como para el centro educativo Identidad Social Conocimiento de un individuo de que pertenece a un grupo social con algún valor emocional o significativo	19, 25, 27, 28, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 6, 12, 35, 38, 52, 61, 65, 66, 68, 69, 70
Variable	Dimensión	Definición	Indicador	Ítems
	Tolerancia Psicológica	Supone usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver los conflictos que los profesores tienen con otras personas, para manejar momentos duros, clarificar un punto de vista, etc.	Humor Se refiere a un comportamiento de liderazgo que permite analizar y discutir problemas y puntos de vista diferentes, e incluso contradictorios, sin enfrentamientos o rupturas	37, 38, 40, 41, 42, 43, 44
	Liderazgo hacia arriba	Se refiere a aquel líder que defiende las posturas de su profesor ante las distintas instancias administrativas	Influencia hacia arriba Se trata de una conducta directiva que podría definirse como "estar del lado de los profesores (Pacual, et al., 1993)	45, 46, 47
	Influencia directiva	Se refiere a la influencia que tiene el director para apoyar al profesor	Influencia hacia abajo Se refiere al poder que tiene el líder para remover o asignar al seguidor en el puesto que ocupa.	57
Liderazgo Transaccional				
El liderazgo Comprende a todos los estilos clásicos de liderazgo. Se basa en	Dirección por excepción	Se refiere al proceso de poner atención a lo excepcional más que a lo normal		10, 15, 18

una relación de intercambio en el que la obediencia del seguidor (esfuerzo, productividad y lealtad), es intercambiada por premios o recompensas fijados (Burns, 1978)				
	Dirección por contingencia	La recompensa contingente, es el clásico estilo transaccional. Aquí el líder establece objetivos y metas y logros muy claros y clarifica que premios pueden ser esperados si se llega a esas expectativas en forma exitosa		11, 17, 31
Laissez-Faire	Ausencia de liderazgo	El administrador con este tipo de liderazgo tiende retirarse del papel de líder y ofrece muy poco en términos de dirección y soporte.		29, 30
Resultados				
Eficacia	Se refiere a la percepción que tienen los profesores sobre el cumplimiento de los objetivos del centro educativo			21, 53, 54, 55, 56
Compromiso	Indica la reacción positiva de los seguidores a la influencia del líder a responder más allá de lo que podrían dar por sí mismos, agregando un plus por su responsabilidad.			48, 49, 50
Variable	Dimensión	Definición	Indicador	Ítems
Satisfacción	Corresponde a un sentimiento de bienestar en los profesores por la actuación de su líder para lograr trascender dentro del centro educativo, por lo que, el profesor experimenta una sensación de complacencia con la dirección y con el trabajo docente en el centro			
			Con la dirección	51,52
			Del profesorado	58, 59, 60

3.3.4 Instrumento

Se utilizará el cuestionario multifactor sobre liderazgo educacional elaborado por Bernard Bass y adaptado al castellano por Pascual, et al. (1993), y reactivos deducidos de las investigaciones de Leitwood (2005), así como, reactivos

propuestos por el autor de esta investigación que tiene que ver con conceptos de visión e identidad social (Anexo A).

La confiabilidad del instrumento se logró interrelacionando el error debido a la escasez de acuerdo (coeficiente alfa) entre diferentes docentes del mismo ciclo 2007-2 (Hair, 1995). Resultando alfa = .90 (ver figura 4.7)

Validez del instrumento

Se utilizó análisis de factor (Hair, et al., 2001) entre los docentes de diferentes materias, Dando tres factores que explican el 95.49% de la varianza (ver tabla 4.1), un primer factor se refiere al líder transformacional, el segundo se refiere al líder con transaccional (administración por excepción activa) y el tercero se refiere a la segunda dimensión del líder transaccional (administración por excepción pasiva)

3.3.5. Procedimientos estadísticos

Procedimiento general

Se graficó utilizando el Programa de análisis estadística SPSS, versión 11.0 para calcular frecuencias y conocer la correlación que existe entre las distintas variables del modelo teórico propuesto. Para la correlación de las variables entre sí, se utilizó el coeficiente de Pearson. También, se utilizó el paquete Amos 5 para el análisis de las ecuaciones estructurales.

3.3.6. Población y muestra

Se analizaron las licenciaturas de 2 Instituciones de Educación Superior Públicas y 1 Privadas, unas de las más representativas por su liderazgo en el Distrito Federal, considerando, el estudio realizado por IDM (Inteligencia De Mercados), mencionado en Reader's Digest (2006), en el que se entrevistaron a 1,730 informantes calificados; gerentes y directores de recursos humanos (780), profesores de instituciones públicas y privadas (475), y alumnos inscritos en diferentes áreas de estudio (475), se realizaron bajo el diseño de una muestra aleatoria simple del 1 de Diciembre del 2005 al 10 de Febrero del 2006 con un nivel de confianza del 95%. Las instituciones más representativas por su liderazgo quedaron conformadas como sigue:

Oficiales

- 1.. **U.N.A.M. (Nivel preparatoria)**
- 2.. **U. A. M. (Nivel Licenciatura)**

Privadas

- 1.. **U.V.M. (Nivel Licenciatura)**

3.3.7. Recolección de datos

Los datos fueron recogidos de los cuestionarios aplicados a los directivos, coordinadores y docentes. Antes de aplicar la encuesta a los profesores se realizó una prueba a una muestra piloto, lo anterior para detectar si el instrumento presentaba problemas en cuanto a su estructura y claridad, posteriormente en el periodo 2007-1 se aplicó de manera inducida, dicha encuesta, a 99 directivos, coordinadores y docentes, de las instituciones elegidas. Se entregaron los cuestionarios a los a los profesores una vez

terminado el semestre 2007-1, en el mes de Junio, el cuestionario se contestó en aproximadamente media hora. Una vez que se tuvieron los cuestionarios se procedió a su análisis

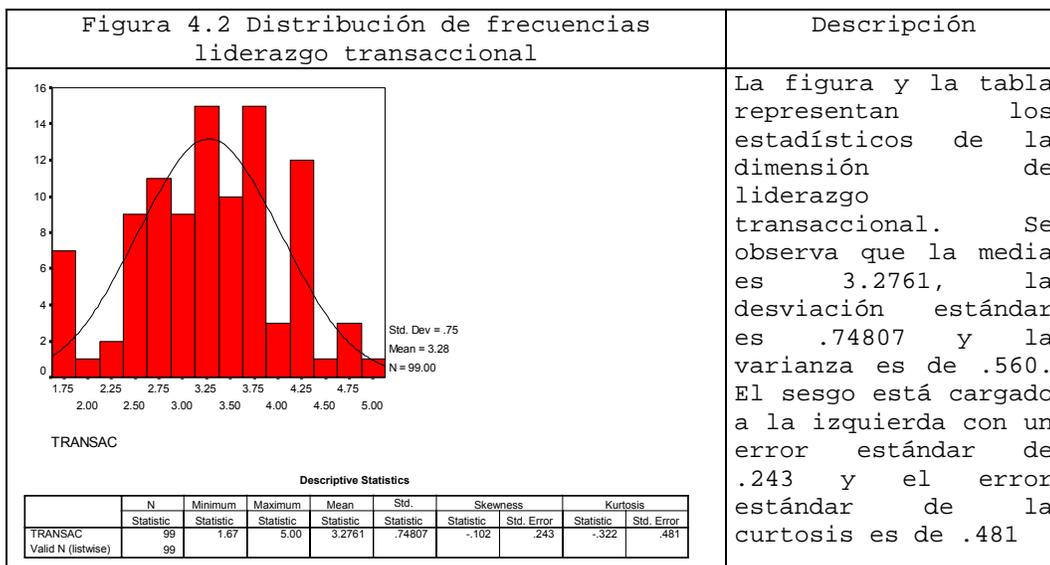
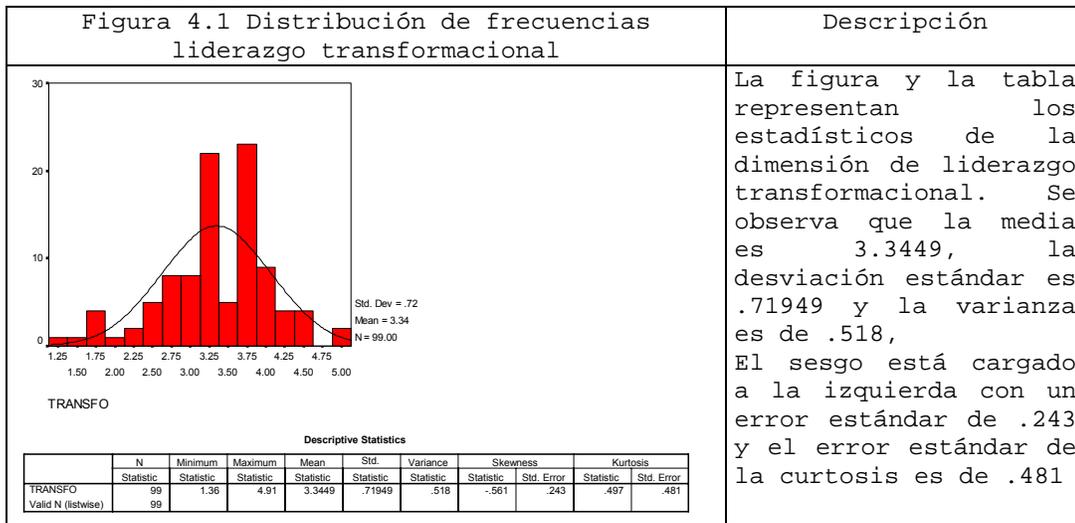
Capítulo 4

Presentación de los resultados de la investigación

4.1 Análisis de datos

4.2. Discusión de resultados

4.1 Análisis de datos



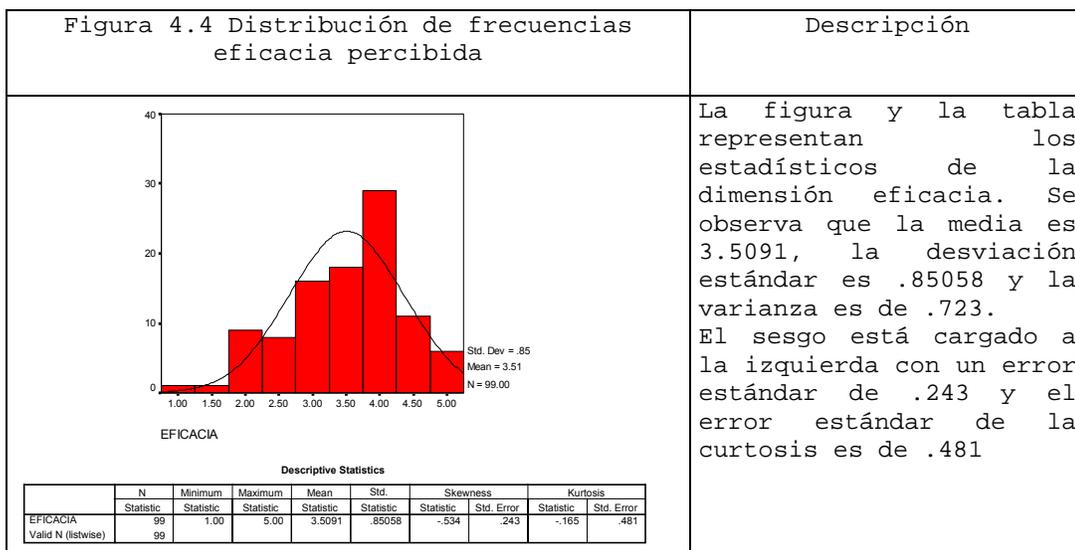
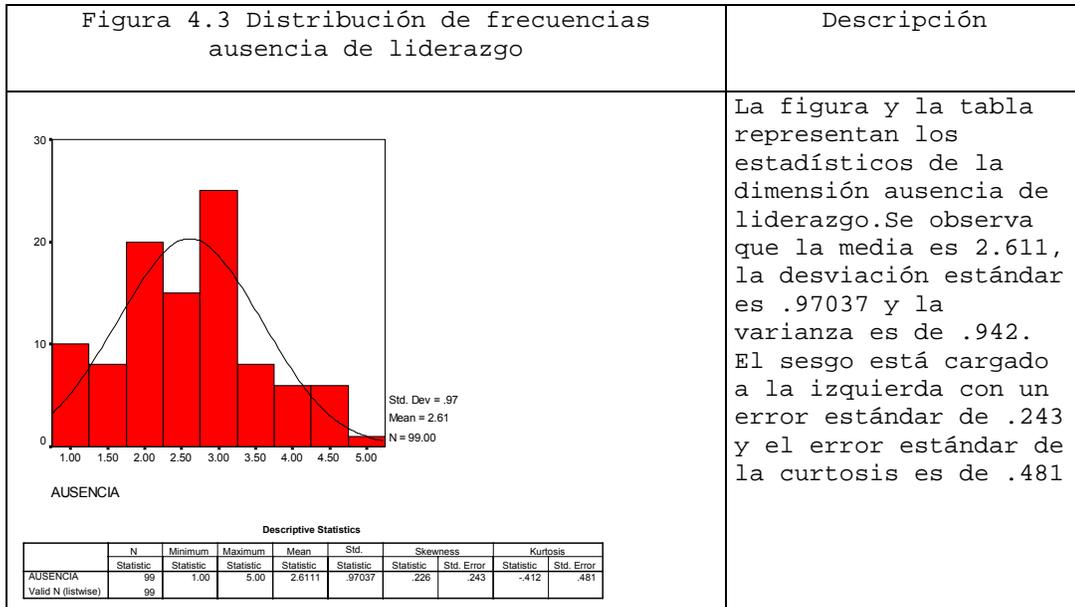


