



Región y sociedad
ISSN: 1870-3925
El Colegio de Sonora

Díaz Gómez, Eduardo Raúl; Díaz López, Karla María
Competencias de liderazgo y efectividad organizacional de los coordinadores
académicos en una institución de educación superior de México
Región y sociedad, vol. 33, e1412, 2021
El Colegio de Sonora

DOI: 10.22198/rys2021/33/1412

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10266174003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Competencias de liderazgo y efectividad organizacional de los coordinadores académicos en una institución de educación superior de México

Leadership Competencies and Organizational Effectiveness in Academic Coordinators in one Institution of Higher Education in Mexico

Eduardo Raúl Díaz Gómez*  <https://orcid.org/0000-0003-0053-8751>
Karla María Díaz López**  <https://orcid.org/0000-0002-0890-5328>

Resumen

Objetivo: examinar las conductas de liderazgo de algunos coordinadores académicos y su relación con la efectividad organizacional en una institución educativa ubicada en el noroeste de México. **Metodología:** es cuantitativa y tiene alcance correlacional con una muestra de 82 docentes, quienes respondieron el cuestionario multifactorial de liderazgo para evaluar las competencias de 12 coordinadores académicos. **Resultados:** la adopción de un estilo de liderazgo transaccional y transformacional se relaciona de manera parcial con la percepción que tienen los docentes de la efectividad organizacional de los coordinadores. El liderazgo pasivo se correlaciona de forma negativa con la percepción de efectividad organizacional. **Valor:** la aplicación de un modelo de liderazgo organizacional en un contexto educativo en México. **Limitaciones del estudio:** el análisis de una sola institución educativa. **Conclusiones:** es posible desarrollar conductas de liderazgo específicas en los coordinadores académicos para incrementar su efectividad organizacional. **Palabras clave:** liderazgo transaccional; liderazgo transformacional; liderazgo pasivo; efectividad organizacional; educación superior.

Abstract

Objective: to examine the relationship between leader behavior and organizational effectiveness among academic coordinators in one higher education institution in Northwestern Mexico. **Methodology:** the study is described as quantitative and has a correlational scope with a 82 faculty members sample, who answered the multifactor leadership questionnaire to assess the competencies of 12 Program coordinators. **Results:** the adoption of a transactional and transformational style partially associates with the perception held by faculty members regarding academic coordinators' organizational effectiveness. **Passive leadership** negatively correlates with the perception of organizational effectiveness. **Value:** the use of one organizational leadership model in an educational context in Mexico. **Limitations:** the focus on one single educational institution. **Conclusions:** it is possible to develop specific leadership behavior in academic coordinators to increase organizational effectiveness. **Keywords:** transactional leadership; transformational leadership; passive leadership; organizational effectiveness; higher education.

Cómo citar: Díaz Gómez, E. R., y Díaz López, K. M. (2021). Competencias de liderazgo y efectividad organizacional de los coordinadores académicos en una institución de educación superior de México. *región y sociedad*, 33, e1412. doi: 10.22198/rys2021/33/1412

* Autor para correspondencia. Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad), Colegio de Administración y Negocios. Av. CETYS Universidad Núm. 4, Fracc. El Lago, C. P. 22210. Tijuana, Baja California, México. Correo electrónico: eduardo.diaz@cetys.mx

** Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad), Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Camino Microondas Trinidad km 1, Las Palmas 3era. Sección, C. P. 22860. Ensenada, Baja California, México. Correo electrónico: karla.diaz@cetys.mx

Recibido: 29 de octubre de 2020

Aceptado: 29 de enero de 2021

Liberado: 22 de febrero de 2021



Esta obra está protegida bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-No Comercial
4.0 Internacional.

Introducción

En los últimos quince años han proliferado los estudios en los que se suele destacar la relevancia que posee el liderazgo (en sus diversas acepciones) como un factor crucial que incide en el desarrollo de las instituciones educativas y sus resultados, independientemente del contexto sociocultural y de las modalidades de organización escolar (Kouzes y Posner, 2019; Maureira, 2018; Villa, 2019). Este dato refuerza el supuesto de la relación positiva entre la calidad educativa y el liderazgo organizacional (Araneda-Guirriman, Neumann-González, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2016; Barnett, 2019). Hoekstra y Newton (2017) argumentan que son los coordinadores académicos quienes toman gran parte de la responsabilidad para asegurar la calidad del servicio en contextos educativos, debido a que son ellos los que dirigen las actividades cotidianas del personal docente y administrativo.

La práctica de un liderazgo efectivo fomenta culturas organizacionales favorables en contextos educativos, ya que se observan mejoras tanto en el desempeño del personal docente como en el de los estudiantes. Entre las principales características de dichas culturas, están la adaptación al cambio y su respuesta oportuna a las necesidades de sus diferentes públicos (estudiantes, donadores, empleadores) (Kouzes y Posner, 2019). Esto es poco común en una industria en que la tradición y libertad de cátedra son supuestos respetados y sostenidos por muchos.

Las instituciones educativas en México requieren formar equipos de trabajo, integrados y flexibles, que faciliten la identificación de las necesidades emergentes del entorno al que sirven y que tengan la capacidad de adaptación para implementar nuevas prácticas y procesos de trabajo. Avolio (2018) argumenta que el cambio organizacional requiere un liderazgo efectivo —que se manifiesta a través de conductas transaccionales y transformacionales— el cual demuestre apego a los valores éticos. La premisa detrás de este argumento es que son los líderes quienes facilitan el cumplimiento de las metas y de los objetivos mediante el trabajo conjunto de los integrantes de los equipos de trabajo.

En el caso de las instituciones de educación superior (IES), los coordinadores académicos son los que canalizan el talento y el conocimiento de la planta docente y administrativa hacia un fin común: la calidad educativa. El nivel de efectividad de estos coordinadores, en su rol de mandos medios, influye de manera significativa en el desempeño institucional (Hoekstra y Newton, 2017; Kouzes y Posner, 2019). Esto implica a menudo que los coordinadores académicos se ganen el respeto y la confianza de las personas a su cargo para convencerlos de abandonar las viejas prácticas que han perdido relevancia.

