

Principales modelos de liderazgo: su significación en el ámbito universitario

Main leadership models: its importance in university field

Martha Lorena Figueroa Soledispa

Docente Facultad Comercio Exterior de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Manabí, Jipijapa. Ecuador. Docente Dedicación Exclusiva. Máster en Docencia mención: en Gestión Desarrollo del Currículo. figueroasoledispa@gmail.com

RESUMEN

El artículo tiene el propósito de valorar los modelos y teorías que han tenido una influencia determinante en el proceso de superación en liderazgo docente, y cómo ello influye en la labor que desarrollan los docentes universitarios para el logro de un rol transformador en su actividad. A través de la historia en este campo son muchos los modelos que han surgido, que han sido utilizados y puestos de moda en algunos momentos por diversas razones. Ante la variedad de los mismos vienen preguntas ineludibles acerca de cuál es el modelo más adecuado o más utilizado cuando de liderazgo docente se trata.

Palabras clave: liderazgo, educación superior, modelos de liderazgo.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to briefly assess the models and theories that have had a determining influence on the bettering process in teaching leadership, and the way it influences the job developed by university teaching personnel, specifically designed to achieve a transformer role of their activity. Through history, there have been many models that have come up, have been used, and have come back into fashion in different moments and for several reasons in this field. In view of their variety, unavoidable questions have come up, about the most suitable or used model when dealing with teaching leadership.

Keywords: leadership, education higher, models of leadership.

INTRODUCCIÓN

El programa de la Red de Liderazgo Escolar fue establecido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO¹ en 1999. El objetivo de dicho programa consistía en formar una masa crítica de profesionales de la educación, pioneros en liderazgo transformacional, que promovieran activamente la mejora de los rendimientos académicos de los estudiantes de su radio de acción. Con esto, se esperaba contribuir a alcanzar las metas de la iniciativa mundial “Educación para Todos”, en particular las relacionadas con la calidad educativa.

En el mundo anglosajón el debate y superación sobre liderazgo escolar se ha centrado en la noción de liderazgo balanceado, que se soporta empíricamente en el estudio de meta-análisis que desarrollaron Waters, Marzano y McNulty,² en el que consideraron 70 estudios realizados entre los años 1970 y 2000. El efecto del liderazgo en logros académicos resultó en la denotación de un paralelismo en cuanto a las características y el contexto de

implementación. Además encontraron que esta asociación con el nivel de logro se obtenía cuando los directivos y docentes desarrollaban una serie de rasgos como parte de sus responsabilidades en la escuela. Con ese sustento se diseñaron cursos de capacitación, en los que se enfatizaban los rasgos distintivos de los directivos y docentes como líderes escolares, pero con un trasfondo pragmático de la situación escolar.

En Latinoamérica la solución de la problemática se ha diseñado más con bases conceptuales teóricas que empíricas. La oferta ha sido amplia, tanto por parte de los ministerios de educación como de fundaciones y organismos multilaterales.

Es evidente que a través de los años han operado distintos modelos y teorías sobre liderazgo que han propiciado las diferentes formas de superación que se adecuan a los contextos educativos de la educación superior y de otros niveles educativos; educación que ha variado e influye de manera determinante en la complejidad del trabajo propio del docente universitario. En ese sentido, el objetivo de la revisión consiste en describir los modelos elaborados, los tipos de liderazgo y estilos educativos en los docentes, todo lo cual puede servir de referente y antecedente para la elaboración de una propuesta encaminada a lograr el liderazgo universitario desde la clase y en otros espacios donde se concreta el proceso formativo.

DESARROLLO

Según la opinión de expertos en desarrollo organizacional, existen pocos tipos de liderazgo; pero eso no es real, el liderazgo es uno y, como los líderes son personas (individuos con características personales definidas); las clasificaciones corresponden a la forma en cómo ejercen o han adquirido la facultad de dirigir, circunstancia que no necesariamente significa que sea un líder. Así se habla, en sentido general, del líder:

- **Carismático:** es el que tiene la capacidad de generar entusiasmo. Es elegido como líder por su manera de darse a sus seguidores.