Figura 4.7 Coeficiente de confiabilidad	Descripción
<p>***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****</p> <p>—</p> <p style="text-align: center;">R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S S - S C A L E (A L P H A)</p> <p>Reliability Coefficients</p> <p>N of Cases = 99.0 N of Items = 8</p> <p>Alpha = .9021</p>	<p>El coeficiente de confianza alfa del instrumento es .9021.</p> <p>Siguiendo a Kline (1998) mencionado por Arias (2005), se podrían establecer los siguientes índices de valía de los coeficientes de confiabilidad:</p> <p>Más por .91 = excelente .81 a .90 = muy bueno .71 a .80 = bueno .61 a .70 = aceptable .51 a .60 = dudoso Menos de .50 inaceptable</p>

Tabla 4.1 Varianza explicada							Descripción
Total Variance Explained							<p>La varianza es explicada por el primer componente (liderazgo transformacional) en un 60.523%, y posteriormente por un 22.639% (dirección por contingencia), y en tercer lugar el 12% por la dirección por excepción y finalmente 4% por la ausencia de liderazgo</p>
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	2.421	60.523	60.523	2.421	60.523	60.523	
2	.906	22.639	83.163				
3	.493	12.331	95.494				
4	.180	4.506	100.000				
Extraction Method: Principal Component Analysis.							

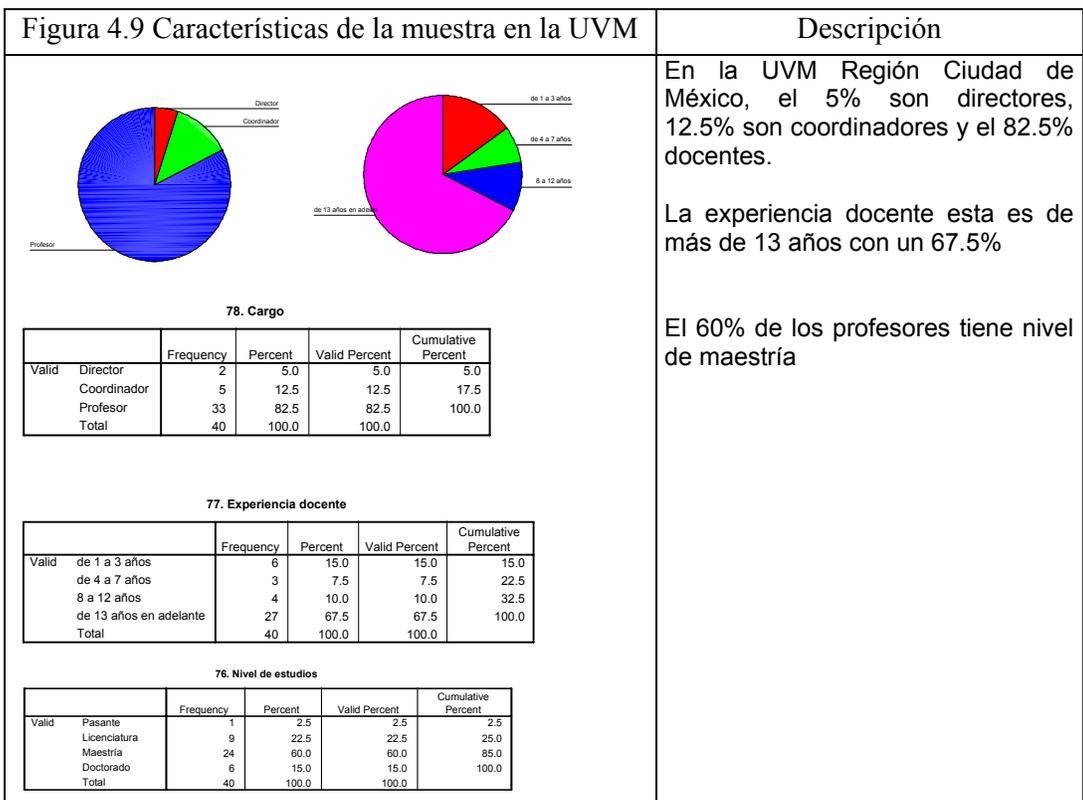
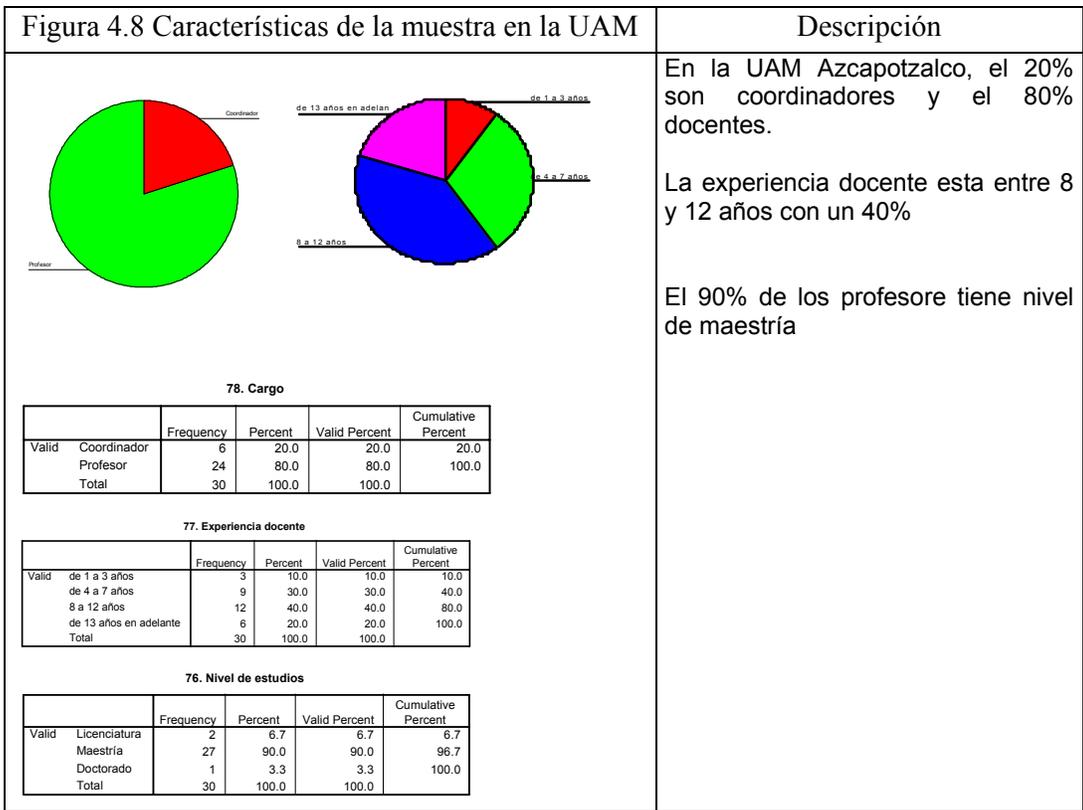
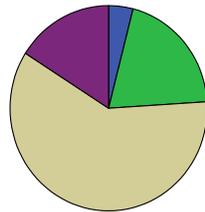
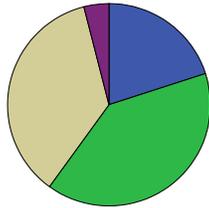


Figura 4.10 Características de la muestra en CCH UNAM

Descripción



78. Cargo
 ■ Director
 ■ Coordinador
 ■ Profesor
 ■ Tutor



77. Experiencia docente
 ■ de 1 a 3 años
 ■ de 4 a 7 años
 ■ 8 a 12 años
 ■ de 13 años en adelante

En el Colegio de Ciencias y Humanidades el 60% es profesor, el 20% coordinador, el 4% es director, y el 4% es tutor

La experiencia docente esta entre 4 y 12 años con un 76%

El 40% tiene nivel licenciatura, el 36% nivel maestría, el 16% es pasante y el 2% tiene doctorado

78. Cargo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Director	1	4.0	4.0	4.0
Coordinador	5	20.0	20.0	24.0
Profesor	15	60.0	60.0	84.0
Tutor	4	16.0	16.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

77. Experiencia docente

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid de 1 a 3 años	5	20.0	20.0	20.0
de 4 a 7 años	10	40.0	40.0	60.0
8 a 12 años	9	36.0	36.0	96.0
de 13 años en adelante	1	4.0	4.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

76. Nivel de estudios

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pasante	4	16.0	16.0	16.0
Licenciatura	10	40.0	40.0	56.0
Maestría	9	36.0	36.0	92.0
Doctorado	2	8.0	8.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

Tabla 4.2 Estilo de liderazgo y algunos factores personales (edad, experiencia, etc)

		Correlations												
		TRANSFO	TRANSAC	AUSENCIA	EFICACIA	ESFUERZ	SATISFAC	edad	genero	dedicacion	n.estudios	experidoc	Cargo	ExpCargo
TRANSFO	Pearson Correlation	1	.800**	.267**	.886**	.755**	.738**	.010	-.025	.224*	-.272**	.057	.053	.153
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.008	.000	.000	.000	.919	.804	.027	.007	.579	.605	.134
	N	99	99	99	99	99	99	98	98	98	98	98	98	98
TRANSAC	Pearson Correlation	.800**	1	.405**	.677**	.610**	.512**	-.024	-.022	.122	-.212**	.026	.017	.076
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.812	.831	.230	.036	.801	.869	.455
	N	99	99	99	99	99	99	98	98	98	98	98	98	98
AUSENCIA	Pearson Correlation	.267**	.405**	1	.266**	.087	.045	-.006	-.013	-.112	.011	-.002	-.247*	.117
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.	.008	.391	.660	.957	.900	.271	.913	.984	.014	.251
	N	99	99	99	99	99	99	98	98	98	98	98	98	98
EFICACIA	Pearson Correlation	.886**	.677**	.266**	1	.771**	.773**	.067	-.046	.184	-.273**	.127	-.017	.183
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.008	.	.000	.000	.510	.650	.069	.006	.213	.869	.071
	N	99	99	99	99	99	99	98	98	98	98	98	98	98
ESFUERZ	Pearson Correlation	.755**	.610**	.087	.771**	1	.836**	.045	.065	.165	-.201*	.001	.126	.191
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.391	.000	.	.000	.657	.527	.105	.047	.993	.217	.060
	N	99	99	99	99	99	99	98	98	98	98	98	98	98
SATISFAC	Pearson Correlation	.738**	.512**	.045	.773**	.836**	1	.098	-.001	.132	-.186	.096	.009	.315**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.660	.000	.000	.	.338	.989	.196	.067	.345	.929	.002
	N	99	99	99	99	99	99	98	98	98	98	98	98	98
edad	Pearson Correlation	.010	-.024	-.006	.067	.045	.098	1	.031	.259**	-.251**	.276**	.074	.149
	Sig. (2-tailed)	.919	.812	.957	.510	.657	.338	.	.762	.010	.013	.006	.466	.144
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
genero	Pearson Correlation	-.025	-.022	-.013	-.046	.065	-.001	.031	1	-.400**	-.115	-.081	.101	.262**
	Sig. (2-tailed)	.804	.831	.900	.650	.527	.989	.762	.	.000	.260	.430	.323	.009
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
dedicacion	Pearson Correlation	.224*	.122	-.112	.184	.165	.132	.259**	-.400**	1	-.291**	-.090	.252*	-.305**
	Sig. (2-tailed)	.027	.230	.271	.069	.105	.196	.010	.000	.	.004	.379	.012	.002
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
n.estudios	Pearson Correlation	-.272**	-.212*	.011	-.273**	-.201*	-.186	-.251**	-.115	-.291**	1	-.244*	-.310**	-.058
	Sig. (2-tailed)	.007	.036	.913	.006	.047	.067	.013	.260	.004	.	.015	.002	.570
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
experidoc	Pearson Correlation	.057	.028	-.002	.127	.001	.096	.276**	-.081	-.090	-.244*	1	-.091	.639**
	Sig. (2-tailed)	.579	.801	.984	.213	.993	.345	.006	.430	.379	.015	.	.373	.000
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Cargo	Pearson Correlation	.053	.017	-.247*	-.017	.126	.009	.074	.101	.252*	-.310**	-.091	1	-.137
	Sig. (2-tailed)	.605	.869	.014	.869	.217	.929	.466	.323	.012	.002	.373	.	.178
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
ExpCargo	Pearson Correlation	.153	.076	-.117	.183	.191	.315**	.149	.262**	-.305**	-.058	.639**	-.137	1
	Sig. (2-tailed)	.134	.455	.251	.071	.060	.002	.144	.009	.002	.570	.000	.178	.
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Como puede observarse en esta tabla de correlación de Pearson la más alta correlación corresponde al liderazgo transformacional y la eficacia percibida por el seguidor en el centro educativo (0.886 siendo significativa al 0%), seguido de el liderazgo transformacional y el transaccional (0.800, siendo significativa al 0%), esto se explica, ya que, el liderazgo transformacional y el transaccional se encuentran entrelazados. Por otro lado, la más baja correlación corresponde al estilo de liderazgo transformacional y la edad (0.010) y la segunda con el género (0.025), sin embargo, es importante seguir investigando sobre los factores personales y la percepción del estilo de liderazgo.