En palabras de Díaz Delgado (2019), el liderazgo educativo se encuentra en una etapa de expansión conceptual, caracterizada por su pluralismo y alcance generalizado en el contexto de la era del conocimiento global. Dicho liderazgo apuesta por el desarrollo de perspectivas, enfoques y métodos de análisis particulares del campo de la educación. De acuerdo con Bolívar (2012), los estudios actuales sobre el liderazgo suelen describir las relaciones entre la toma de decisiones de los sujetos y su entorno educativo; por lo tanto, se concibe

el liderazgo educativo como un área de investigación y de práctica educativa que analiza las posibilidades de agencia de los sujetos y de sus organizaciones educativas en el entramado social.

El liderazgo educativo suele manifestarse en las competencias de los individuos encargados de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje que involucran al personal docente, al administrativo y a los estudiantes (Barnett, 2019; Galindo Padilla y Poom Medina, 2020; Sierra-Villamil, 2017). En este orden de ideas, Álvarez, Torres y Chaparro (2016) señalan que en el ámbito educacional el liderazgo se refleja en una adecuada y efectiva gestión del personal docente, lo cual conduce a que las instituciones educativas mejoren su calidad y sean competitivas. Galindo Padilla y Poom Medina (2020) argumentan que, sobre todo en el despliegue de iniciativas de aprendizaje y de cambio institucional se requiere que los coordinadores académicos sean capaces de guiar a diferentes públicos en pro de implementar un trabajo coordinado, ordenado y sistemático entre estudiantes, personal docente y administrativo.

Entre 2000 y 2020 se realizaron estudios alrededor del mundo respecto al liderazgo educativo en las IES. No obstante, en México la investigación del tema aún es incipiente. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) (2019) revela que las formas de gestión de las IES en ese país se encuentran en proceso de transición hacia un modelo basado en una mayor autonomía, transparencia y orientado a la rendición de cuentas, lo que tendrá que manifestarse en la revisión de la calidad educativa mediante acreditadoras independientes y la implementación de procesos de mejora de las propias instituciones educativas (OECD, 2019).

Con el propósito de facilitar el logro de las metas que guían el quehacer de las IES, el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ, por sus siglas en inglés) se utiliza con frecuencia como la herramienta para diagnosticar las competencias de liderazgo entre el personal administrativo, el docente y los estudiantes (Hansman, 2007). Hansman (2007) y López-Zafra (1998) han validado el MLQ en diversos contextos educativos. Su finalidad es encontrar las relaciones entre la conducta del líder y la percepción del personal académico sobre su desempeño (Zurita-Ortega, Olmedo-Moreno, Chacón-Cuberos, Expósito López y Martínez-Martínez, 2019).

De acuerdo con Bass y Avolio (1994), este instrumento es útil para el diagnóstico de las competencias de liderazgo, ya que, a diferencia de otros, permite sustentar programas de capacitación adaptables a diferentes contextos organizacionales. Por lo común, los programas de capacitación se diseñan en función de los modelos de liderazgo transaccional, transformacional y pasivo, en congruencia con las dimensiones que cubre el MLQ, porque según este modelo, ese estilo de liderazgo se aprende, mientras que en otras propuestas se señala que el liderazgo es una característica innata (Kouzes y Posner, 2019).

En el presente estudio se plantea el objetivo de examinar las conductas de liderazgo en los coordinadores académicos y su relación con la efectividad organizacional (EO) en una IES ubicada en el noroeste de México. En congruencia con Restrepo-Torres y Restrepo-Torres (2012), una de las aristas de entendimiento de la calidad educativa conlleva la capacidad organizacional de

la institución para adaptar sus procesos de gestión y alcanzar objetivos tanto académicos como administrativos. En el acopio de información participó una muestra de 82 docentes mediante la aplicación del MLQ, versión actualizada 5x. Los resultados se analizaron con la técnica de regresión lineal múltiple, en la que la variable dependiente fue la EO de los coordinadores académicos, y las variables independientes fueron las subescalas de liderazgo transaccional, transformacional y pasivo. El análisis se llevó a cabo mediante el *software* R Studio.

Antecedentes del problema

Se presenta una revisión del estado del arte con respecto a los modelos de liderazgo transaccional, transformacional y pasivo. Enseguida se citan investigaciones desarrolladas con base en el modelo de rango completo de liderazgo de Bass y Avolio (Bass, 1985 y 2000; Bass y Avolio, 1991 y 1994), en particular las relacionadas con su aplicación en instituciones educativas.

Los hallazgos de las investigaciones que se citarán en este apartado sustentan las hipótesis presentadas. Cabe referir que, con base en lo que enuncia Zuzama (2014), los modelos de liderazgo están encaminados a estructurar las formas o conductas que utilizan los líderes para desempeñar sus roles, con una clara diferenciación en la especificidad que tiene la conducta. Por ende, los estilos de liderazgo marcan los rasgos fundamentales de un líder, los cuales le permitirán alcanzar los objetivos que plantea la organización (Kahai, Sosik y Avolio, 1997; Restrepo-Torres y Restrepo-Torres, 2012). Al final, aunque no significa que sea menos importante, se precisa la conceptualización de la EO.

Liderazgo transaccional

La teoría del liderazgo ha cambiado de manera constante. Los primeros modelos de liderazgo, aquellos basados en la personalidad y en las conductas de los líderes, dieron lugar al surgimiento del concepto de liderazgo transaccional (Hollander, 1979). Bajo este enfoque, la literatura sugiere que la relación entre el líder y sus seguidores comprende un proceso social que se sostiene con base en la percepción de equidad y de justicia de todos los involucrados (Hollander, 1979; Shivers-Blackwell, 2004). Sobre este modelo de liderazgo, Molero y Cuadrado (2002) distinguen diferentes dimensiones de liderazgo transaccional. Argumentan que estas dimensiones representan conductas enfocadas en proveer instrucciones, premiar el alto desempeño y supervisar el trabajo.

Entre los beneficios que otorgan los líderes transaccionales a sus grupos de seguidores, están la claridad de objetivos, la relevancia de los incentivos, los procesos de retroalimentación oportunos, así como las medidas de desempeño en general. Moss (2019) argumenta que fomentar las culturas transaccionales tiene algunas limitaciones, como la falta de compromiso, la tendencia a realizar el menor esfuerzo requerido y un disminuido desarrollo profesional, debido a que la relación entre los líderes y los seguidores suele basarse en transacciones que, aunque definidas con claridad, no necesariamente cuentan con valores

compartidos o metas de desarrollo a largo plazo. En otras palabras, las dimensiones de liderazgo transaccional son relevantes, ya que delinear los límites de la relación entre el líder y sus seguidores; empero, resultan insuficientes para promover las culturas organizacionales sostenibles.