- Tradicional: aquel que hereda el poder por costumbre o por un cargo importante.
- Legítimo: el que adquiere el poder mediante procedimientos autorizados en las normas legales.

En lo que se refiere a los estilos de liderazgo en el campo educacional; las investigaciones indican que el concepto se ha venido trabajando desde la década de los años 30³, pero el interés por el conocimiento de esta temática por parte de sociólogos, educadores y psicólogos surge con mucha fuerza en la última década del siglo XX.

Los estilos educativos, según Leichter,⁴ se aprenden en la interacción con los demás, y además se confirman, modifican o adaptan. Los elementos del estilo educativo son dinámicos, y están siempre en relación, necesitan un espacio amplio de tiempo para que puedan ser estudiados a fondo. Por eso tienen un carácter social.

B. Fisher y L. Fisher⁵ definen el estilo de enseñar como un modo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de enseñanza. Se considera estilos de enseñanza universitaria a los modos particulares, característicos y unitarios de educar, comportamientos verbales y no verbales estables, casi inmutables, de quienes tienen a cargo el acto de enseñar en la Universidad.

Estos son productos de creencias, principios, ideas y conceptos subyacentes en sus prácticas que pueden ser más o menos conscientes. En ese sentido Marchesi y Hernández tratan de perfil a los estilos educativos. Según estos investigadores, los cuatro estilos que se derivan de ellos son:⁶

- **Asertivo**, cuando demuestra afecto, control, sensibilidad hacia las necesidades del alumno reconociéndolo como ser diferenciado y único (aceptación incondicional). Plantea normas claras, con firme seguimiento en el uso de mandatos, refuerzo positivo y negativo si es necesario. Estimulación de la independencia con responsabilidad. Comunicación abierta y bidireccional. Se fomenta un proceso de control externo (normas) y de control interno (valores interiorizados).
- **Punitivo**; lo cual es equivalente al estilo o educación autoritaria, son quienes piensan que los alumnos tienen la obligación de obedecerles y hacer lo que se les manda cuándo

y cómo ellos dicen; estos docentes se violentan e incomodan cuando los alumnos no actúan conforme con sus instrucciones y mandatos; manifiestan satisfacción cuando sí cumplen sus órdenes.

- **Inhibicionista**, el cual corresponde a los docentes que piensan y creen que los alumnos deben resolver sus problemas solos para que aprendan lo que es realmente la vida. Se enfadan o sienten preocupación cuando los alumnos les piden ayuda; por lo general prestan poca atención a las conductas y no elogian ni reconocen los éxitos, el esfuerzo y logros que alcanzan los alumnos.
- **Sobreprotector**, que es el estilo que se caracteriza porque los docentes piensan que son los responsables de lo que se les ocurre a los alumnos; por lo tanto, procuran satisfacerlos en todo lo posible, ya que este es el modo de conseguir que ellos no sufran, justifican su actitud acudiendo a la poca experiencia del joven diciendo y argumentando que no sabe o no puede. Se preocupan excesivamente, inhibiendo su capacidad e impidiendo que estos realicen las cosas por sí mismos aunque en realidad puedan hacerlo.