Tabla 4.3 Correlaciones de Pearson

		Correlations					
		TRANSFO	TRANSAC	AUSENCIA	EFICACIA	ESFUERZ	SATISFAC
TRANSFO	Pearson Correlation	1	.800**	.267**	.886**	.755**	.738**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.008	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99
TRANSAC	Pearson Correlation	.800**	1	.405**	.677**	.610**	.512**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99
AUSENCIA	Pearson Correlation	.267**	.405**	1	.266**	.087	.045
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.	.008	.391	.660
	N	99	99	99	99	99	99
EFICACIA	Pearson Correlation	.886**	.677**	.266**	1	.771**	.773**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.008	.	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99
ESFUERZ	Pearson Correlation	.755**	.610**	.087	.771**	1	.836**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.391	.000	.	.000
	N	99	99	99	99	99	99
SATISFAC	Pearson Correlation	.738**	.512**	.045	.773**	.836**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.660	.000	.000	.
	N	99	99	99	99	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Descripción

La tabla que se muestra fue elaborada con SPSS ver 11.0 y muestra la correlación de Pearson para las variables del modelo conceptual propuesto. Como puede observarse las correlaciones más altas corresponden al estilo de liderazgo transformacional y las variables resultado percibidas por los docentes y/o seguidores, tales como: eficacia (.886 con grado de significancia del 0%), esfuerzo (.755 con un grado de significancia de 0%), y satisfacción (.738 con un grado de significancia del 0%)

También, podemos observar que existe correlación con los estilos de liderazgo transformacional y transaccional de .800. Esto se debe a que los docentes y/o seguidores entretienen las actitudes correspondientes a las dimensiones del líder transformacional y el transaccional

Tabla 4.4 Análisis de Factor

Descripción

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
CARISMA	.909	-.154
CONSIND	.905	-.224
ESTINTEL	.948	1.688E-02
INSPIRAC	.914	-2.85E-02
TOLERANC	.782	-.140
DIREXCEP	.667	-.208
DIRCONTI	.839	.309
AUSENCIA	.384	.889

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
CARISMA	.909	.157
CONSIND	.928	9.012E-02
ESTINTEL	.888	.331
INSPIRAC	.872	.277
TOLERANC	.784	.128
DIREXCEP	.698	2.570E-02
DIRCONTI	.689	.571
AUSENCIA	6.575E-02	.966

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 3 iterations.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.287	66.090	66.090	5.287	66.090	66.090	4.815	60.189	60.189
2	1.024	12.799	78.889	1.024	12.799	78.889	1.496	18.700	78.889
3	.693	8.657	87.546						
4	.371	4.637	92.183						
5	.255	3.183	95.366						
6	.146	1.820	97.186						
7	.114	1.423	98.609						
8	.111	1.391	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Se utilizaron dos métodos de extracción de variables: Análisis de componentes y Varimax con Normalización Kaiser y se obtuvieron por los dos métodos, dos factores como se muestra en las tablas. El componente 1 que corresponde al líder transformacional-transaccional y el componente dos que correspondería a la ausencia de liderazgo con las correlaciones que se muestran:

Componente 1 de .909 a .839
 Componente 2 de .889

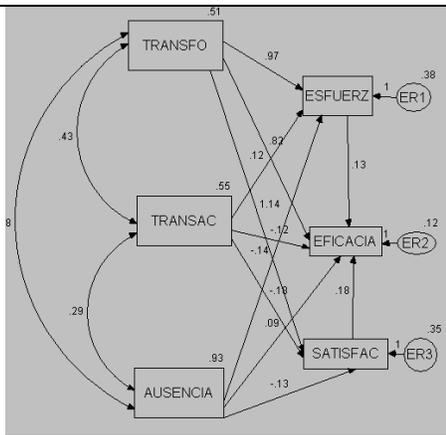
Y con Varimax

Componente 1 de .909 a .689
 Componente 2 de .966

El mayor porcentaje de la varianza (66.090%), es explicada por la primera sub-dimensión del estilo transformacional y el 98.609% por el estilo Transformacional-Transaccional.

Confirmando con esto las componentes correspondientes

Figura 4.11 Modelo 1.0 a probar



Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 21
 Number of distinct parameters to be estimated: 20
 Degrees of freedom (21 - 20): 1

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 50.112
 Degrees of freedom = 1
 Probability level = .000

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.052	.882	-1.472	.042
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.374	.339	.075	.242

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.902	-.467	.904	-.482	.901
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.708	.549	.881	.000
Independence model	.582	.539	.625	.000

Caraterísticas

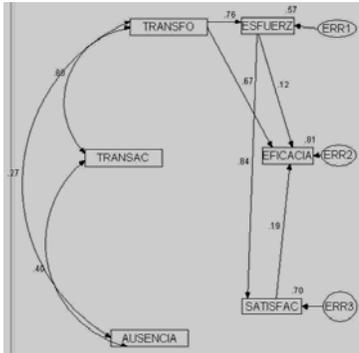
Usando AMOS y el procedimiento MLM (Maximum Likelihood Estimation) (Arbuckle, 2003), y considerando, que este método maneja estimadores asintóticamente insesgados, consistentes y eficientes (Bollen, 1989), se acepta si;

Los valores deben ser mayores que .90 para GFI, AGFI, CFI, y menores de 0.08 para RAMSEA

La probabilidad de la distribución Chi-cuadrada debe ser mayor a .05

Ya que el modelo propuesto no cumple con todos estos requisitos se procede a ajustar este modelo como se muestra en el siguiente cuadro Modelo 2.0

Figura 4. 12 Modelo 2.0 a probar



Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 21
 Number of distinct parameters to be estimated: 14
 Degrees of freedom (21 - 14): 7

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 25.323
 Degrees of freedom = 7
 Probability level = .001

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.039	.926	.779	.309
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.374	.339	.075	.242

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.951	.894	.964	.921	.963
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.163	.098	.234	.004
Independence model	.582	.539	.625	.000

Caraterísticas

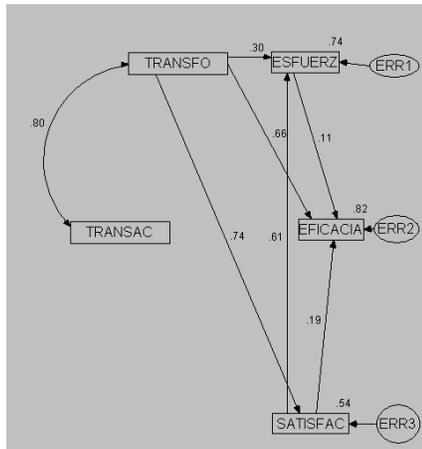
Usando AMOS y el procedimiento MLM (Maximum Likelihood Estimation) (Arbuckle, 2003), y considerando, que este método maneja estimadores asintóticamente insesgados, consistentes y eficientes (Bollen, 1989), se acepta si;

Los valores deben ser mayores que .90 para GFI, AGFI, CFI, y menores de 0.08 para RAMSEA

La probabilidad de la distribución Chi-cuadrada debe ser mayor a .05

Ya que el modelo propuesto no cumple con todos estos requisitos, aunque si está mas cerca del ajuste, se procede a seguir ajustando este modelo como se muestra en el siguiente cuadro Modelo 3.0.

Figura 4.13 Modelo 3.0 a probar



Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 7.391
 Degrees of freedom = 3
 Probability level = .060

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.015	.972	.859	.194
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.429	.312	-.033	.208

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.985	.949	.991	.969	.991
Saturated model	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.122	.000	.237	.113
Independence model	.696	.644	.749	.000

Características

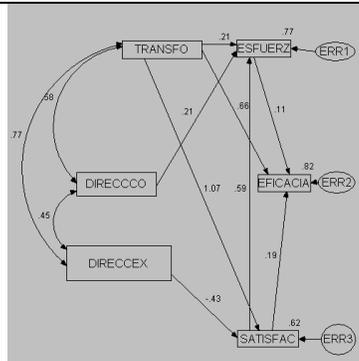
Usando AMOS y el procedimiento MLM (Maximum Likelihood Estimation) (Arbuckle, 2003), y considerando, que este método maneja estimadores asintóticamente insesgados, consistentes y eficientes (Bollen, 1989), se acepta si;

Los valores deben ser mayores que .90 para GFI, AGFI, CFI, y menores de 0.08 para RAMSEA

La probabilidad de la distribución Chi-cuadrada debe ser mayor a .05

Ya que el modelo propuesto no cumple con todos estos requisitos, el RAMSEA es .122, se procede a seguir ajustando este modelo como se muestra en el siguiente cuadro Modelo 4.0.

Figura 4.14 Modelo 4.0 a probar



Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 21
 Number of distinct parameters to be estimated: 17
 Degrees of freedom (21 - 17): 4

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 5.234
 Degrees of freedom = 4
[Probability level = .264](#)

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.016	.983	.911	.187
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.413	.314	.039	.224

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.990	.964	.998	.991	.998
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.056	.000	.171	.382
Independence model	.597	.555	.641	.000

Características

Perfil de liderazgo para los tres centros de educación

Usando AMOS y el procedimiento MLM (Maximum Likelihood Estimation) (Arbuckle, 2003), y considerando, que este método maneja estimadores asintóticamente insesgados, consistentes y eficientes (Bollen, 1989), se acepta si;

Los valores deben ser mayores que .90 para GFI, AGFI, CFI, y menores de 0.08 para RAMSEA

La probabilidad de la distribución Chi-cuadrada debe ser mayor a .05 y Chi-cuadrada/Grados de libertad debe ser menor a 3.0

Ya que los estadísticos para este modelo son $p=.264$, Chi/Grados de libertad = 1.308 (debe ser menor a 3), GFI, CFI, AGFI, son mayores a 0.9 y el RAMSEA es de 0.056, se concluye que en términos generales, el estilo que más impacta en los resultados esfuerzo extra, satisfacción y percepción de eficacia es el transformacional con correlaciones del .21, .66 y 1.07 respectivamente, seguido el estilo con dirección contingente con un impacto del .21 en el esfuerzo extra que los docentes están dispuestos a hacer en su labor académica. Y finalmente el estilo con dirección por excepción se entreteteje con el liderazgo transformacional y la dirección contingente, ya que solo daría un impacto negativo de -.43 en la satisfacción de los propios docentes

Se concluye, por lo tanto, que el estilo de liderazgo en los centros de educación superior deben ser transformacionales, sin olvidar la parte transaccional, que en este caso la sub-componente contingencial juega un papel importante en la disposición de ofrecer un esfuerzo extra y esto impacta en el logro del cumplimiento de objetivos, y a su vez en la satisfacción del personal docente. En el caso del sub-componente dirección por excepción se entreteteje con el estilo transformacional y la sub-componente dirección por contingencias ya que sólo tendría un impacto negativo con la satisfacción (-.43)

Dado que obtuvimos el modelo general, procedamos a conocer el estilo por cada uno de los centros educativos investigados.