El modelo de rango completo de liderazgo considera dos subescalas de liderazgo transaccional: la recompensa contingente (RC) y la supervisión por excepción activa (SEA) (Avolio y Bass, 2001). La RC mide la frecuencia con la que el líder provee incentivos y premios a los colaboradores que alcanzan sus objetivos y otras métricas de desempeño de manera consistente. La RC implica que el líder se toma el tiempo de explicar con claridad sus expectativas de desempeño, verifica su cumplimiento y busca formas de recompensar el buen desempeño. Este estilo de liderazgo favorece a los colaboradores de alta competencia, porque son ellos quienes normalmente alcanzan los objetivos; sin embargo, puede no ser adecuado en contextos educativos en los que las jerarquías tienden a estar menos marcadas que en otros ambientes (Brown y Moshavi, 2002).

La subescala de la SEA implica que el líder proporciona instrucciones a su equipo de trabajo y da seguimiento al proceso; es decir, no espera el final de las actividades para evaluar o aplicar medidas correctivas (Bass y Avolio, 1994). Este tipo de líder anticipa posibles contingencias y adopta un estilo de supervisión que identifica los obstáculos emergentes y apoya a sus colaboradores para evitar problemas futuros. Parveen, Riffat y Uzair (2018) presentan evidencia de que algunos líderes educativos tienden a practicar este tipo de conducta en su trabajo como estrategia de cumplimiento de metas. Así mismo, este factor de liderazgo, y el liderazgo transaccional en general, fomentan que el personal docente se involucre en el trabajo (Rana, Malik y Hussain, 2016). En congruencia con los hallazgos que presentan Breevaart, Bakker, Hetland, Demerouti, Olsen y Espevik (2014), los factores de la RC y de la SPA tienden a dar mejores resultados cuando se combinan con otros factores de liderazgo transformacional.

Liderazgo transformacional

El término *liderazgo transformacional* se define como: “el liderazgo que conlleva la modificación de la organización, empresa o universidad” (Bass y Avolio, 2012, p. 12). Por su parte, Kouzes y Posner (2014) llegan a la conclusión de que los líderes transformacionales instan a sus seguidores a la mejora, incluso en diversos campos, aunque en particular ejercen influencia sobre las formas de pensar e inducen a la proyección de metas. Éstas incluyen dimensiones éticas y morales que se manifiestan en conductas específicas del líder (Díaz, 2020). En otras palabras, los líderes transformacionales tienden a aumentar su credibilidad y a ganar la confianza de sus seguidores, lo que les permite negociar y persuadir para crear entornos de colaboración.

Las investigaciones sobre liderazgo transaccional suelen complementarse con factores de liderazgo transformacional, que se asocia con las culturas organizacionales modernas en las que se privilegia el trabajo en equipo, las estructuras organizacionales planas, la delegación de tareas y el desarrollo de los

seguidores (Avolio y Bass, 2001; Bass y Avolio, 1994). La premisa de esta teoría es que los líderes desarrollan una relación cercana con sus seguidores mediante la cual se lleva a todos los involucrados a una transformación importante que, a mediano y largo plazo, redundará en beneficios para la organización (Lowe y Bathula, 2019).

Pedraja-Rejas (2015) ha demostrado que el liderazgo transformacional conduce al logro de estándares de excelencia e impacta en la organización como un todo, en especial en el proceso de gestión de recursos humanos. Por lo tanto, se considera que este tipo de liderazgo es apropiado para las organizaciones en constante cambio que operan con un enfoque sistémico en el cual todas las partes de éstas convergen en un objetivo común (Broome y Marshall, 2020). En el ámbito educativo, destacan las investigaciones que realizaron Bennetts (2007), Muñoz (2004) y Murillo (2006).

Los líderes transformacionales conciben que “a fin de hacer que los seguidores contribuyan por completo al proceso de transformación, tienen que fortalecer la toma de decisiones y ofrecer respaldo para hacer las cosas” (Lussier y Archua, 2011, p. 132). De esta forma se alientan la creatividad y la motivación de sus seguidores. Al mismo tiempo, los líderes transformacionales tienen una perspectiva que seguir, aunada al respeto y a la comunicación horizontal que derivan en la promoción de la inteligencia y de la racionalidad, lo que a su vez facilita resolver problemas y dar respuesta a las situaciones emergentes de manera contingente e individual (Rojas, Vivas, Mota y Quiñónez, 2020).

El modelo de rango completo de liderazgo incluye cinco factores: la influencia idealizada por atributo (IIA), la influencia idealizada por conducta (IIC), la estimulación intelectual (EI), la consideración individual (CI) y la motivación inspiracional (MI) (Avolio y Bass, 2001; Bass y Avolio, 1994). El factor IIA se asocia con el sentido de admiración que los seguidores tienen por el líder. El de IIC se relaciona con el apego moral y ético que se fomenta en la organización. La EI se refiere a la frecuencia con la que el líder presenta a sus colaboradores tareas apremiantes y complejas que los llevan a salir de su zona de confort. La CI alude al interés personal que el líder pone en cada uno de sus colaboradores. Y la MI se asocia con el aumento del nivel de interés de los seguidores por su trabajo.

El estilo de liderazgo transformacional es el que suele prevalecer en instituciones educativas (Brown y Moshavi, 2002; Díaz, 2020; Kouzes y Posner, 2019; Thieme y Treviño, 2012). El trabajo de los líderes educativos se centra en preparar sus instituciones para poner en marcha acciones y estrategias que respondan a las constantes demandas de cambio que exige la sociedad. En este sentido, el alto desempeño en la gestión educativa se determina mediante una gran variedad de indicadores, entre los que destacan el aprovechamiento estudiantil, la retención de los mismos estudiantes, la eficiencia terminal y el desempeño socioprofesional de los egresados y, desde luego, el prestigio institucional.

Cabe decir que este tipo de liderazgo obliga a todos en la organización a adaptarse al interés de los públicos, internos y externos (Restrepo-Torres y Restrepo-Torres, 2012). Esto, al menos de forma parcial, suele deberse a que la

educación se enfoca en facilitar el proceso de transformación de las personas a través del desarrollo de conocimientos y habilidades. La diversidad de competencias que el claustro académico demuestra en sus centros educativos genera un ambiente en que las relaciones se vuelven menos jerárquicas y más alineadas con valores compartidos entre los integrantes del equipo. Sin embargo, se requiere que tanto el personal docente como el administrativo eviten trabajar de forma aislada para dar lugar al seguimiento de una visión compartida.