El estudioso Rivas, afirma que la docencia es una profesión asumida por personas dedicadas a la formación de personas. A través de ella, el docente realiza su papel más importante: ser modelo de vida. Pero como todo ser humano, él es un ser en formación permanente, capaz de reconocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, de asumir sus errores. Es un ser con ideales, éxitos y fracasos. Todos estos elementos, con el paso del tiempo, conforman su estilo pedagógico.⁷

El pensamiento de los profesores orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional. Esta relación, sin embargo, no es lineal, ya que entre el pensamiento y la conducta existe un cierto grado de indeterminación que escapa, por ahora, al análisis científico.⁸ Dicho pensamiento se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.⁹⁻¹²

Durante la clase, el profesor suele actuar guiado por planes previamente establecidos. Esto le permite simplificar la compleja realidad del aula y aislar de manera selectiva a priori los

posibles espacios problemáticos.¹³ Sus esquemas de conocimiento y las rutinas generales en la planificación funcionan a modo de filtro cognitivo sobre la realidad. En este contexto, el profesor, de manera espontánea, reflexiona durante la acción, regulando su intervención para adecuar la marcha de la clase al plan establecido o, por el contrario, adaptar éste, con mayor o menor flexibilidad, a los acontecimientos disonantes del aula.⁸

En resumen, a partir de los diversos estilos existentes, se pueden diferenciar distintos enfoques teóricos o modelos que han abordado el estudio del liderazgo en general. Entre los más frecuentes, los de las teorías de los rasgos y caracteres, conductuales, de contingencias, situacionales, transaccionales y transformacionales. Incluso en los últimos años han surgido planteamientos diferentes, como los relacionales, referidos al liderazgo facilitador, persuasivo, carismático, sostenible o visionario.¹⁴⁻¹⁹

De ahí que, algunas aproximaciones teóricas y modelos no compartan los mismos puntos de vista, y en ocasiones son contradictorios entre sí. Esto hace controvertidos los tópicos de interés en el estudio del liderazgo, así como la forma en que se abordan los temas; con conceptos como autoridad, eficacia, experiencia, carisma, cambio o transformación.²⁰⁻²²

Otros persiguen determinar el estilo de liderazgo predominante en los docentes,²⁴⁻²⁷ donde se analiza si el aplicado se ajusta a uno transaccional (el profesor intercambia calificaciones y recompensas por el esfuerzo de los alumnos) o transformacional (los docentes motivan, estimulan la capacidad analítica de los estudiantes y les ayudan a lograr sus objetivos). Aunque gran parte de la literatura sobre liderazgo resalta la importancia de uno de carácter transformacional, por sus efectos positivos sobre los resultados docentes,²⁸ existe una escasa profundización sobre este tema en lo referido al posgrado y a docentes en ejercicio;¹⁶ aun cuando estos profesionales en ejercicio constituyen una población con grandes posibilidades para el desarrollo de enfoques de liderazgo.

Por tal razón, se particulariza, con más detalles, en cada uno de dichos modelos:

El **modelo de intercambio o modelo transaccional de liderazgo** de Hollander,²⁹ que se materializa desde una perspectiva tradicional. Este modelo está basado en el de “**unión**

bivalente vertical.” Su filosofía subyacente es que el liderazgo está dado en un intercambio de relaciones entre el líder y los subordinados y viceversa.

El líder y cada subordinado determinan lo que cada uno espera del otro; este conjunto de expectativas es resultado de los comportamientos de ambos, los cuales están regulados por expectativas, negociaciones, y así sucesivamente. La transacción o intercambio, la premiación contingente por buen desempeño, es lo que ha sido a menudo enfatizado como liderazgo efectivo.

El líder transaccional afecta la motivación del seguidor por el intercambio de premios y por el establecimiento de una atmósfera en la cual hay una percepción de uniones más cercanas entre esfuerzos y resultados deseados. De acuerdo con el criterio de este enfoque, él es un diagnosticador psicológico sensible, que discierne “exactamente” las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ellas en consecuencia.³⁰

Las teorías transaccionales se concentran en los efectos del comportamiento del líder sobre el conocimiento de los seguidores, motivaciones y desempeño. Así, este es presentado en intercambio de recompensas constructivas o correctivas o evitación de disciplina para el acatamiento del seguidor. Entre el líder y los seguidores es posible identificar los siguientes comportamientos: “recompensas contingentes”, las cuales contratan el intercambio de recompensas por esfuerzo y de acuerdo con niveles de desempeño.