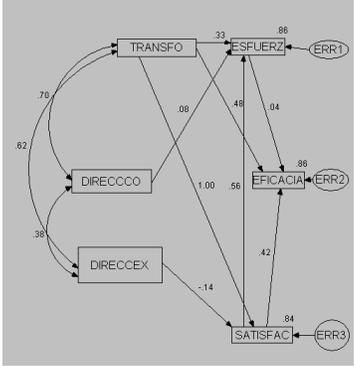
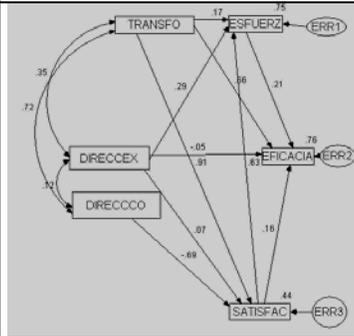
Figura 4.15 Modelo 4.1 a probar	Descripción																																																																															
 <p>Notes for Model (Default model)</p> <p>Computation of degrees of freedom (Default model)</p> <p>Number of distinct sample moments: 21 Number of distinct parameters to be estimated: 17 Degrees of freedom (21 - 17): 4</p> <p>Result (Default model)</p> <p>Minimum was achieved Chi-square = 4.396 Degrees of freedom = 4 Probability level = .355</p> <p>RMR, GFI</p> <table border="1" data-bbox="321 1094 641 1176"> <thead> <tr> <th>Model</th> <th>RMR</th> <th>GFI</th> <th>AGFI</th> <th>PGFI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Default model</td> <td>.026</td> <td>.966</td> <td>.822</td> <td>.184</td> </tr> <tr> <td>Saturated model</td> <td>.000</td> <td>1.000</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Independence model</td> <td>.761</td> <td>.283</td> <td>-.004</td> <td>.202</td> </tr> </tbody> </table> <p>Baseline Comparisons</p> <table border="1" data-bbox="321 1234 669 1325"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Model</th> <th colspan="2">NFI</th> <th colspan="2">RFI</th> <th colspan="2">IFI</th> <th>TLI</th> <th>CFI</th> </tr> <tr> <th>Delta1</th> <th>rho1</th> <th>Delta1</th> <th>rho1</th> <th>Delta2</th> <th>rho2</th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Default model</td> <td>.984</td> <td>.940</td> <td>.999</td> <td>.994</td> <td>.999</td> <td>.994</td> <td>.998</td> <td>1.000</td> </tr> <tr> <td>Saturated model</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> <td>1.000</td> </tr> <tr> <td>Independence model</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table> <p>RMSEA</p> <table border="1" data-bbox="321 1388 669 1446"> <thead> <tr> <th>Model</th> <th>RMSEA</th> <th>LO 90</th> <th>HI 90</th> <th>PCLOSE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Default model</td> <td>.050</td> <td>.000</td> <td>.252</td> <td>.406</td> </tr> <tr> <td>Independence model</td> <td>.664</td> <td>.596</td> <td>.734</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI	Default model	.026	.966	.822	.184	Saturated model	.000	1.000			Independence model	.761	.283	-.004	.202	Model	NFI		RFI		IFI		TLI	CFI	Delta1	rho1	Delta1	rho1	Delta2	rho2			Default model	.984	.940	.999	.994	.999	.994	.998	1.000	Saturated model	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	Independence model	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE	Default model	.050	.000	.252	.406	Independence model	.664	.596	.734	.000	<p>Universidad del Valle de México.</p> <p>Ya que los estadísticos para este modelo son $p=.355$, Chi/Grados de libertad = 1.09, GFI (.966), CFI (.998) y AGFI (.822) son en general mayores a 0.9 y el RAMSEA es de 0.05,</p> <p>Se concluye que para esta institución, la correlación más alta es para el estilo de liderazgo transformacional, con un impacto del 1.00 con la satisfacción, seguido de la percepción de la eficacia y posteriormente el esfuerzo que el docente esta dispuesto a lograr con un .33.</p> <p>La segunda sub-dimensión, del liderazgo transaccional, que impacta sobre todo en el esfuerzo que el docente está dispuesto a realizar es la dirección por contingencias que tiene una correlación de 0.08 con el esfuerzo extra que el docente está dispuesto a realizar. Como podemos observar es mejor usar liderazgo transformacional entretelado con el liderazgo transaccional, ya que el liderazgo transaccional sólo produce correlaciones muy bajas o incluso negativas como es el caso de la dirección por excepción (-14) con la satisfacción.</p> <p>La sub-dimensión dirección por excepción, del liderazgo transaccional, se entreteteje con el liderazgo transformacional y la sub-dimensión dirección por contingencia</p>
Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI																																																																												
Default model	.026	.966	.822	.184																																																																												
Saturated model	.000	1.000																																																																														
Independence model	.761	.283	-.004	.202																																																																												
Model	NFI		RFI		IFI		TLI	CFI																																																																								
	Delta1	rho1	Delta1	rho1	Delta2	rho2																																																																										
Default model	.984	.940	.999	.994	.999	.994	.998	1.000																																																																								
Saturated model	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000																																																																								
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000																																																																								
Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE																																																																												
Default model	.050	.000	.252	.406																																																																												
Independence model	.664	.596	.734	.000																																																																												

Figura 4.16 Modelo 4.2 a probar

Descripción



Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	21
Number of distinct parameters to be estimated:	19
Degrees of freedom (21 - 19):	2

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 1.293
 Degrees of freedom = 2
 Probability level = .524

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.010	.986	.850	.094
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.227	.427	.198	.305

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.990	.923	1.006	1.048	1.000
Saturated model	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

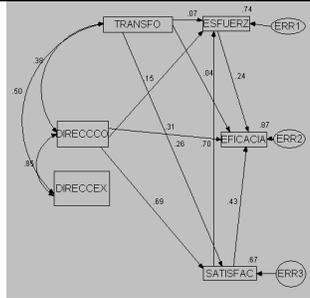
Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.324	.548
Independence model	.505	.426	.588	.000

Universidad Autónoma Metropolitana.

Ya que los estadísticos para este modelo son $p=.524$, Chi/Grados de libertad = 0.6465, GFI (.986), CFI (1.0), AGFI(.850), son en general mayores a 0.9 y el RAMSEA es de 0.000.

Se concluye que para esta institución, como puede observarse, la correlación mayor corresponde al estilo de liderazgo transformacional con un impacto de 0.91 con la satisfacción, 0.66 con la eficacia percibida, 0.17 con el esfuerzo que el docente esta dispuesto a ejercer, seguido, aunque en forma leve o incluso negativa, del estilo de liderazgo transaccional, en su dimensión dirección por excepción y finalmente con estilo de liderazgo transaccional en su dimensión dirección por contingencia, el cual se encuentra entretelado con los anteriores estilos, sin embargo, si se considera como un estilo de liderazgo único puede ser inverso a la satisfacción del docente (correlación de -.69). Esta situación puede explicarse, ya que, todas las directrices se estipulan desde la rectoría general que se encuentra en periférico sur. Por tanto, la rectoría de las unidades no esta facultada para poder dar alguna compensación a los profesores (recompensas contingentes), consideramos, que es por esto que existe correlación negativa, es decir, los profesores prefieren que los dejen trabajar y superarse, y solo el director interviene cuando existen excepciones.

Figura 4.17 Modelo 4.3 a probar



Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 21
 Number of distinct parameters to be estimated: 18
 Degrees of freedom (21 - 18): 3

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 1.173
 Degrees of freedom = 3
 Probability level = .759

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.011	.987	.909	.141
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.538	.289	.005	.207

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.993	.967	1.010	1.056	1.000
Saturated model	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.213	.779
Independence model	.612	.533	.695	.000

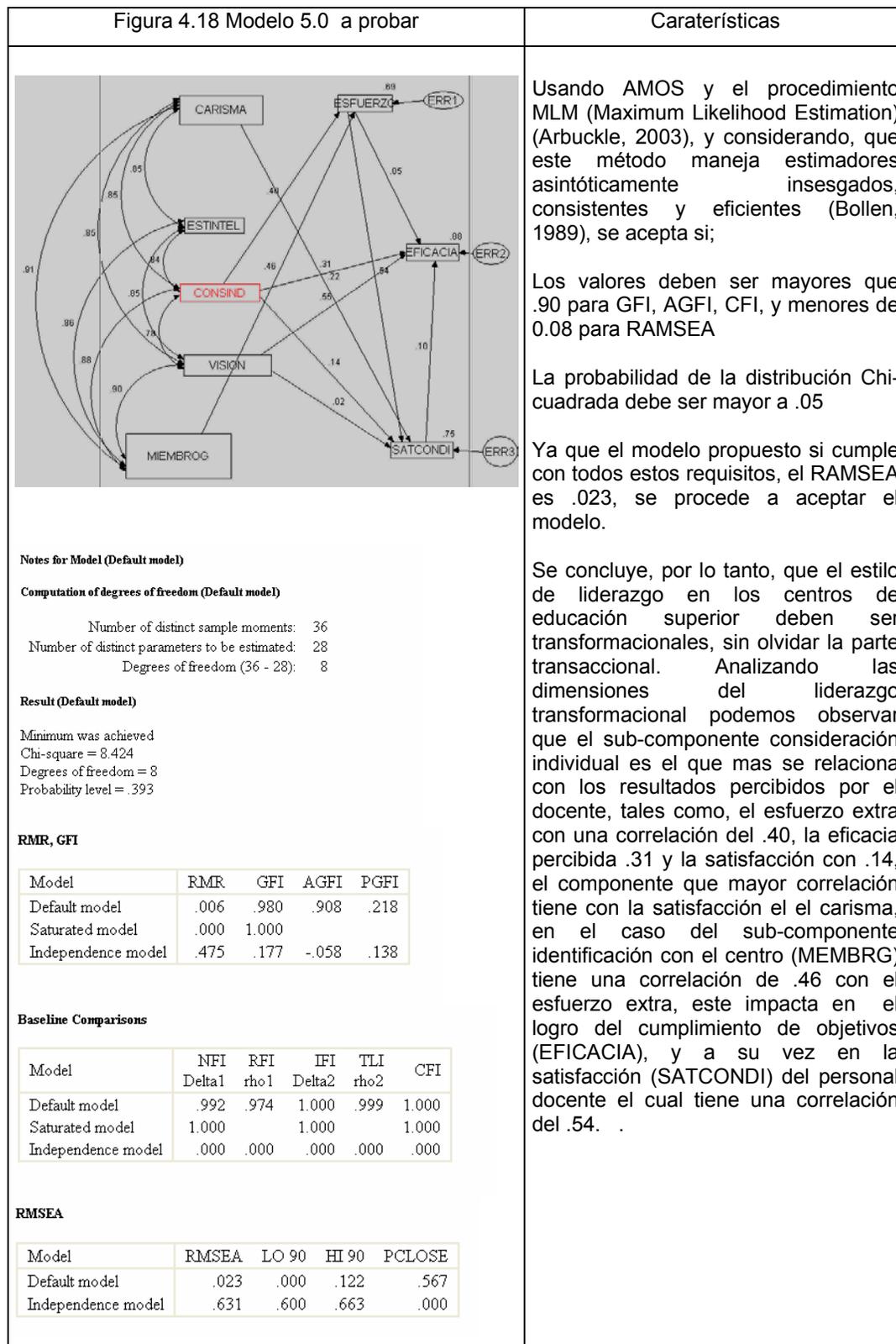
Descripción

Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM

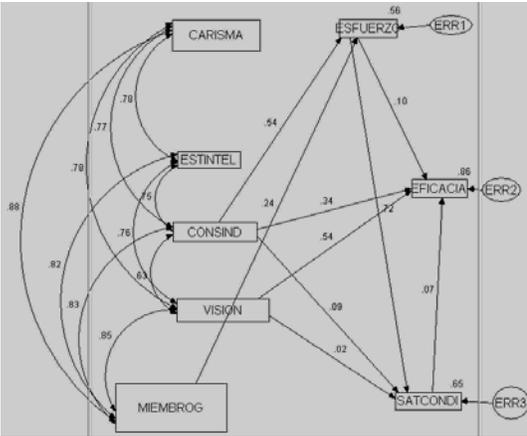
Ya que los estadísticos para este modelo son $p=.759$, Chi/Grados de libertad = 0.391, GFI(.987), CFI(1.0), AGFI (.909) son mayores a 0.9 y el RAMSEA es de 0.000, se concluye que para esta institución:

El estilo de liderazgo que más fuerte se correlaciona con las variables resultado son el estilo transaccional en su dimensión dirección por contingencias con un impacto de .69 en la satisfacción con la dirección, .31 con la percepción de la eficacia y .15 con el esfuerzo extra que el docente está dispuesto a realizar. El estilo siguiente es el liderazgo transformacional que se entretaje y tiene un impacto directo es en las tres variables resultado; Esfuerzo extra (.02), eficacia (.04) y satisfacción (.31), la dirección por excepción sólo se entretaje con las demás dimensiones del liderazgo. Esto se puede explicar ya que el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) se administra en base a resultados

El modelo que es constante en estos tres centros educativos es el Transformacional por lo que procederemos a analizar sus dimensiones:



El modelo que mejor se ajusta en los dos centros educativos a nivel licenciatura es el transformacional, por lo que, descartamos el nivel bachillerato, ya que, el estilo de liderazgo que mejor se ajusta, en este centro educativo, es el transaccional en su dimensión dirección contingente. Procedamos pues, a considerar las dimensiones del liderazgo transformacional para los dos centros UVM y UAM e interpretémoslas.

Figura 4.19 Modelo 6.0 a probar	Características																																																																
 <p>Notes for Model (Default model)</p> <p>Computation of degrees of freedom (Default model)</p> <p>Number of distinct sample moments: 36 Number of distinct parameters to be estimated: 27 Degrees of freedom (36 - 27): 9</p> <p>Result (Default model)</p> <p>Minimum was achieved Chi-square = 10.784 Degrees of freedom = 9 Probability level = .291</p> <p>RMR, GFI</p> <table border="1" data-bbox="293 1388 686 1486"> <thead> <tr> <th>Model</th> <th>RMR</th> <th>GFI</th> <th>AGFI</th> <th>PGFI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Default model</td> <td>.013</td> <td>.960</td> <td>.839</td> <td>.240</td> </tr> <tr> <td>Saturated model</td> <td>.000</td> <td>1.000</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Independence model</td> <td>.262</td> <td>.220</td> <td>-.002</td> <td>.171</td> </tr> </tbody> </table> <p>Baseline Comparisons</p> <table border="1" data-bbox="293 1581 695 1686"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Model</th> <th>NFI</th> <th>RFI</th> <th>IFI</th> <th>TLI</th> <th>CFI</th> </tr> <tr> <th>Delta1</th> <th>rho1</th> <th>Delta2</th> <th>rho2</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Default model</td> <td>.981</td> <td>.941</td> <td>.997</td> <td>.990</td> <td>.997</td> </tr> <tr> <td>Saturated model</td> <td>1.000</td> <td></td> <td>1.000</td> <td></td> <td>1.000</td> </tr> <tr> <td>Independence model</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table> <p>RMSEA</p> <table border="1" data-bbox="293 1766 683 1833"> <thead> <tr> <th>Model</th> <th>RMSEA</th> <th>LO 90</th> <th>HI 90</th> <th>PCLOSE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Default model</td> <td>.057</td> <td>.000</td> <td>.161</td> <td>.406</td> </tr> <tr> <td>Independence model</td> <td>.563</td> <td>.524</td> <td>.604</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI	Default model	.013	.960	.839	.240	Saturated model	.000	1.000			Independence model	.262	.220	-.002	.171	Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	Delta1	rho1	Delta2	rho2		Default model	.981	.941	.997	.990	.997	Saturated model	1.000		1.000		1.000	Independence model	.000	.000	.000	.000	.000	Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE	Default model	.057	.000	.161	.406	Independence model	.563	.524	.604	.000	<p>Usando AMOS y el procedimiento MLM (Maximum Likelihood Estimation) (Arbuckle, 2003), y considerando, que este método maneja estimadores asintóticamente insesgados, consistentes y eficientes (Bollen, 1989), se acepta si;</p> <p>Los valores deben ser mayores que .90 para GFI, AGFI, CFI, y menores de 0.08 para RAMSEA</p> <p>La probabilidad de la distribución Chi-cuadrada debe ser mayor a .05 y Chi-cuadrada/Grados de libertad debe ser menor a 3.0</p> <p>Ya que el modelo propuesto si cumple con todos estos requisitos, el RAMSEA es .057, Chi/Grados de libertad = 1.204. GFI (.960), AGFI (.839) y CFI(.997) son en general mayores a .90, se procede a aceptar el modelo.</p> <p>Se concluye, por lo tanto, que el estilo de liderazgo el los centros de educación superior deben ser transformacionales, sin olvidar la parte transaccional, el cual se encuentra entretejido con este primer estilo.</p> <p>En el caso de las dimensiones del liderazgo transformacional, la dimensión consideración individual es la que mas se relaciona con los resultados percibidos por el docente, tales como, el esfuerzo extra con una correlación del .54, la eficacia percibida .34 y la satisfacción con .09, el componente que mayor correlación tiene con la satisfacción es la colaboración expresada como un esfuerzo extra, este último a su vez esta correlacionado con el subcomponente identificación con el centro (MEMBRG) con una correlación de .24, esto impacta en el logro del cumplimiento de objetivos (EFICACIA), y a su vez en la satisfacción (SATCONDI) del personal docente el cual tiene una correlación del .72.</p>
Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI																																																													
Default model	.013	.960	.839	.240																																																													
Saturated model	.000	1.000																																																															
Independence model	.262	.220	-.002	.171																																																													
Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI																																																												
	Delta1	rho1	Delta2	rho2																																																													
Default model	.981	.941	.997	.990	.997																																																												
Saturated model	1.000		1.000		1.000																																																												
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000																																																												
Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE																																																													
Default model	.057	.000	.161	.406																																																													
Independence model	.563	.524	.604	.000																																																													

4.2. Discusión de resultados

Se acepta el modelo transformacional ajustado propuesto (Modelo 6.0) con un .839 para AGFI, un GFI de .960, y un CFI de .997, ya que sus índices en general son superiores a los valores sugeridos y el RMSEA es de 0.057 inferior a 0.08. Adicionalmente se recomienda que el índice TLI (Turcker-Lewis Index) sea de .95 o mayor (Arbuckle, 2003), en nuestro caso es de .990. Estas dimensiones permanecen constantes aunque con correlaciones distintas (ver modelo 5.0) al considerar los tres centros educativos.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 1, el liderazgo transformacional presenta una mayor correlación, ya que, se correlaciona en un .21 con el esfuerzo extra, .66 con la eficacia y 1.07 con la satisfacción, en la percepción de la muestra de docentes de la UVM campus San Rafael, UAM Azcapotzalco y UNAM CCH, (ver modelo 4.0). También, es importante notar que:

Se acepta la hipótesis específica 2, ya que, las correlaciones referidas a los factores personales, tales como, edad, experiencia y permanencia tienen correlaciones muy bajas (ver tabla 4.2).

Se rechaza la hipótesis específica 3, el liderazgo transformacional presenta una mayor correlación, en el centro educativo privado, con la satisfacción y el compromiso del profesorado (Modelo 4.1 para la UVM), que en el centro educativo público (Modelo 4.2 para la UAM), el cual, a su vez tiene mayor correlación con el estilo transaccional en su dimensión dirección por excepción, al considerar los mismos niveles de estudio pero de diferentes tipos de centros o comunidades (pública o privada). Sin embargo, el estilo de liderazgo transformacional permanece en ambas instituciones con correlaciones positivas y significativas, Adicionalmente, la muestra del CCH-UNAM corresponde a un estilo de liderazgo más

transaccional en su dimensión dirección contingente que al estilo transformacional (modelo 4.3), al considerar distintos niveles de estudio.

Así mismo, se acepta parcialmente la Hipótesis General ya que el constructo se modifica al eliminar la dimensión Laissez-faire (No liderazgo, dejar hacer), aunque las demás dimensiones permanecen constantes con diferentes correlaciones (modelos 4.0, 4.1, 4.2, 4.3, 5.0 y 6.0)

Por otro lado, observamos, del modelo multidimensional propuesto (Modelo 4.0), que el perfil del liderazgo transformacional, para estos centros de estudios, tienen efectos directos (correlación de 0.21) con el esfuerzo extra, con la eficacia percibida (0.66), con la satisfacción (1.07). En cuanto al líder transaccional en su sub-componente dirección por contingencia, tiene efecto ligeros sobre la disposición del docente a hacer más de lo que pensaba hacer (0.21), esta correlación puede explicarse, ya que, el docente en esta muestra se siente satisfecho si se le recompensa (se le asignan más horas) por cumplir con los objetivos, y finalmente la correlación es inversa o nula sobre las variables; satisfacción, esfuerzo extra y eficacia percibida ante una percepción de ausencia de liderazgo. Estos hallazgos confirman el modelo de escala total propuesto por Bass y Avolio (1997), en el que el liderazgo transaccional complementa al liderazgo transformacional como un entretejido.

Adicionalmente, podemos observar, del modelo conceptual propuesto (Modelo 4.0), que si hay satisfacción manifiesta en el docente o seguidor, éste percibirá eficacia en el centro (correlación de 0.19), y si hay satisfacción entonces habrá esfuerzo extra (correlación de 0.59), y si hay esfuerzo extra, entonces, habrá eficacia percibida. (correlación 0.11). Por lo anterior podemos afirmar al igual que las investigaciones de Bass (1985b), que el estilo de liderazgo es un predictor importante para las variables referidas a los resultados

Lo anteriormente expresado, también, se puede comprobar con las correlaciones bivariada de Pearson

Conclusiones

En estas conclusiones, se abarcan las conductas de los líderes de las instituciones de educación superior investigadas, tal como se había planteado en el objetivo de esta investigación, el cual fue, analizar las conductas de los líderes de las instituciones de educación superior y su influencia en el éxito de dichos centros, así como, comprobar la relación existente entre las diversas dimensiones del liderazgo (transformacional, transaccional y laissez-faire) y la eficacia, el compromiso y la satisfacción percibida por los profesores de dichas instituciones de educación superior examinadas.

De los análisis de datos y la discusión de resultados vistos en las secciones anteriores, se desprenden los siguientes puntos:

- Las prácticas del líder transformacional se ajustan a través de los contextos, como menciona Yu, et al. (2002), los resultados prueban que el enfoque se mantiene, esto es, mientras que la magnitud de sus efectos varía a través de los contextos (pública, privada ó nivel medio superior o superior), el mismo patrón y relaciones (prácticas de liderazgo entre líder y seguidor), tienden a permanecer estables, así mismo, el perfil de liderazgo transformacional, a nivel licenciatura, influye de manera más importante que el perfil del liderazgo transaccional en la satisfacción, la disposición a hacer un esfuerzo extra, y la eficacia del centro percibida por el docente, en lo que respecta a la dimensión laissez-faire, no se debe considerar como un estilo de liderazgo apropiado en las instituciones investigadas, por lo que, concluyo que el estilo de liderazgo transformacional es fundamental en las instituciones de educación superior estudiadas, teniendo mayor correlación, la institución privada que la pública, con la satisfacción, la disposición a hacer un esfuerzo extra, y la eficacia del centro percibida por el docente.