Liderazgo pasivo

El estilo de liderazgo pasivo consiste en la ausencia del líder (Frooman, Mendelson y Murphy, 2012). Al respecto, Skogstad, Hetland, Glasø y Einarsen (2014) argumentan que este liderazgo genera confusión en los equipos de trabajo con respecto a las tareas y responsabilidades delegadas a cada colaborador. Además, se relaciona con la falta de compromiso de los integrantes de los equipos de trabajo (Frooman, Mendelson y Murphy, 2012).

El modelo de rango completo de liderazgo incluye dos factores a través de los cuales se mide el liderazgo pasivo: la supervisión por excepción pasiva (SEP) y el *laissez faire* (LF) (Avolio y Bass, 2001; Bass y Avolio, 1994). Los líderes que practican la SEP hacen caso omiso de los problemas emergentes y los abordan una vez que sus consecuencias son aparentes. Por otra parte, el LF consiste en la ausencia del líder, incluida su ausencia física durante momentos de gran importancia. En ambos casos, los integrantes de los equipos tienen amplia libertad para tomar sus propias decisiones y actuar según sus propios criterios. Este estilo de liderazgo propicia la desarticulación entre los objetivos organizacionales y las actividades que cotidianamente realizan los trabajadores.

Existe un argumento a favor del liderazgo pasivo en contextos educativos. El personal docente tiende a ser experto en su disciplina y conoce mejor su tema que su coordinador de programa o supervisor directo. En este sentido, se entiende que los docentes requieren poca supervisión y prefieren que no se intervenga en su trabajo, lo cual sugiere una preferencia por el liderazgo pasivo. Sin embargo, docentes, estudiantes y personal administrativo se benefician cuando se genera un entorno organizacional conducente al cumplimiento de objetivos, por lo que se requieren líderes capaces de planear, motivar y de dar seguimiento a las tareas y proyectos que ocupan a diferentes personas en la organización. Por tanto, se cuestiona que el liderazgo pasivo sea por completo apropiado en contextos educativos.

Liderazgo y efectividad organizacional (EO)

Los tres estilos de liderazgo descritos —transaccional, transformacional y pasivo— por lo general se estudian como variables independientes, mientras que las variables dependientes son la EO, la satisfacción y el esfuerzo adicional del modelo de rango completo de liderazgo. En la presente investigación de corte empírico, la variable dependiente es el factor EO, que se considera variable de respuesta en estudios diseñados para medir la influencia del estilo de lide-

razgo sobre la percepción del desempeño del líder (Avolio y Bass, 2001; Bass y Avolio, 1994).

La teoría de liderazgo muestra diversos ejemplos de la efectividad e influencia del liderazgo transformacional, entre los que destacan las conductas enfocadas en la ética, la moral y los valores compartidos (Kouzes y Posner, 2019). Por otra parte, se hallan casos en los que en la práctica se manifiestan conductas transaccionales que conducen al cumplimiento de objetivos (Avolio y Bass, 2001). En contraste, la evidencia de la influencia del liderazgo pasivo sobre el cumplimiento de objetivos es limitada (Bass y Avolio, 1994).

Algunos estudios realizados con base en el modelo de rango completo de liderazgo en instituciones educativas se han llevado a cabo para comparar estilos de liderazgo entre universidades públicas y privadas, como los de Nawaz y Bodla (2010). Barnett (2019) ha estudiado el compromiso y la satisfacción laboral entre los docentes que imparten clases en línea. Peus, Braun y Frey (2014) han examinado la validación del MLQ 5x. Jaarsveld, Mentz y Ellis (2019) han comparado el desempeño de los directores escolares en instituciones educativas de alto y bajo rendimiento.

Conviene referir que, también en el campo de las organizaciones educativas, el liderazgo que se ejerce suele asociarse de forma positiva con criterios subjetivos y objetivos de eficacia y EO, e incluso con la satisfacción de los colaboradores (Rubí, 2019). En este punto, es preciso enfocar el análisis del constructo EO, que se entiende como el valor a través del cual una organización consigue los efectos o resultados esperados (García-Solarte, 2015).

Otro aspecto relevante es que una organización con un adecuado clima organizacional no necesariamente implica el logro de la EO, ya que pueden manifestarse controles deficientes o resultados mediocres (Rubí, 2019). Cervera (2011) describió algunos modelos relativos a la concepción de la efectividad: el modelo de metas toma en cuenta el nivel de alcance de las metas implantadas para exponer la efectividad de la organización; en el modelo de dependencia de recursos, la efectividad remite a la obtención de recursos y resultados precisos. Para el modelo de congruencia interna, la organización es efectiva siempre y cuando su actividad interna demuestre solidez. El modelo de participantes estratégicos considera que la efectividad se encuentra en la medida en que la organización compensa a sus colaboradores o en los conjuntos de interés estratégicos. El modelo de relaciones humanas concibe que la organización alcanza su efectividad cuando entre sus miembros se crea un ambiente cooperativo (García-Solarte, 2015). Todos estos modelos soportan la inclusión de la dimensión EO del modelo de rango completo de liderazgo.

Preguntas de investigación e hipótesis

La contribución de esta investigación radica en dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la relación entre el factor de liderazgo transaccional y la percepción del personal docente sobre la EO del coordinador de programa académico?

- H1: Existe una relación positiva entre el factor de liderazgo transaccional y la EO en los coordinadores académicos.
2. ¿Cuál es la relación entre el factor de liderazgo transformacional y la percepción del personal docente sobre la EO del coordinador de programa académico?
- H2: Existe una relación positiva entre el factor de liderazgo transformacional y la EO en los coordinadores académicos.
3. ¿Cuál es la relación entre el factor de liderazgo pasivo y la percepción del personal docente sobre la EO del coordinador de programa académico?
- H3: Existe una relación negativa entre el factor de liderazgo pasivo y la EO en los coordinadores académicos.

Metodología

El presente estudio empírico se realizó bajo un enfoque cuantitativo. El diseño es no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional. Participó una muestra de 82 docentes de licenciatura y posgrado que laboran en una IES, ubicada en el noroeste de México. La recolección de datos se llevó a cabo en el verano de 2020. El tipo de muestreo fue intencional y los docentes participaron de manera voluntaria. El criterio de participación implicó que éstos estuvieran activos como profesores universitarios.