Esta teoría asume que la gente se motiva por la recompensa y el castigo, ya que, según esta, los sistemas sociales trabajan mejor cuando existe una clara cadena de mando.

Cuando el líder transaccional asigna trabajo a los subordinados, se considera que estos son responsables por el trabajo; tanto si o no, ellos posean los recursos para llevar a cabo las tareas encomendadas. Cuando las cosas no llegan a resultados positivos, entonces el subordinado es considerado como el que cometió la falta personalmente y es en consecuencia, “penado” por ella, como también son recompensados por el éxito.

La principal limitación de este modelo es el de asumir que el ser humano es solo racional, una persona quien solo necesita motivaciones materiales o simples recompensas y fuera de

ella, su comportamiento es predecible. El fundamento subyacente psicológico es el conductismo.

El **modelo de contingencia** de Friedler, parte del hecho de que la mayor o menor efectividad de los diferentes tipos o formas de dirección y liderazgo ejercidos depende de determinado número de factores interrelacionados de la situación en que se ejercen. Por tanto, es irreal tratar de encontrar el tipo de dirección ideal, capaz de tener éxito en todas las situaciones.³¹

Según este modelo, no existe una única manera correcta de dirigir a las personas. El enfoque de contingencia para el análisis de los problemas de dirección, se centra esencialmente en el análisis de los diversos factores de los que depende la eficacia directiva y en qué forma, cuáles técnicas, métodos o estilos en determinada situación y en un momento y circunstancias particulares contribuirán a la obtención de las metas. Como destaca Stoner, este modelo se sustenta en la teoría de los sistemas (se origina de este), enfocándose en detalles referidos a las relaciones entre los subsistemas del sistema, buscando definir aquellos factores que resultan cruciales para un aspecto o una tarea específica y aclarando las interacciones funcionales entre ellos.³²

Este modelo constituye un intento para evaluar los múltiples factores activos en cualquier situación, y estableciendo patrones y relaciones definidas entre ellos, que pueden servir como pautas para otras situaciones similares que se presenten en el devenir.

El **modelo situacional** de Hersey y Blanchard³³ identifica tres fuerzas que conducen a la acción en el liderazgo: las fuerzas de la situación, las de los seguidores y las del líder. Maier³⁴ señala que los líderes no sólo toman en consideración la perspectiva de que un seguidor acepte una sugerencia, sino también las consecuencias de sus acciones. Por ejemplo, es más probable que un líder cambie su estilo a uno más autoritario si considera que el fracaso de la acción puede tener consecuencias graves.

Según el modelo de Hersey y Blanchard, los líderes:

- Pueden cambiar sus métodos de liderazgo.

- La efectividad depende de cómo su estilo se interrelaciona con la situación.
- La madurez (aceptación de la responsabilidad por sus acciones) y el nivel de preparación (capacidad) de un subordinado para hacer una determinada tarea son los factores situacionales más importantes.
- El estilo de liderazgo debe ser seleccionado de acuerdo con la madurez de los seguidores y su nivel de preparación.

Este modelo utiliza las mismas dimensiones utilizadas por Friedler; esto es, el enfoque en la tarea y en las relaciones. En función de ellas, se hacen explícitos cuatro comportamientos del líder que van cambiando de acuerdo con el nivel de madurez de los seguidores.³¹

Si bien el modelo ha sido criticado en los mismos términos que el transaccional, ya que enfatiza su preocupación por los resultados que son dimensiones a nivel de actitudes, hoy día es ampliamente utilizado en las intervenciones de consultoría para la detección de los estilos de liderazgo y para medir la eficacia de los mismos.