En general, el modelo multidimensional de liderazgo, resultante de esta investigación, que puede apoyar a la administración de recursos humanos en los procesos de selección y capacitación de personal directivo de las

instituciones de educación superior estudiadas, tiene como dimensiones, (tomando como base el mayor grado de correlación positiva con la satisfacción, la disposición a hacer un esfuerzo extra, y la eficacia del centro percibida por el docente), el estilo de liderazgo transformacional (Modelo 6.0), seguido por el estilo de liderazgo transaccional, modelos 4.1, para la institución privada de educación superior estudiada (U. V. M.) y modelo 4.2, para la institución pública de educación superior estudiada (U.A.M.), los cuales se encuentran entretnejidos, y cuyas subdimensiones, a su vez, resultaron ser:

En cuanto a las subdimensiones del liderazgo transformacional (Modelo 6.0), que tuvieron mayor grado de correlación positiva con la satisfacción, la disposición a hacer un esfuerzo extra, y la eficacia del centro percibida por el docente, fueron; consideración individual, inspiración, carisma, y estimulación intelectual, de las cuales, deduzco lo siguiente:

- La subdimensión consideración individual tiene efectos directos sobre el esfuerzo y este sobre la satisfacción, esto parece ser razonable por cuanto una de las formas de influencia más apreciada por los seguidores y directivos es el apoyo y la atención personal que prestan sus directores a ellos, también, esta dimensión tiene efectos en la eficacia percibida por el docente en sus labores académicas dentro de las instituciones de educación superior estudiadas. Por lo que, concluyo que la empatía sincera (Goleman, 2006) podría ser una variable a considerar al seleccionar a un directivo.
- La subdimensión inspiración, que involucra los subcomponentes, visión e identidad con las instituciones de educación superior estudiadas, también, se relacionan. En el caso de visión se relaciona, aunque en forma leve, con la satisfacción del personal docente y en grado alto con la percepción de eficacia de las instituciones de educación superior estudiadas. En el caso de identificación con el centro, esta subcomponente, se relaciona con la disposición que tiene el docente en colaborar haciendo un esfuerzo extra en sus labores académicas dentro

de dichas instituciones de educación superior. Esto último podría interpretarse, que como la colaboración y la identificación con el centro, son variables asociadas con el trabajo en equipo (Maureira, 2004), el trabajo en equipo puede ser la clave de un liderazgo efectivo para lograr un esfuerzo extra del docente en sus labores académicas. Por lo que, podría concluir que el líder a seleccionar debe tener habilidades para trabajo en equipo y aptitudes para el pensamiento estratégico.

- El carisma, se encuentra entrelazado con las subdimensiones propuestas por el modelo ajustado, e incluye los subcomponentes, entusiasmo por el trabajo y la credibilidad. El carisma se entrelaza fuertemente con la identidad con el centro. Esto se entiende ya que, como menciona Goleman (2006) el liderazgo es energización, es decir, la transmisión de energía emocional que permite a los líderes ser pilotos de una organización, fijando su curso y su dirección. La capacidad de los líderes de convencer así gira en parte sobre el modo en que fluyen las emociones dentro del grupo. Por lo que, podría concluir que un buen prospecto a la dirección de las instituciones de educación superior estudiadas debe tener; autocontrol, confiabilidad, y habilidades de negociación y comunicación con el equipo.
- La estimulación intelectual, que incluye los subcomponentes animación al cambio y perseverancia, se encuentra entrelazada con las subdimensiones anteriores. Para lograr el cambio es necesario que a la gente se le motive. Goleman (2006) menciona a Robert Caplan el cual dice “La sensación de ‘Yo puedo’, es el motor que impulsa al cambio.Y para que la gente haga el esfuerzo hay que aumentar sus expectativas de éxito e incentivarlos.” Por lo que, podría concluir que al seleccionar al directivo o bien capacitarlo es necesario que sea adaptable, innovador y que tenga habilidades para motivar a la gente al cambio.

En cuanto a las subdimensiones del liderazgo transaccional, que tuvieron mayor grado de correlación positiva con la satisfacción, la disposición a

hacer un esfuerzo extra, y la eficacia del centro percibida por el docente, fueron; dirección por contingencia y dirección por excepción, de las cuales, deduzco lo siguiente:

- La subdimensión dirección por contingencia, se entreteteje con el perfil del liderazgo transformacional en el caso de la universidad privada (Modelo 4.1), la subdimensión dirección por excepción se entreteteje con el perfil de liderazgo transformacional en el caso de la universidad pública (Modelo 4.2), por tanto, se comprueba lo mencionado por Eden (1988), en lo referente a que, los docentes no distinguen entre recompensas contingentes (elemento de la dirección por contingencia, del liderazgo transaccional) y consideración individual (subdimensión del liderazgo transformacional), y/o dirección por excepción y consideración individual, por lo que, puedo concluir que, en el contexto escolar de las instituciones de educación superior estudiadas, efectivamente las dimensiones del liderazgo transformacional y las del liderazgo transaccional están entretejidas. Es necesario que al directivo se le capacite sobre estos estilos de liderazgo y sus avances.

Sugerencias

El presente estudio sugiere a las áreas de administración de recursos humanos, considerar al momento de seleccionar o capacitar a un directivo de las instituciones de educación superior estudiadas, que adicionalmente a sus exámenes de selección agreguen pruebas que tengan que ver con habilidades y aptitudes asociadas con la inteligencia emocional en la empresa (Goleman, 2006), específicamente:

- Aptitudes personales, tales como, autocontrol, confiabilidad, adaptabilidad, de innovación, y motivacionales para lograr facilitar la obtención de metas.
- Aptitudes sociales, tal como, empatía sincera, que tengan que ver con, comprender a los demás, ayudar a los demás a desarrollarse, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y conciencia política.
- Habilidades sociales, que tengan que ver con, comunicación, manejo de conflictos, negociación, colaboración y cooperación, de liderazgo (transformacional y transaccional) para inspirar y movilizar a la gente hacia el cambio, y habilidades de equipo, creando sinergia para alcanzar metas colectivas; y finalmente,
- Aptitudes cognitivas, que tengan que ver con, pensamiento estratégico, entre otros.

Para próximas investigaciones, se sugiere diseñar y extender la muestra para ver:

- La flexibilidad del modelo: Ver su comportamiento para muestras mayores a 100 casos (en diferentes contextos).
- La mejor adaptación del concepto transformacional al caso mexicano, y finalmente,
- La manera de correlacionar el modelo con los conceptos de inteligencia emocional en las empresas (Goleman, 2006).

Bibliografía

Arbuckle, J.L. (2003), AMOS Users' Guide Version 5.0.1, Chicago, IL, SmallWaters Corporation.

Alig-Mielcarek, J. M. (2003), A Model of School Success: Instructional Leadership, Academic Press, and Student Achievement. Doctoral Thesis, The Ohio State University

Arias Galicia, L. F. (2005). El compromiso personal hacia la organización: algunos antecedentes y consecuencias en México y Perú. Tesis inédita para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Administración. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Argyris, C. and Schon, D.A. (1978), Organizational Learning: A Theory Of Action Perspective, Reading, MA, Addison-Wesley.

Argyris, C. and Schon, D. A. (1996), Organizational Learning: Theory, Method, and Practice. Reading, MA., Addison-Wesley.

Armandi, B, Oppedisano, J., y Sherman, H. (2003). Leadership theory and practice: a "case" in point. Management Decision. 41 (10), pp 1076-1078.

Ayman R., Chemers M. M. y Fiedler F., (1995). "The contingency model of Leadership Effectiveness; Its Levels of Analysis", Leadership Quarterly, verano de 1995, pp. 147-167

Barnett, K., McCormick, Connors R..(2001), Transformational leadership in schools: Panacea, placebo o problem?. Journal of Educational Administration, 39 (1) pp 24-46.

Barnet, K., y McCormick John (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. Journal of Educational Administration, 41(1), pp 55-73

Bass, B.M. (1985a) Leadership: Good, Better, Best. Organizational Dynamics 13, pp 26-40

Bass, B.M. (1985b). Leadership and performance beyond expectations, New York , Free Press, mencionado en Omiaziki J. M., Rivera H. M. E., Valentin K. N., Téllez R.R., y Nieto G. R. (2006), Dimensiones del liderazgo docente, Investigación Universitaria Multidisciplinaria, Año 5, No. 5, Diciembre

Bass, B. M. (1990a). Bass and Stogdill`s Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research, New York N.Y. , Free Press

Bass, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics, 18(3), 19-31.

Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*, Thousand Oaks, C.A. Sage

Bass B. and Avolio, B. (1997), *The full range leadership development manual for the multifactor leadership questionnaire*, Redwood City, C.A., Mindgarden.

Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Beltrán Llavador, F. (1996). *Tradición y Cambio en la Dirección Escolar*. En Frigerio, G y otros. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires. Santillana.

Bennis, W.G. y Nanos B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York. Harper & Row.

Bernard, L.L. (1926). *An introduction to social psychology*. New York: Holt

Berry Geof (1997), *Leadership and development of quality culture in schools*, *International Journal of Educational Management*, vol 11, n. 2, pp 52-64

Blake, R.R., Shepard, H.A. y Mouton, J. S. (1964). *Managing intergroup conflict in industry*. Houston TX, Gulf.

Blake, R.R. y Mouton, J. S., (1978). *The New Managerial Grid.*, Houston TX, Gulf.

Blanchard K., Bowles S., Carew, D., y Parisi-Carew (2001): *High Five! The Magic of Working Together* (New York : William Morrow) en Blanchard Ken (2007). *Liderazgo al más alto nivel*. En "Liderazgo al más alto nivel: Cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño". Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma.

Blanchard Ken (2007). *Liderazgo al más alto nivel*. En "Liderazgo al más alto nivel: Cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño". Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma.

Blanchard Ken y Hodges Phil (2005). *Un líder como Jesús: Lecciones del mejor modelo a seguir de Todos los Tiempos*. Nashville, Tennessee, USA. Grupo Nelson

Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York. John Wiley and Sons.

Brenda, D.(1959). *Motivation: a Systematic Reinterpretation*, New York, Ronald Press.

Burns, J.M: (1978), *Leadership*, New York, Harper and Row, Publisher

Bycio, P, Hackett, R.D. and Allen, J.S. (1995). Further assessment of Bass (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*. 80, 468-78.

Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler III, E.E., Weick, K.E. (1970) *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*, New York, Mc Graw-Hill.

Campbell, D.J. (2000). The Proactive Employee: Managing Workplace Initiative. *Academy of Management Executive* 14 (3) pp 52-66

Casares A. D. (2000), *Líderes y educadores: El maestro de una nueva sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica y Universidad del Valle de México.

Catell, R. B., (1951) "New concepts for measuring leadership in terms of group syntalty", *Human Relations* 4 161-84

Chavarri, F. (2001), *Liderazgo, análisis y experiencias en el entorno español*. *Investigación Administrativa*, 30(88), 1-24., mencioando en Omiaziki J. M., Rivera H. M. E., Valentin K. N., Téllez R.R., y Nieto G. R. (2006), *Dimensiones del liderazgo docente*, *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, Año 5, No. 5, Diciembre

Conger, Jay A, Kanungo, R.N., (1998.), *Charismatic Leadership in Organizations*, Thousand Oaks, Cal., Sage p 94, en Sthepen P. Robins (2004), *Comportamiento Organizacional*, México. Pearson / Prentice Hall.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2003). *Programa para el fortalecimiento de posgrado nacional y Padrón de excelencia*, México, CONACYT.

Dansereau, F., Yammarino, F.J. and Marham, S.E. (1995). Leadership: the multi-level approaches, *Leadership Quartely*, 6, 251-63.

Den Hartog, D.N., Van Muigen, J.J. and Koopman, P.L. (1997), Transactional versus transformational leadership: an analysis of MLQ, *Journal of Ocupational and Organizational Psychology*, Vol. 70, No.1, pp 19-29

DuBrin A.J. (2000) *Fundamentos de Administración*. (5ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores.

Eden, D. (1998), The paradox of school leadership, *Journal of Educational Administration*, 36, 279-61.

Eicher, J. (1999) Leader-Manager Profile. *Human Resource Deveopment Quartely*. 33(8), 66-97.

Felfe, J. (2002). *Organizational Development and Leadership*. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang. Felfe (Ed.).

Ferguson, R.F. (1990). Racial patterns in how school and teacher quality affect achievement and learning. Dallas. Meadows Foundation.

Fleishman, E. y Harris, E. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15, 43-56.

Fiedler, F.E. , (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness* New York, McGraw Hill.

Fundación Este País (2008). El estado de la educación en México: Una lectura de los indicadores educativos de la OCDE, *EstePaís: Tendencias y Opiniones*. Número 202. México, D.F. Enero 2008.

Geisel, F., Sleeper P., Leithwood K y Jatzki D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration* 41, 228-256

Griffith, J. (1999). The school leadership-school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35, 267-291.