El MLQ 5x consiste en 45 reactivos con 9 factores. El MLQ 5x fue utilizado en esta investigación con el permiso de Mind Garden, Inc., organización que tiene los derechos del cuestionario y por ende autoriza su uso. La autorización se obtuvo por escrito. El cuestionario fue desarrollado por Bass para medir conductas de liderazgo transformacional, transaccional y pasivo (Bass, 1985; Avolio, Bass y Jung, 1999). El MLQ ha sido muy utilizado en estudios de liderazgo por más de cuarenta años en diferentes contextos (Bass y Avolio, 1994; López-Zafra, 1998; Rowold, 2004). En este caso, el cuestionario se aplicó en formato telemático mediante la aplicación de Google Forms en su versión en español. La traducción fue llevada a cabo por Mind Garden, Inc; sin embargo, no proporcionaron evidencia de validez y consistencia interna para esta versión del MLQ 5x.

El procedimiento para el acopio de datos consistió en obtener las direcciones de correo electrónico de los posibles participantes para invitarlos a participar en la investigación. Esta información fue proporcionada por la Dirección Académica de la institución educativa en cuestión. Los participantes recibieron la invitación con una breve explicación acerca del propósito del estudio y la promesa de confidencialidad. En el mismo mensaje se incluyó el enlace del cuestionario electrónico. Se logró una efectividad de respuesta de 40% en un periodo de dos semanas. Las respuestas se descargaron en un documento de MS Excel y se protegió el archivo para guardar la confidencialidad de la información.

El proceso de análisis de datos comenzó con la importación de la base de datos con las respuestas del cuestionario a un nuevo archivo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para codificar las variables y realizar los análisis a nivel de estadística descriptiva. Luego el documento se importó a un archivo

de R Studio para obtener el modelo de regresión lineal múltiple, tomando como variable dependiente el factor EO, y como variables independientes las nueve subescalas de liderazgo del modelo de Bass y Avolio (MLQ 5x). La interpretación de los resultados consideró el coeficiente de consistencia interna de cada factor (alfa de Cronbach >0.65), el coeficiente de correlación de Pearson (R), el porcentaje de variación explicada (R^2), R^2 ajustada y el p-valor (≤ 0.05).

Resultados

Los participantes fueron docentes de asignatura (63%), docentes de tiempo completo (22%), ejecutivos con puestos administrativos y carga docente dentro de la misma institución (12%). El resto (3%) fueron docentes invitados o con cargos especiales. La distribución por sexo fue de 43 mujeres y 39 hombres, todos mayores de edad. En total, los 82 participantes respondieron el MLQ 5x para medir las competencias de liderazgo de 24 coordinadores académicos.

El 83% de los participantes indicó que ha trabajado con el coordinador académico, objetivo de su evaluación por un periodo mayor a un año. Los coordinadores académicos evaluados fueron aquellos que dirigen la Escuela de Humanidades (22%), Escuela de Negocios (20%), Escuela de Ingeniería (17%) y Maestría en Educación (16%). El 25% restante corresponde a los programas de Derecho, Psicología y Neuropsicología. El rango de evaluaciones recibidas por coordinador académico fue de 1 a 9, dependiendo del número de docentes a su cargo y la disponibilidad de éstos para completar el cuestionario.

El primer paso para registrar los resultados de esta investigación fue calcular la consistencia interna de cada factor incluido en el modelo. El coeficiente de consistencia interna para la variable dependiente EO se registró por encima de la norma ($\alpha=0.89$). Los coeficientes de las variables independientes fueron los siguientes: RC ($\alpha=0.73$), SEA ($\alpha=0.55$), IIA ($\alpha=0.73$), IIC ($\alpha=0.66$), EI ($\alpha=0.54$), CI ($\alpha=0.50$), MI ($\alpha=0.82$), SEP ($\alpha=0.66$), y LF ($\alpha=0.76$). Las subescalas que no cumplieron con el coeficiente mínimo de consistencia interna ($\alpha \geq 0.65$) fueron descartadas del modelo, lo que implicó que el factor transformacional se compusiera por tres subescalas (IIA, IIC y MI), el factor transaccional, por una subescala (RC) y que el factor pasivo mantuviera ambas subescalas (SEP y LF). El modelo de regresión utilizado para dar respuesta a las preguntas de investigación es el siguiente:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 + \beta_5 + \beta_6 \quad (1)$$

Y=Efectividad organizacional

B0=Constante

B1=Recompensa contingente

B2=Supervisión por excepción pasiva

B3=Laissez faire

B4=Influencia idealizada conducta

B5=Influencia idealizada atributo

B6=Motivación inspiracional

El resultado del modelo de regresión fue estadísticamente significativo ($F(6.75) = 5.66428$, $p < 0.001$) con $R^2 = 0.819$ y R^2 ajustada = 0.804. Los factores de liderazgo transaccional, transformacional y pasivo que mostraron relaciones significativas con el factor EO fueron RC, IIA, SEP y LF (véase tabla 1).

Tabla 1. Resultado del modelo de regresión lineal de las variables de liderazgo y EO

Variables de liderazgo	B	DE	t-valor
Recompensa contingente	0.15330	0.065	2.332*
Supervisión por excepción pasiva	-0.14842	0.06370	-2.330*
Laissez faire	-0.1321	0.06592	-2.779**
Influencia idealizada conducta	0.11160	0.09425	1.184
Influencia idealizada atributo	0.26390	0.08823	2.991**
Motivación inspiracional	0.17406	0.09725	1.790

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Fuente: elaboración propia.

Una vez identificadas las variables de liderazgo relacionadas con la percepción de EO sostenida por los miembros de la muestra, fue necesario identificar el tipo de relación. Dicha relación se aprecia observando el t-valor en la tabla 1; sin embargo, se obtuvieron las correlaciones de Pearson para dar mayor claridad al resultado (véase tabla 2).

Tabla 2. Correlación de Pearson entre EO y las cuatro variables independientes significativas del modelo de regresión

Variables de liderazgo	EO
Recompensa contingente	0.721**
Supervisión por excepción pasiva	-0.651**
Laissez faire	-0.689**
Influencia idealizada atributo	0.817**

** Correlación de Pearson significativa ($p < 0.01$)

Fuente: elaboración propia.