La **teoría o modelo de la trayectoria-meta** de House;³⁵ establece que las funciones del líder están dadas, en esencia, en aumentar las recompensas personales a los subordinados, que les permitan alcanzar su satisfacción, a través de la obtención de metas laborales, por lo que sigue la misma línea del modelo de contingencia. La función del líder está en hacer que el camino a las recompensas sea más fácil de recorrer (clarificándolo, reduciendo los obstáculos y los engaños), aumentando las oportunidades de satisfacción personal durante el recorrido.

El término trayectoria-meta, se aplica según la idea de que los líderes eficaces aclaran la trayectoria, para ayudar a sus seguidores a alcanzar las metas de trabajo. De acuerdo con ella, el comportamiento de un líder es motivacional según el grado en que:

- Haga que la satisfacción de las necesidades del subordinado dependa de su desempeño eficaz.
- Proporcione la capacitación, dirección, apoyo y recompensas que son necesarios para tal desempeño.

Para comprobar estas afirmaciones House identificó cuatro comportamientos de liderazgo: el directivo, el apoyador, el participativo y el líder orientado a la realización, suponiendo que todos ellos son flexibles y aptos para asumir cualquiera de los comportamientos correspondientes, o todos, según la situación que se les presente.³⁵

La teoría, al respecto, señala que el comportamiento del líder será ineficaz cuando resulta redundante con las fuentes de estructura ambiental (estructura de la tarea, sistema formal de autoridad, grupo de trabajo) o cuando es incongruente con las características del subordinado (control de sí mismo, experiencia, habilidad percibida).

Las perspectivas futuras del modelo de la trayectoria-meta, apuntan en la dirección de una mayor investigación que lleve a reforzar, refinar y ampliar sus premisas incorporando algunas variables moderadoras adicionales y despojarse de su sesgo conductual.

El **modelo de líder-participación** de Vroom y Jago³⁶ relaciona el comportamiento y la participación del liderazgo en la toma de decisiones. Reconoce que la estructura de la tarea tiene exigencias variadas para actividades habituales y no habituales. Estos investigadores sostienen que el comportamiento del líder debe ser preciso, para que refleje la estructura de la tarea.

Este es más bien un modelo normativo ya que proporciona una serie secuencial de reglas que deben respetarse para determinar la cantidad de participación deseable en la toma de decisiones, según es dictada por diferentes tipos de situaciones.

Los estudios que pusieron a prueba la versión de los autores mencionados, han sido de apoyo a la comunidad científica; no obstante, su complejidad está dada en una limitación importante para su instrumentación como guía cotidiana.

El **modelo transformacional**, por sus aplicaciones al ámbito educativo, aparece como una reconceptualización de los años ochenta, en el cual se habla de un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático.

En lugar de hacer énfasis en su dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se orienta en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, inspirándolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos.

Liderazgo que, según Leithwood³⁷ es el más idóneo para las organizaciones que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas. Además, promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos.

Este modelo se separa sensiblemente de la imagen del **liderazgo pedagógico o instructivo**, que surgió dentro de las investigaciones llevadas a cabo sobre “escuelas eficaces” y que se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (incluida la supervisión).

Por todo lo señalado y debido a que en la experiencia cotidiana de muchas universidades, donde existen relaciones burocráticas y jerárquicas entre directivos y profesores, normas estrictas, órdenes categóricas e inexistencia de decisiones consensuadas, el liderazgo transformacional puede ser una respuesta para organizaciones educativas que aprenden.

Dicho en otros términos, y para utilizar las palabras de Sergiovanni, con este modelo, a la fonética del liderazgo (qué hace el líder y con qué estilo) se ha de añadir la semántica (qué significa para los demás esa conducta y qué acontecimientos se derivan de ella), porque limitarse a la primera supone entender que un líder eficaz es quien consigue que sus seguidores hagan algo; pero, profundizar en la segunda, conlleva a entender que la eficacia de un líder está en su capacidad para hacer la actividad significativa a los demás “[...] dar a los otros un sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta.”³⁸

Central a esta concepción es, entre otras, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos su asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los

seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización para cambiarla.