Goleman, D., (2006), *La inteligencia emocional en la empresa*, Buenos Aires, Argentina, Javier Vergara (Ed.)

Hair, Anderson, Tatham y Black (2001) *Análisis multivariable*. México, Ed. Prentice Hall.

Heck, R.H. y Halliger, P., (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & L. Seashore (Eds.) *Handbook of Research on Educational Administration*. 2a ed. San Francisco: Jossey-Bass

Hellriegel, Don y Slocum John W. (2004). *Organizational Behavior*. Canada . (10th ed). Thompson

Hemphill, J. y Coons, A. (1950). *Leadership Behavior Description Questionnaire*. Columbus: Personnel Research Board, Ohio State University

Hernández S. H., Fernández C. C., Baptista L. P. (2006), *Metodología de la investigación*. (4 Ed). México, McGraw Hill.

Hersey, P., Blanchard K.H, y Jhonson D.E., (2001), *Leading Management of Organizational Behavior: Human Resources*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2001. en Hellriegel, Don y Slocum John W. (2004). *Organizational Behavior*. Canada . (10th ed). Thompson

Hines C. C. W. y Hines W. A. (2002), *Seminar Examines the Essence of Transformational Leadership* (Leadership Training Institute), *Nation's Cities Weekly* 25 (9), (marzo de 2002): 8 (1), en Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2005),

Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

Hinkin, T. R. y Tracey J.B. (1999) The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 12, 105-119.

Hofstede, G. and Hofstede, G. A., (2005), *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival* (2a Ed.), New York, USA, Mc Graw Hill.

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-338.

House, R. J. (1977) A 1976 theory of charismatic leadership. In J. Hunt and L. Larson (Eds.). *Leadership: The cutting edge* (p 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

House, R. J. (1996). Path-Goal theory of leadership: Lessons, legacy, and reformulate theory. *Leadership Quarterly*, 7 (3), 323-352

Hoy, W. K. y Forsyth, P. (1986). *Efective supervisión: Theory into practice*. New York: Random House.

Hoy, W. y Miskel, C. G. (2000). *Educational administration: Theory, research and practice*. (6th Ed.) New York, N.Y. McGraw Hill.

Hunghe, R.L., Ginnet, R.C., and Curphy, G.J. (1999), *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*, New York, N.Y., 3era ed., Irwing McGraw-Hill.

Hunghe, R.L., Ginnet, R.C., and Curphy, G.J. (2007), *Liderazgo: Cómo Aprovechar las Lecciones de la Experiencia*, India., 5a ed., McGraw-Hill.

Ivancevich, J. M., Konopaske R., Matteson M.T. (2006) *Comportamiento Organizacional*, México, McGraw Hill.

Jay a Conger, R.N. Kanungo (1988), Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership, en Jay A. Conger y R.N. Kanungo, *Charismatic Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, p 78-97.

Joreskog, KG. And Sorbon D. (1993) LISREL 8.03, Scientific Software, Inc. Mosresvill, IN.

Katz, D. y Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations*, New York Wiley

Kelloway, E.K and Barling, J. (2000) What we have learned about developing transformational leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 355-362.

Kline, R.B. (1998). Principles and practice of Structural Equation Modeling. Nueva York, NY., EE.UU.Guilford

Kotter, J.P. (2006). El líder del cambio. México. McGrawHill

Kotter, J.P. (1990). A force for chance: How leadership differs from management. New York: Free Press.

Kousez, J.M. y Posner, B.Z. (2005), El Desafío del Liderazgo: Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios, Argentina, Ed. Ediciones Granica, S. A.

Leithwood K. (2005), Understanding successful principal leadership: progress on a Broken front, Journal of Educational Administration, vol 43 n. 6, pp 619-649.

Leithwood, K and Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership, in Firestone, W. and Riehl, C. (Eds), A new Agenda: Directions for Research on Educational Leadership, New York, N.Y., Teachers College Press, pp 22-47.

Leithwood K. and Jatzi, D. (2000). The relative effects of principal and teacher source leadership on student engagement with school. Educational Administration Quarterly, 35, 679-706.

Leithwood K. and Jatzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school . Journal of Educational Administration, 38, 112-129.

Leithwood, K., Tomlinson, D. and Genge, M (1996), Transformational school leadership, in Leithwood, K. et al. (Eds), International Handbook of Educational Leadership and Administration, Kluwer Academic Publishers, Dorrecht, pp. 785-840.

Leithwood K, Kenneth, A., Poplin M. S. (1992) The Move Toward Transformational Leadership, Educational Leadership; Feb.; 49; 5 pp 8-12.

Leithwood, K, Begley, P.T., y Cousins, J.B. (1992). Developing Expert Leadership for Future Schools. London. The Falmer Press.

Lewin, K.R., Lippit, R., White, K., (1939), Paterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates, Journal of Social Psychology, vol 10, mayo de 1939.

Likert, R. (1979), From Production and Employee Centeredness to System1-4, Journal of Management, vol. 5, 1979, 147-156.

Likert, R, (1961) New Patterns of Managment Nueva York . Mc GrawHill

Lilliston H. Jennifer (2004) "The Connection Between Qualities of Effective Teachers And Selection Interview: The Development of a Teacher Selection Interviews: The Development of a Teacher Selection Interview Protocol". Doctoral Thesis. Faculty of the School of Education the College of Williams and Mary in Virginia.

Liu Chunhong, Tjosvold Dean y Wong May (2004) Effective Japanese leadership in China: co-operative goals and apply abilities for mutual benefit. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 730-749

Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2005), *Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades*. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*, New York. Harper.

Maureira Oscar (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2. 1-20.

Maehr, M. And Midgley, C. (1996), *Transforming school cultures*, Boulder CO., Westview Press.

Maehr, M. And Midgley, C. (1991), A theory based approach to restructuring middle level schools,, paper presented at the annual general meeting of the Educational Research Association, Chicago IL.

McClelland, D., (1961). *The Achieving Society*, New York, Van Nostrand Reinhold.

Mendoza, Martinez A. (2005). *Estudio Diagnóstico del Perfil de Liderazgo Transformacional de Gerentes de Ventas de una Empresa Farmacéutica a Nivel Nacional*. Tesis de Doctorado en Ciencias Administrativas. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Mulford W., Silinis H. y Lethwood K.(2004), *Educational Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes*. The Netherlands. Kluwer Academic Publisher.

OCDE, (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior*, París, OCDE. En Vega Gracia Rosario (2005). *Revista de educación superior*. Vol. XXXIV(1), No. 133, Enero-Marzo.

OCDE, (2007), "Panorama educativo 2007", París, OCDE, en Araujo Morales Leticia (2007). *Revista educación 2001*, número 150, Noviembre 2007.

Olea, E. (2003), El liderazgo en las instituciones educativas. *Innovación educativa*, 3 (13), 25-41.

Omiaziki J. M., Rivera H. M. E., Valentin K. N., Téllez R.R., y Nieto G. R. (2006), Dimensiones del liderazgo docente, Investigación Universitaria Multidisciplinaria, Año 5, No. 5, Diciembre.

Pascual, P.R., Villa S.A., Auzmendi E.E. (1993), "El Liderazgo Transformacional en los Centros Docentes: un estudio en las Comunidades del País Vasco y Castilla-León", España, ed Mensajero

Poper M., Míaseles, O. and Canstelno, O. (2000). Transformational Leadership and attachment, Leadership Quarterly, 11, 267-289.

Pierce, J.L. y Newstrom, J.W. (2003). Leaders and the Leadership process. Lectura, Self Assessments and Applications. New York. McGrawHill/Irwin Company

Podsakoff, P.M., Mackenzie S.B., Moorman R.H. y Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors y Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior., Leadership Quarterly 1(2) pp 107- 142.

Ray, T., Clegg, S. and Gordon, R. (2004), A new look at dispersed leadership: power, knowledge and context, in Storey L. (Ed.), Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends, London, Routledge, pp 319-36.

Reader's Digest (2006), "Guía Universitaria 2006: de los editores de Selecciones", año 4 número 4.

Reyes Pérez María Isabel (2004) Problemas Educativos de México: Un diagnóstico de necesidades. México. Universidad Autónoma de Baja California. Grupo Editorial. Miguel Ángel Porrúa

Robbins, Stephen P. (1994), "Administración: Teoría y Práctica ", México. Ed. Prentice Hall.

Robbin, Stephen P. (2004), "Comportamiento Organizacional", México. Ed. Prentice Hall.

Rogers, J.L. (1992), Leadership development for the 90s. Incorporating emergent paradigm perspectives. National Association of Student Personnel Administrators Journal, 29, 243-252.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP. En Vega Gracia Rosario (2005). Revista de educación superior. Vol. XXXIV(1), No. 133, Enero-Marzo.

Schriesheim, C.A. y Neider, L.L.(1996), "Path-Goal Theory:The long and Winding Road", Leadership Quarterly, Summer 1996, pp. 317-321 en Ivancevich, J. M., Konopaske R., Matteson M.T. (2006) Comportamiento Organizacional, México, McGraw Hill.

Shamir, B., House, R., and Arthur. M (1993). The motivational effect of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*. 4 1-17.

Sherman Arthur, Bohlander George and Snell Scott (1998). "Administración de Recursos Humanos". México, International Thomson Editores, S. A. de C. V.. Pag 291.

Slater C. L.; Boone, M.; Álvarez, I.; Topete C.; Iturbe, E; Base, M.; Fillion, S.; Galloway H.; Korth L. E. and Munoz L., (2006), **Ideal Images of Educational Leadership in Mexico City and South Texas**, *The Educational Forum*; Winter; 70, 2; ProQuest Education Journals, pg. 154

Steward J. (2006), Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined Through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood., *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*., Num 54., June 26

Stogdill, R. (1974), *Handbook of leadership: A survey of the literature*, New York, Free Press.

Stogdill, R. (1948) Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*. 25, 35-71.

Tanembaum R. y Schmidt, (1958), How to Choose a Leadership Pattern, *Harvard Business Review* (marzo-abril de 1958): 95-101

Tichy, N. M. (1998) The teachable point of view. *Journal of Business Strategy*, January-February, pp.29-33.

Torres, Solís J. R. (1999). Guión metodológico para la presentación de propuestas de investigación, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas

Tossi, H.L., Mero, N.P., y Rizo, J.R. (2000), *Managing Organizational Behavior*, (4TH Ed.), Great Britain, TJ International, Padstow, Cornwall. Blackwell Publishers Ltd.

Valentín, N. (2006), *Estilos de liderazgo en organizaciones de servicios: el caso de una Escuela de Negocios*. Tesis para obtener el grado de maestría en Administración de Negocios de la Escuela Superior de Contaduría y Administración (E.S.C.A.), del Instituto Politécnico Nacional.

Van de Grift, W. y Houtveen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 373-389.

Vroom, V.H. (2000), Leadership and Decision-Making Process, *Organization Dynamics*, 28 (Primavera de 2000), 82-94, mencionado en Lussier, R.N. y

Achua, C.F. (2005), *Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades*. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

Vroom V.H. y Jago A.G. (1988), *The New Leadership: Managing Participation in Organizations* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988) mencionado en Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2005), *Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades*. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

Vroom V.H. y Yetton, P. W., (1973), *Leadership and Decision Making*, Pittsburg, University of Pittsburg Press, mencionado en Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2005), *Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades*. (2ª Ed.). México. Internacional Thompson Editores

Warren Bennis (1984). *The 4 competencies of leadership*, *Training and Development Journal*, Agosto de 1984 15-19.

Wyatt D. (2002). *Improving Recruitment And Selection Decision Processes With An Expert System*. Sydney. University of New South Wales.

Weber, M. (1999) *Economía y Sociedad*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

Yammarino, F.J., and Dubinsky A.J. (1994) "Transformational leadership theory: using levels of analysis to determine boundary conditios, *Personel Psychology*. 47. 787-811

Yu H., Leithwood K., Jantzi, D. (2002), *The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong*, *Journal of Educational Administration*. 40 (4) pp 368-369

Yukl, G. (1989). *Leadership in Organizations*, 2nd ed., Englewood Cliffs, NY. Prentice Hall

Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations*, (4nd ed.), Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall

Zaleznik, A. (1977). *Managers and leaders: Are they different?* *Harvard Business Review*, 55(5), 67-80.

Zaleznik, A. (1983). "The Leadership Gap", *Washington Quarterly* 6, num. 1 pp. 32-39.