Los resultados presentados en esta sección apoyan las hipótesis planteadas en esta investigación. H1 se retiene con base en el resumen del modelo de regresión que muestra un nivel de significancia estadística aceptable ($p < 0.05$) respecto a la relación entre la subescala transaccional RC y la variable de respuesta EO. H2 se retiene de manera parcial porque el modelo muestra una relación significativa entre la subescala IIA y la variable de respuesta EO ($p < 0.01$),

pero no se encontraron relaciones significativas en el resto de las subescalas transformacionales en el modelo (IIC y MI). Se retiene H3, ya que el modelo con las dos subescalas (SEP y LF) mostró correlaciones negativas con la variable de respuesta.

Discusión

Los resultados de esta investigación sugieren que la adopción de un estilo de liderazgo que combina conductas transaccionales y transformacionales se relaciona con la percepción de EO de los coordinadores de los programas académicos, porque una subescala de liderazgo transaccional (RC) y otra de liderazgo transformacional (IIA) mostraron coeficientes de correlación significativos con EO en términos estadísticos. El hecho de que la EO muestre una correlación positiva con variables transaccionales y transformacionales es congruente con la literatura (Breevaart et al., 2014). Sin embargo, no todas las subescalas de liderazgo transformacional mostraron relaciones significativas con EO, por lo que se requiere discriminar entre variables. Esto es común a los modelos transformacionales multivariantes.

Por otra parte, en este estudio los resultados permiten sostener que el estilo de liderazgo pasivo tiene una correlación negativa con la percepción de EO, lo cual es congruente con otras investigaciones que sugieren que el liderazgo pasivo es menos efectivo que otros estilos de liderazgo, o que incluso es contraproducente para el logro de objetivos (Frooman, Mendelson y Murphy, 2012; Galindo Padilla y Poom Medina, 2020). Estos resultados fueron distintos de los que presentaron Araneda-Guirriman et al. (2016), quienes midieron la relación entre las competencias de liderazgo de 55 coordinadores y la calidad de los programas educativos que dirigen. Los autores, mediante la aplicación del MLQ, encontraron que sólo el factor liderazgo transformacional influye sobre la variable de respuesta.

Resulta lógico el argumento a favor de incrementar las conductas de liderazgo transaccional y transformacional y, en contraparte, reducir las conductas de liderazgo pasivo. Esta recomendación está respaldada en la literatura sobre liderazgo educativo y también en el análisis estadístico realizado en esta investigación. Esto da lugar a proponer recomendaciones específicas. La primera es incrementar la RC, lo cual incluye establecer metas de desempeño para los docentes (por ejemplo, evaluaciones periódicas y participación en comités), articular métricas claras y reconocer el buen desempeño mediante incentivos económicos o de otra índole.

La segunda recomendación consiste en incrementar la IIA, que implica tratar de convertirse en un modelo a seguir mediante conductas congruentes con las expectativas organizacionales (por ejemplo, ganarse la confianza de los docentes mediante sinceridad y respeto). La tercera recomendación es involucrarse en las actividades de la unidad académica (por ejemplo, sostener juntas formales e informales con docentes para escuchar sus logros y preocupaciones); en otras palabras, evitar una percepción de liderazgo pasivo (SEP y LF).

Estas recomendaciones se aplican para los 24 coordinadores que fueron evaluados por el grupo de docentes que supervisan. Como se mencionó, los estudios realizados mediante el MLQ dan lugar al aprendizaje y al desarrollo mediante la capacitación, por lo que se facilita la implementación de propuestas de mejora. Por otra parte, atender las recomendaciones propuestas en este estudio facilitaría el cumplimiento de los objetivos de los líderes educativos que enuncian Kouzes y Posner (2019) y Restrepo-Torres y Restrepo-Torres (2012). Dichos objetivos y su relación con las conductas de liderazgo identificadas en esta investigación se describen a continuación.

1. Formar culturas organizacionales éticas y morales: significa que el líder es un ejemplo para todos en la organización, con base en un comportamiento ético y congruente con los valores de ésta. Este objetivo es congruente con la dimensión modelar el camino, del modelo de las “cinco prácticas de liderazgo ejemplar”, de Kouzes y Posner (2019). En la presente investigación, las conductas relacionadas son las que comprende el factor IIA.
2. Asegurar la calidad de la educación mediante el cumplimiento de metas. Esta dimensión implica que el líder desarrolle la capacidad de enunciar los valores y el interés de su institución educativa en función de los estándares de desempeño compartidos por el grupo de colaboradores y otros públicos relevantes. Entre estos últimos se encuentran agencias acreditadoras, donadores y empleadores. Una vez identificados los objetivos o estándares de desempeño, se requiere que los líderes académicos establezcan y articulen prácticas aceptables de trabajo, objetivos específicos, mecanismos de supervisión e incentivos. Por lo tanto, las conductas transaccionales discutidas en la investigación (RC y SPA) son susceptibles de ser practicadas por la muestra de participantes.
3. Facilitar el cambio organizacional. Las instituciones educativas son organizaciones que requieren evolucionar de acuerdo con las demandas sociales (Kouzes y Posner, 2019; Restrepo-Torres y Restrepo-Torres, 2012). Es decir, que los líderes educativos encuentren la forma de comunicar una visión compartida que induzca entusiasmo y lleve a los grupos de docentes y al personal administrativo a superar las expectativas (Kouzes y Posner, 2019). Los coordinadores académicos que participaron en esta investigación deben contar con la credibilidad que brinda una percepción de alta EO, por lo que vale la pena observar las variables que influyen de manera directa sobre dicho factor.
4. Asegurar la reputación y la calidad educativa. Los líderes educativos son responsables de crear y sostener una imagen favorable de su institución educativa, así como de trabajar en pro del cumplimiento de metas de calidad que respondan a las demandas de las agencias acreditadoras, los empleadores y los estudiantes, entre otros. En consecuencia, deben estar presentes y guiar a sus colaboradores en los diferentes procesos del servicio educativo. En esta investigación se encontró que los factores de liderazgo pasivo (SEP y LF) tienen una correlación negativa con la EO, por lo que se recomienda hacer lo contrario en el día a día y privilegiar la presencia y la atención de los coordinadores académicos ante las necesidades de los docentes colaboradores.