Una idea central en esta concepción es la del importante papel que ha de desempeñar el líder, en promover y cultivar una visión que de sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas. Para describir este tipo de liderazgo se cuenta con dos grandes conceptualizaciones; mientras que autores como Burns³⁹ o Bass⁴⁰, desde el campo no educativo, desarrollan la imagen transformativa como un estadio superior del “transaccional”; desde el ámbito educativo; Leithwood y Louis⁴¹ la presentan como una superación del liderazgo “instructivo.”⁴²

Las investigaciones acerca del liderazgo transformacional indican que los procesos emocionales son tan importantes como los racionales y que las acciones simbólicas son tan importantes como los comportamientos instrumentales.⁴³

CONCLUSIONES

A partir de las transformaciones relativas que se han suscitado en la actualidad, particularmente en materia política, es claro que los liderazgos deberían ser examinados de acuerdo con los parámetros de liderazgo democrático, para reorientar los que operan en el campo educativo.

Para que un liderazgo sea más positivo para el colectivo, es preciso que los integrantes del grupo sean corresponsables a la hora de decidir sobre el mismo, en qué persona va recaer, los conceptos en que se va ejercer, las condiciones a cumplir tanto por el líder como por los corresponsables; en suma, los integrantes del grupo deben convertirse a su vez en líderes al momento de ejercer su derecho a decidir sobre el tipo, modalidades y poseedores del liderazgo.

Cuando los miembros de un colectivo renuncian a su responsabilidad de decidir sobre las modalidades de ejercicio del liderazgo; sus límites, formas de operación y designación, es

más fácil que ese ejercicio se desmoralice y que el líder, designado como servidor, en la modalidad del liderazgo democrático, pase a convertirse en una especie de dictador.

Esta observación es muy importante porque los grupos, en general, una vez que cuentan con un líder, tienden a desatenderse de sus problemas suponiendo, muchas veces erróneamente, que por el hecho de contar con un líder, o representante, en cuya persona han delegado el poder del colectivo, no es necesario que cada quien asuma la parte de responsabilidad que en realidad le corresponde.

Cuando se trata de un líder responsable, consciente de su función y, por tanto, dispuesto a cumplir, y ampliar, su responsabilidad designada, lo esperable es que tal líder influya, o trate de influir, en la recuperación de la responsabilidad colectiva, en específico en las instituciones de educación superior por su relevancia como centro cultural de la sociedad.

Sin embargo, la mera intervención de un líder consciente no garantiza que el colectivo recupere su autoría y proceda en consecuencia, como sería lo deseable. Si las cosas se distorsionan, la responsabilidad mayor no será del líder, sino del colectivo que renunció a cumplir la parte de responsabilidad que le tocaba en la definición de metas y en el abordaje de los problemas que hicieron necesaria la intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO. Servicio de Supervisión Interna Sección de la Evaluación. [Internet] 2008. [acceso 15 de octubre de 2011]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161087s.pdf>
2. Waters JT, Marzano RJ, McNulty BA. Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. USA: Mid-continent Research for Education and Learning; 2003.
3. Centeno A. Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias. Bogotá: Gestión Universitaria; 2005.
4. Leichter HJ. The concept of educative style. Teachers College. 1973; 75: 239-250.