Anexo A Cuestionario Utilizado

<p>I objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción del liderazgo del director/a actual de su Centro Educativo. Se analizará la información de manera confidencial. Favor de seleccionar una opción</p>	No a todo	De vez en cuando	Algunas veces	Bastante frecuente	Siempre
1. Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo	1	2	3	4	5
2. Me informa sobre como hago mi trabajo	1	2	3	4	5
3. Presta atención a mis sentimientos y necesidades	1	2	3	4	5
4. Apoya mis acciones e ideas	1	2	3	4	5
5. Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas	1	2	3	4	5
6. Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del centro	1	2	3	4	5
7. En general tiende su director a apoyarle, a llevar a cabo cambios que usted quiere hacer en su trabajo?	1	2	3	4	5
8. ¿Le apoya su director a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?	1	2	3	4	5
9. Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado	1	2	3	4	5
10. Está dispuesto a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora	1	2	3	4	5
11. Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos	1	2	3	4	5
12. Me hace sentirme orgulloso de trabajar con él/ella.	1	2	3	4	5
13. Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente	1	2	3	4	5
14. Tengo una fe ciega en él/ella	1	2	3	4	5
15. No intenta cambiar las cosas mientras éstas marchen bien	1	2	3	4	5
16. Me proporciona formas nuevas de enfocar cosas que antes eran un enigma	1	2	3	4	5
17. Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo	1	2	3	4	5
18. Esta satisfecho/a con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho	1	2	3	4	5
19. Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no imposible, llegar muy lejos.	1	2	3	4	5
20. Es capaz de saber lo que quiero y me ayuda a conseguirlo.	1	2	3	4	5
21. En mi opinión el /ella es un símbolo de éxito y eficacia	1	2	3	4	5
22. Puedo contar con que recibiré su elogio cuando yo haga un buen trabajo.	1	2	3	4	5
23. Cuenta con mi respeto	1	2	3	4	5
24. Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo.	1	2	3	4	5
25. Aumenta mi optimismo sobre el futuro	1	2	3	4	5
26. Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas	1	2	3	4	5
27. Si el /ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido	1	2	3	4	5
28. Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él /ella.	1	2	3	4	5
29. Es probable que esté ausente cuando se le necesita	1	2	3	4	5

Comentario	No a todo	De vez en cuando	Algunas veces	Bastante frecuente	Siempre
30. Es difícil encontrarle en los momentos de crisis.	1	2	3	4	5
31. Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer	1	2	3	4	5
32. Está dispuesto/a a enseñarme siempre lo que se necesite	1	2	3	4	5
33 Al evaluar mi trabajo se fija más en lo positivo que en lo negativo	1	2	3	4	5
34. Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos	1	2	3	4	5
35. Ayuda mucho a los profesores recién llegados	1	2	3	4	5
36. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin base alguna	1	2	3	4	5
37. Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones	1	2	3	4	5
38. Usa el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas	1	2	3	4	5
39. Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos	1	2	3	4	5
40. Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa	1	2	3	4	5
41. Usa el sentido del humor para vencerme	1	2	3	4	5
42. Usa el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles	1	2	3	4	5
43. Hace que me ría de mí mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio	1	2	3	4	5
44. Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista	1	2	3	4	5
45. Me defiende ante las autoridades del centro	1	2	3	4	5
46. Me defiende ante la inspección	1	2	3	4	5
47. Me defiende ante la Administración Corporativa	1	2	3	4	5
48. Me motiva para hacer más de lo que yo en principio esperaba hacer	1	2	3	4	5
49. Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor	1	2	3	4	5
50. Me estimula a que me esfuerce en superarme	1	2	3	4	5
51. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene usted con respecto a su director?	1	2	3	4	5
52. ¿Qué grado de satisfacción tiene con respecto al método de liderazgo que utiliza su Director?	1	2	3	4	5
53. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director a la hora de representarle ante una autoridad superior?	1	2	3	4	5
54. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director a la hora de satisfacer sus necesidades laborales?	1	2	3	4	5
55. ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su centro?	1	2	3	4	5
56. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a para llevar a cabo las exigencias de su centro?	1	2	3	4	5
57. ¿Qué influencia cree Ud. Que tiene su director a la hora de elegirle a Ud. en el puesto que ocupa?	1	2	3	4	5
58. Si a su Director lo trasladan a otro centro y le pudiese llevar a usted ¿Con qué probabilidad lo haría?	1	2	3	4	5
59. ¿Qué grado de satisfacción cree que tiene su Director con el trabajo que usted realiza?	1	2	3	4	5
60. ¿Con qué frecuencia cree Ud. que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director?	1	2	3	4	5

Comentario	No a todo,	De vez en cuando,	Algunas veces	Bastante frecuente	Siempre,
61. Especifica la importancia de tener un objetivo bien definido	1	2	3	4	5
62. Habla entusiastamente a cerca de las necesidad de cumplir dichos objetivos	1	2	3	4	5
63. Habla en forma optimista a cerca del futuro	1	2	3	4	5
64. Articula sus funciones con una visión del futuro	1	2	3	4	5
65. Se expresa confiando en que las metas se lograrán	1	2	3	4	5
66. Nos Habla a cerca de los valores y fortalezas del centro	1	2	3	4	5
67. Hay foros donde se me toma en cuenta en la generación de estrategias con miras a mejorar la calidad	1	2	3	4	5
68. Promueve el entusiasmo por la tarea educativa	1	2	3	4	5
69. Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso	1	2	3	4	5
70. Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras	1	2	3	4	5

Datos Biográficos del Encuestado

Seleccione una opción

<p>1. Tipo de Institución</p> <p>(1) Pública</p> <p>(2) Privada</p>	<p>5. Dedicación</p> <p>(1) Profesor asignatura</p> <p>(2) Profesor de tiempo completo</p>	<p>9. Experiencia en el cargo</p> <p>(1) Un curso escolar</p> <p>(2) De 2 a 3 cursos</p> <p>(3) De 4 a 6 cursos</p> <p>(4) Más de 6 cursos</p>
<p>2. Tipo de alumnado</p> <p>(1) Masculino</p> <p>(2) Femenino</p> <p>(3) Mixto</p>	<p>6. Nivel de estudios</p> <p>(1) Pasante</p> <p>(2) Licenciatura</p> <p>(3) Maestría</p> <p>(4) Doctorado</p>	
<p>3. Edad</p> <p>(1) DE 18 a 30 años</p> <p>(2) 31 a 40 años</p> <p>(3) 41 a 50 años</p> <p>(4) 51 a 60 años</p> <p>(5) Más de 60 años</p>	<p>7. Experiencia docente</p> <p>(1) De 1 a 3 años</p> <p>(2) De 4 a 7 años</p> <p>(3) De 8 a 12 años</p> <p>(4) De 13 años en adelante</p>	
<p>4. Género</p> <p>(1) Masculino</p> <p>(2) Femenino</p>	<p>8. Cargo</p> <p>(1) Director</p> <p>(2) Coordinador</p> <p>(3) Profesor</p> <p>(4) Tutor</p>	

Anexo B

Relación figuras

Figuras

Figura 1.1 Transformación de cuatro etapas	12
Figura 1.2 Fase moderna del estudio de rasgos	15
Figura 1.3 Aportación de la Universidad de IOWA	21
Figura 1.4 Aportación de la Universidad de Michigan	22
Figura 1.5 Aportación de la Universidad de Ohio	22
Figura 1.6 Rejilla Gerencial	24
Figura 1.7 Aportación de Fiedler	28
Figura 1.8 Aportación de Tanembau y Schdmit	29
Figura 1.9 Modelo de sistema experto para toma de desiciones	34
Figura 1.10 Camino meta	36
Figura 1.11 Modelo de Hersey y Blanchard	39
Figura 1.12 Grupos de trabajo y equipos de trabajo	45
Figura 1.13 Grupos y equipos	46
Figura 1.14 Evolución de la organizaciones y estilos de liderazgo	59
Figura 1.15 Liderazgo de rango completo óptimo	62
Figura 1.16 Liderazgo de rango completo sub-óptimo	63
Figura 2.1 Modelo de liderazgo de Leithwood	76
Figura 3.1 Modelo conceptual propuesto por esta investigación	87
Figura 4.1 Distribución de frecuencias liderazgo transformacional	97
Figura 4.2 Distribución de frecuencias liderazgo transaccional	97
Figura 4.3 Distribución de frecuencias ausencia de liderazgo	98
Figura 4.4 Distribución de frecuencias eficacia percibida	98
Figura 4.5 Distribución de frecuencias esfuerzo extra	99
Figura 4.6 Distribución de frecuencias satisfacción percibida	99
Figura 4.7 Coeficiente de confiabilidad	100
Figura 4.8 Características de la muestra en la UAM	101
Figura 4.9 Características de la muestra en la UVM	101
Figura 4.10 Características de la muestra en en CCH	102
Figura 4.11 Modelo 1.0 a probar	106
Figura 4.12 Modelo 2.0 a probar	107
Figura 4.13 Modelo 3.0 a probar	108
Figura 4.14 Modelo 4.0 a probar	109
Figura 4.15 Modelo 4.1 a probar	110
Figura 4.16 Modelo 4.2 a probar	111
Figura 4.17 Modelo 4.3 a probar	112
Figura 4.18 Modelo 5.0 a probar	113
Figura 4.19 Modelo 6.0 a probar	114

Anexo C

Relación de tablas

Tabla 1.1 Administración versus Liderazgo	11
Tabla 1.2 Dimensiones de personalidad y rasgos de líderes	17
Tabla 1.3 Características clave de los líderes carismáticos	42
Tabla 1.4 Comparativo de las etapas de desarrollo de equipos y Estilos de liderazgo	48
Tabla 1.5 Diez compromisos del liderazgo	55
Tabla 1.6 Comparativo estilos de liderazgo	61
Tabla 1.7 Comportamiento de los líderes transformacionales	64
Tabla 1.8 Dimensiones e ítems del líder transformacional, Transaccional y laissez-faire	67
Tabla 3.1 Conceptualización variables hipótesis específica 1	89
Tabla 3.2 Conceptualización variables hipótesis específica 2	90
Tabla 3.3 Conceptualización variables hipótesis específica 3	91
Tabla 3.4 Dimensiones del liderazgo y sus resultados	92
Tabla 4.1 Varianza explicada	100
Tabla 4.2 Estilo de liderazgo y factores sociodemográficos	103
Tabla 4.3 Correlación de Pearson	104
Tabla 4.4 Análisis de factor	105

Anexo D

Relación de símbolos y abreviaturas

ALPHA	Coeficiente Alfa de Cronbach
AMOS	Analysis of Moment Structures
AGFI	Adjusted Goodness-of-Fit Index
df	Grado de Libertad
GFI	Goodness-of-Fit Index
IES	Instituciones de Educación Superior
IPL	Inventario de Prácticas de liderazgo
LISSEZ-FAIRE	Dejar hacer. Ausencia de liderazgo
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
MLM	Maximum Likelihood Estimation Method Error of Approximation
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SEM	Structural Equation Modeling
SEP	Secretaría de Educación Pública
SPSS	Statistical Product and Service Solutions



Anexo E

Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

Oficio: PPCAIGA12008

Asunto: Envío oficio de nombramiento de jurado de Doctorado.

Coordinación

Dr. Isidro Ávila Martínez
Director General de Administración Escolar
de esta Universidad.
P res en te.

At'n.: Lic. Balfred Santaella Hinojosa
Coordinador de la Unidad de Administración del Posgrado

Me permito hacer de su conocimiento, que el alumno Salvador Vázquez Amaya presentará Examen de Grado dentro del plan del Doctorado en Administración (Organizaciones) toda vez que ha concluido el Plan de Estudios respectivo y su tesis, por lo que el Subcomité de asuntos académicos y administrativos de Doctorado, tuvo a bien designar el siguiente jurado:

Dr. Ricardo Alfredo Varela Juárez	Presidente
Dr. José Ramón Torres Solís	Vocal
Dr. Alfonso Carlos Merino González	Secretario
Dr. Carlos Eduardo Puga Murguía	Suplente
Dr. José Miguel Ramírez Ramos	Suplente

Por su atención le doy las gracias y aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

Atentamente
"Por mi raza hablará el espíritu"
Cd. Universitaria, D.F., 8 de abril del 2008.
El Coordinador del Programa


Dr. Carlos Eduardo Puga Murguía