Los cuatro objetivos señalados y discutidos a la luz de los resultados y del marco referencial de este estudio, configuran las mentes y caracterizan las acciones de líderes educativos en México que, como ya se explicó, viven en la actualidad un proceso de transformación que se desenvuelve en respuesta a las demandas de una sociedad muy cambiante. Sin duda, los estudiantes, los empleadores y otros públicos exigen cambios en la forma en que se imparte la educación superior en México.

Sin embargo, vale la pena recordar que los cambios significativos que se efectúan y se esperan a corto y mediano plazos en el uso de tecnología educativa, desarrollo de competencias transversales e internacionalización, se enfrentan, paradójicamente, a resistencias por parte de organismos de gobierno y de algunos públicos internos en instituciones educativas. Ante esta situación, es necesario contar con líderes educativos capaces de fomentar el cambio y guiar a sus colaboradores acorde con los valores compartidos y orientados al cumplimiento de metas y obtención de resultados.

La resistencia al cambio, acompañada de la necesidad que tienen las IES en México de adaptarse a las nuevas exigencias del entorno, crea un sentido de urgencia entre los investigadores por examinar el perfil y las conductas de los líderes académicos. Los trabajos de Díaz (2020) y de Galindo Padilla y Poom Medina (2020) son ejemplos de investigaciones que abordan los fenómenos de desarrollo de liderazgo en contextos educativos en México. Sin embargo, apenas se comienza a comprender cómo los principales modelos de liderazgo se adecuan al contexto mexicano, por lo que se requiere que este tipo de estudios se replique.

Los programas de capacitación y desarrollo que parten de los resultados de un diagnóstico llevado a cabo mediante el MLQ, podrían diseñarse para fomentar el compromiso individual con la institución educativa (liderazgo transformacional), facilitar el cumplimiento de metas a través del alto desempeño (liderazgo transaccional), evitar o disminuir el trabajo aislado por parte de individuos (liderazgo pasivo) y formar equipos de trabajo abiertos y receptivos al cambio. Estas competencias organizacionales son esenciales para permanecer y sobresalir en los mercados educativos actuales, que se caracterizan por la rendición de cuentas, la integración de tecnología educativa y una mayor influencia por parte de públicos clave, como empleadores y agencias acreditadoras (Kouzes y Posner, 2019).

Conclusiones

La presente investigación parte de la necesidad de contar con líderes educativos que incidan y estimulen el proceso de transformación que experimentan las IES en México. Las variables objeto de estudio se centran en tres modelos de liderazgo: transaccional, transformacional y pasivo, así como en la EO de los coordinadores de los programas académicos, medidas desde la perspectiva del personal docente. Se identificaron subescalas de liderazgo transaccional (RC), transformacional (IIA) y pasivo (SEP y LF) que se relacionan con la percepción

que el personal docente tiene de la EO de los coordinadores académicos en una IES.

En congruencia con el modelo de rango completo de liderazgo, se recomienda que los líderes académicos adopten conductas de liderazgo transaccional y transformacional y, por ende, reducir tendencias de liderazgo pasivo. Lo que implica que éstos tengan claros sus objetivos y los incentivos a su disposición para lograr un alto desempeño. Así, los seguidores tendrán en sus coordinadores un ejemplo a seguir en términos de su forma de conducirse y de su esfuerzo para alcanzar las metas que establece la organización.

Las investigaciones en contextos educativos llevadas a cabo desde la teoría de liderazgo transformacional (Díaz, 2020; Kouzes y Posner, 2019; Maureira, 2018; Restrepo-Torres y Restrepo-Torres, 2012) contribuyen a consolidar la aplicación de los modelos transformacionales en contextos educativos. La contribución principal de esta investigación radica en proveer a los líderes académicos dedicados a llevar a cabo un proceso de transformación de las IES información que les permita formar profesionales para abordar los retos cada vez más complejos y a su vez cambiantes que demanda el entorno social, cultural y económico globalizado.

La antigüedad del modelo de rango completo de liderazgo en el cual se apoya este estudio y el riguroso proceso metodológico empleado, brindan confianza. Sin embargo, vale la pena nombrar dos limitantes importantes. La primera es la muestra de docentes y coordinadores que provienen de una sola IES, lo que significa que los resultados podrían ser diferentes si el estudio se repitiera en otra IES. La segunda corresponde a la necesidad de descartar las subescalas SEA, EI y CI, debido a sus coeficientes de consistencia interna, un problema común a los cuestionarios traducidos. Ambas limitantes deben abordarse en futuras investigaciones con participantes de diferentes IES. También deben evaluarse las propiedades psicométricas del MLQ 5x en su versión en español.

Este trabajo aporta a la consolidación del liderazgo educativo en México como línea de investigación. Este campo de estudio ha sido abordado con cierta profundidad en contextos y países con un alto desarrollo. Los estudios de liderazgo realizados en la Universidad Estatal de Ohio son buen ejemplo de ello. Con los resultados presentados en esta investigación, se logra establecer que el modelo de rango completo de liderazgo se suma al trabajo realizado con el modelo de cinco prácticas de liderazgo ejemplar (Díaz, 2020) para estudiar el liderazgo educativo en México, en particular en el noroeste del país.

Referencias

- Álvarez, J., Torres, A., y Chaparro, E. M. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las instituciones de educación superior del valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.20688>
- Araneda-Guirriman, C. A., Neumann-González, N. A., Pedraja-Rejas, L. M., y Rodríguez-Ponce, E. R. (2016). Análisis exploratorio de las percepciones

- sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9(6), 139-151. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600013>
- Avolio, B. J. (2018). *Organizational Transformation: How to Achieve it, one Person at a Time*. Stanford: Stanford Business Books.
- Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2001). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership TM: Cases on Transactional and Transformational Leadership*. Mahwah: Psychology Press.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., y Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. Recuperado de <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Barnett, D. (2019). Full-range leadership as a predictor of extra effort in online higher education: the mediating effect of job satisfaction. *Journal of Leadership Education*, 18(1), 86-101. Recuperado de <https://doi.org/10.12806/v18/i1/r6>
- Bass, B. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. Liderazgo y organizaciones que aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (p. 331). Bilbao: ICE Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2)
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Bass, B., y Avolio, B. (1991). *Manual for the Full Range of Leadership*. Binghamton, Nueva York: Bass y Avolio Associates.
- Bass, B., y Avolio, B. (2012). *Liderazgo transformacional*. Nueva York: Editorial Harper.
- Bennetts, S. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *Educación* 40, 163-189. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn40/0211819Xn40p163.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Breevaart, K., Bakker, A., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O. K., y Espevik, R. (2014). Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 138-157. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/joop.12041>
- Broome, M. E., y Marshall, E. S. (2020). Transformational leadership: complexity, change, and strategic planning. En Autores, *Transformational Leadership in Nursing*, 35-63. Recuperado de <https://doi.org/10.1891/9780826135056.0002>
- Brown, F. W., y Moshavi, D. (2002). Herding academic cats: faculty reactions to transformational and contingent reward leadership by department chairs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(3), 79-93. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/107179190200800307>