5. Fischer BB, Fischer L. Styles in teaching and learning. USA: Educational Leadership. 1979; 36: 245-254.
6. Marchesi A, Hernández C. El fracaso escolar. Madrid: Fundación por la modernización de España; 2000.
7. Rivas F. Orientación y predicción escolar. Rev Vida.1977; 192: 67-72.
8. Pérez ML. Afectos, emociones y relaciones en la escuela: análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria. Barcelona: Graó; 2001.
9. Anderson CS. The investigation of school climate. Orlando: Academic Press; 1985
10. Shavelson RJ, Bolus R. Self-Concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology. 1982; 74: 3-17.
11. Chamorro D. Factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a. [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2005.
12. Tomlinson H. Educational leadership. Personal growth for professional development. London: Sage; 2004.
13. Cano JS. El rendimiento escolar y sus contextos. España: Revista Complutense de Educación. 2001; 12:15-80.
14. Pedraja Rejas L, Rodríguez Ponce E, Barreda M, Sagredo O, Segovia C. Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: Un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica. Rev Chil Ing. 2009; 17(1): 21-26.
15. De_Vincenzi A. Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y educadores. 2009; 12(2): 87-101.
16. Bennetts MS. El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. Educar; 2007; 40:163-189.
17. Uribe M. El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. Paris: PREALC-UNESCO; 2005.
18. Pérez S. El liderazgo facilitador del aprendizaje organizativo en la escuela. [Tesis maestría] Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; 2008.
19. Ribeiro J, Costa J. Lideranças organizacionais educativas: a direção por valores. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. [Internet] 2008. [acceso 3 de

- febrero de 2012]. Disponible en:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400005&lang=pt.
20. Cavalle C. Nuevos retos en la formación de directivos. *Revista Latinoamericana de Administración*. 1999; 23: 105-112.
 21. Elton L. *Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education*. London. Ed. Falmer Press; 2001.
 22. Lupano ML, Castro A. Estudios sobre el liderazgo. *Teorías y evaluación. Psicología, Cultura y Sociedad*. 2008; 17(3):107-122.
 23. Bass BM, Avolio BJ. *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set: technical report, leader form, rater form and scoring key for MLQ Form 5XShort*. Canada: Mind Garden; 2000.
 24. Gil-García A, Muñiz García M, Delgado Santos A. El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Sapiens*. 2008; 9(1):13-33.
 25. González O. Percepciones de los estudiantes universitarios frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2008; 5(13):5.
 26. Azzerberoni D, Harf R. *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa; 2003.
 27. UNESCO Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad. [Internet] 2005. [acceso 4 de abril de 2012]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>.
 28. Ahumada L, Montesinos C, Sisto V. Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos. *Revista Interamericana de Psicología*. 2008; 42(2):228- 235.
 29. Hollander EFJ. *Leadership Dynamics*. New York: Free Press; 1978.
 30. Popper M. *The development of charismatic leaders*. USA: Political Psychology; 2000
 31. Friedler F. *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc. Graw Hill; 1967.
 32. Stoner J. *Administración*. México; Mc Graw Hill Interamericana; 1995.

33. Hersey P, Blanchard K. Management of organizational behavior. USA: Prentice Hall; 1988.
34. Maier NRF. Problem-solving discussions and conferences: Leadership methods and skills. New York: McGraw-Hill; 1963.
35. House RJ. A path goal theory of leadership effectiveness. Science Quarterly. 1971.
36. Vroom VH, Jago AG. The new leadership: Managing participation in organizations. New York: Englewood Cliffs; 2003.
37. Leithwood K. El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. España: ICE Deusto; 2004.
38. Sergiovanni TJ. Leadership. What's in it for schools? London: Routledge Falmer; 2001.
39. Burns JM. Leadership. Nueva York: Harper & Row; 1978.
40. Bass B. Leadership and performance beyond expectations. New York: The Free Press; 1985.
41. Leithwood K, Louis KS. Organizational learning in schools. The Netherlands: Swets and Zeitlinger; 1999.
42. Leithwood K, Prestine N. Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. Chicago: University of Chicago Press; 2002.
43. Yukl G. Leadership in organizations. New York: Pearson-Prentice Hall; 2006.

Entrada: 30/4/2012

Aprobado: 21/10/2012

Martha Lorena Figueroa Soledispa. Docente Facultad Comercio Exterior de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Manabí, Jipijapa. Ecuador. Docente Dedicación Exclusiva. Máster en Docencia mención: en Gestión Desarrollo del Currículo. figueroasoledispa@gmail.com