- Cervera, F. (2011). *La percepción de la efectividad organizacional*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Díaz Delgado, M. A. (2019). Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias. En M.A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 11-30). Ciudad de México: Ediciones IISUE. Recuperado de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/519/1/D%C3%ADazMA_VelosoA_2019_Coord_Modelos_de_investigacion_en_liderazgo.pdf
- Díaz, E. R. (2020). Educational leadership: the case of graduate students in Mexico. *Revista Innovación Educativa*, 20(83), 79-98. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-83/Innovacion-educativa-83.pdf#page=79>
- Frooman, J., Mendelson, M. B., y Kevin Murphy, J. (2012). Transformational and passive avoidant leadership as determinants of absenteeism. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(5), 447-463. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/01437731211241247>
- Galindo Padilla, G., y Poom Medina, J. (2020). Los académicos como agentes de cambio institucional: el caso del Instituto Tecnológico de Sonora, 2003-2018. *región y sociedad*, 32, e1267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22198/rys2020/32/1267>
- García-Solarte, M. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado*, 11(1), 60-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265440664005.pdf>
- Hansman, E. M. (2007). *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) as a leadership assessment tool in colleges and universities: An exploratory study on potential interest in higher education*. (Tesis doctoral) Capella University. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/83d50d5235f-19288c5bea127dfbfa761/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hoekstra, A., y Newton, P. (2017). Departmental leadership for learning in vocational and professional education. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 9(1), 1-24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1186/s40461-017-0057-0>
- Hollander, E. P. (1979). The impact of Ralph M. Stogdill and the Ohio State Leadership Studies on a transactional approach to leadership. *Journal of Management*, 5(2), 157-165. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/014920637900500206>
- Jaarsveld, L. van, Mentz, P. J., y Ellis, S. (2019). Implementing the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) in a challenging context. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 604-613. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2018-0041>
- Kahai, S., Sosik, J., y Avolio, B. (1997). Effects of leadership style and problem structure on work group process and outcome in an electronics meeting system environment. *Personnel Psychology*, 50(1), 121-146. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00903.x>

- Kouzes, J., y Posner, B. (2014). *El desafío del liderazgo*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2019). *Leadership in Higher Education: Practices that Make a Difference*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- López-Zafra, E. (1998). Un intento de validación convergente al MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) de Bass. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 211-216. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021347498760350704>
- Lowe, K. B., y Bathula, H. (2019). Charismatic and transformational leadership. *Management*. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/obo/9780199846740-0160>
- Lussier, R., y Archua, C. (2011). *Liderazgo: teoría, aplicación, desarrollo de habilidades*. México: Editorial Thomson.
- Maureira, O. J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22115>
- Molero, F., y Cuadrado, I. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 39-55.
- Moss, G. (2019). *Inclusive Leadership*. Nueva York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781315108575-3>
- Muñoz, D. (2004). Mujeres emprendedoras: liderazgo transformacional y género. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar* 44, 126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1109974>
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>
- Nawaz, M. M., y Bodla, M. A. (2010). Comparative study of Full Range Leadership Model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 208. Recuperado de <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p208>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD). (2019). Aspectos clave del sistema de educación superior en México. En Autor, *El futuro de la educación superior en México* (45-71). Recuperado de <https://doi.org/10.1787/45aadb59-es>
- Parveen, I., Riffat, U., y Uzair, H. (2018). School leadership inducing workaholism in teachers: a case of secondary schools. *Journal of Educational Sciences & Research*, 5(1), 1-25.
- Pedraja-Rejas, L. (2015). La importancia del liderazgo en la economía del conocimiento. *Interciencia* 40, 653-653. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/339/33941643001.pdf>
- Peus, C., Braun, S., y Frey, D. (2014). *Situational judgment test of the Full Range of Leadership Model (SJT-FRLM)* [Database record]. APA PsycTests. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/t27937-000>

- Rana, S. S., Malik, N. I., y Hussain, R. Y. (2016). Leadership styles as predictors of job involvement in teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 161-182.
- Restrepo-Torres, J. M., y Restrepo-Torres, M. L. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios. *Educ. Educ.*, 15(1), 117-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424040008.pdf>
- Rojas, O. A., Vivas, A. D., Mota, K. T., y Quiñónez, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 28, 237-262. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262020000100237
- Rowold, J. (2004). *MLQ-5X: German translation of Bass & Avolio's Multifactor Leadership Questionnaire*. Recuperado de <https://www.mindgarden.com/documents/MLQGermanPsychometric.pdf>
- Rubí, L. M. (2019). *Programa de liderazgo transformacional para mejorar la efectividad organizacional docente en la Institución Educativa Particular Sagrado Divino Maestro Chiclayo-2016*. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32404>
- Shivers-Blackwell, S. L. (2004). Using role theory to examine determinants of transformational and transactional leader behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(3), 41-50. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/107179190401000304>
- Sierra-Villamil, G. M. (2017). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, 81, 111. Recuperado de <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Skogstad, A., Hetland, J., Glasø, L., y Einarsen, S. (2014). Is avoidant leadership a root cause of subordinate stress? Longitudinal relationships between laissez-faire leadership and role ambiguity. *Work & Stress*, 28(4), 323-341. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.957362>
- Thieme, C., y Treviño, E. (2012). Liderazgo en educación: al final sólo el carisma importa. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 21(1), 37-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12221805002.pdf>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., Chacón-Cuberos, R., Expósito López, J., y Martínez-Martínez, A. (2019). Relationship between leadership and emotional intelligence in teachers in universities and other educational centres: a structural equation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph17010293>
- Zuzama, J. (2014). *Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3638/Zuzama_Covas_J%09uana_Maria.pdf?sequence=1