

Moncayo Orjuela, Bibiana; Pinzón López, Natalia del Pilar
Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género
PANORAMA, vol. 7, núm. 13, julio-diciembre, 2013, pp. 75-94
Politécnico Grancolombiano
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343929225004>



PANORAMA,
ISSN (Versión impresa): 1909-7433
panorama@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

MUJERES LÍDERES EN LA ACADEMIA, ESTEREOTIPOS Y GÉNERO

Women leaders in academia, gender and stereotypes

Mulheres líderes na academia, estereótipos e gênero.

RECIBIDO: 14 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 3 DE DICIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 14 DE ENERO DE 2013

Bibiana Moncayo Orjuela (Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co
Administradora de Empresas, especialista en
Gerencia de Recursos Humanos, magíster en
Administración de Negocios (MBA).

Natalia del Pilar Pinzón López (Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
pinzon@unimilitar.edu.co
Economista. Maestría en Sociología (grado
pendiente).

es

en

por

RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre las características de liderazgo propias de las mujeres directivas en instituciones de educación superior, partiendo de un enfoque literario particular y de investigaciones encontradas respecto a dicha temática. Se fundamenta en las construcciones subjetivas de dualidad social entre los géneros masculino y femenino y sus atributos en las relaciones sociales de poder. Asimismo, dentro del marco conceptual se estudia el liderazgo como construcción social y, por tanto, su dependencia a las diversas tipificaciones sociales. Para el cumplimiento del objetivo se establecieron cuatro temáticas que permitieron la categorización de la revisión literaria, a saber: liderazgo y su evolución; género y estereotipos; liderazgo y género; y para culminar, el liderazgo femenino en instituciones de educación. Por último, se presentan los resultados de la pesquisa literaria, donde se evidencian los estilos de liderazgo transaccional, transformacional, participativo y autoritario; de los cuales el transformacional, que caracteriza a las mujeres, es el más demandado en cargos de poder y dirección en las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Género, estereotipo, instituciones de educación superior, liderazgo, liderazgo transformacional y liderazgo femenino

ABSTRACT

This paper explores the leadership characteristics typical of women in managerial positions in higher education institutions, starting from a particular literary approach and found in research regarding this topic. It is based on the subjective constructions of social duality between the masculine and feminine genders and attributes in the social relations of power. Also, within the conceptual framework examines leadership as a social construction and, therefore, their dependence on the various social characterizations. To fulfill the goal four themes were set. They allow the categorization of the literature review, namely: leadership and development, gender and stereotypes, leadership and gender, and to end, women's leadership in education institutions. Finally, we present the results of the literature research, where the transactional, transformational, participative and authoritarian leadership styles are clearly evident, from which the transformational, characteristic of women, is the most in power and leadership positions in higher education institutions.

KEYWORDS: Gender, stereotype, institutions of higher education, leadership, transformational leadership and female leadership.

RESUMO

O presente trabalho indaga sobre as características de liderança próprias das mulheres diretivas em instituições de educação superior, partindo de um enfoque literário particular e de pesquisas encontradas respeito à dita temática. Fundamenta-se nas construções subjetivas de dualidade social entre os gêneros masculino e feminino e seus atributos nas relações sociais de poder. Também, dentro do marco conceptual se estuda a liderança como construção social e, por tanto, a sua dependência às diversas tipificações sociais. Para o cumprimento do objetivo se estabeleceram quatro temáticas que permitiram a categorização da revisão de literatura, a saber: liderança e sua evolução; gênero e estereótipos; liderança e gênero; e para terminar, a liderança feminina em instituições de educação. Por último, se apresentam os resultados da pesquisa literária, onde se evidenciam os estilos de liderança transaccional, transformacional, participativa e autoritária; dos quais o transformacional, que caracteriza as mulheres, é o mais demandado em cargos de poder e direção nas instituições de educação superior.

PALAVRAS CHAVE: : Gênero, estereótipo, instituições de educação superior, liderança, liderança transformacional e liderança feminina.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Moncayo, B. (2013). Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género. *Panorama*, 7(13), 75-94.

En torno al liderazgo se han efectuado investigaciones disímiles, entre ellas la línea de estudio de liderazgo y género, la cual ha exigido una apertura teórica en torno a nuevas construcciones y concepciones. Históricamente, el funcionamiento de la sociedad se ve reflejado en la división sexual del trabajo, que consiste, en términos generales, en ubicar socialmente a las mujeres en el espacio privado, asignándoles funciones determinadas como, por ejemplo, la reproductiva; en contraposición, los hombres se identifican con el espacio público, y su función social es la producción.

El impacto de la inclusión de la variable *género* en los estudios de liderazgo trasciende la ruptura conceptual y la deconstrucción de liderazgo y poder; lo que ha generado un reconocimiento positivo, desde la academia, de las características y conductas femeninas en las relaciones consideradas en primera instancia de poder y dominación. Es así como la feminidad rompe con las relaciones jerárquicas tradicionales del patriarcado y, por este motivo, las investigaciones asocian a las mujeres al ejercicio de un liderazgo de carácter horizontal.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, utilizando como método la revisión de literatura, la presente investigación indaga sobre el desempeño femenino en cargos directivos en las instituciones educativas de nivel superior, las cuales ofrecen un análisis particular debido a que sus objetivos y resultados son valorados en términos de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, pretendiendo alcanzar la calidad en la educación que ofrecen estas instituciones, es necesario que en dichos planteles se dé no solo un trabajo de gestión y administración, sino las condiciones fundamentales que garanticen la igualdad de género, con el propósito de que tanto hombres como mujeres se desarrollen y expresen de manera amplia y libre, sin discriminación alguna.

De ahí que la revisión de literatura se hizo dentro de cuatro temáticas interdependientes, estas son: liderazgo y su evolución; género y estereotipos; liderazgo y género; y la importancia del liderazgo femenino en instituciones de educación superior.

POSTULADOS TEÓRICOS

LIDERAZGO Y SU EVOLUCIÓN

El concepto *liderazgo* ha sido abordado por muchos autores desde diferentes perspectivas, y para comprender su evolución a través del tiempo resulta importante iniciar su análisis con la contraposición entre líder y empresario. Para Smith y Moerer (2010) esta diferencia se reconoce en las prioridades del líder y del empresario. Para el primero es fundamental la misión organizacional, entendida como una visión estratégica compartida por el equipo, que se debe caracterizar por la buena comunicación y la motivación; además, para el líder resulta prioritario visualizar los intereses personales a manera de motivación intrínseca. En contraste, en el empresario priman los intereses personales sobre los organizacionales, los cuales fundamenta en la visión individual, la ventaja competitiva y la innovación; este tiene presente el equipo, pero, a diferencia del líder, lo concibe a partir de la logística y del trabajo realizado, y, contempla la misión de la organización como última prioridad.

Esta contraposición de intereses del uno y del otro no implica una oposición entre sus acciones y comportamientos; para ser un líder efectivo hay que ser también empresario y gerente. Sobre esto, Bolman y Deal (1994) plantean una teoría de liderazgo que se fundamenta en cuatro componentes esenciales: estructural, de desarrollo humano, político y simbólico. Estos son entendidos como las categorías que un líder contempla dentro de la organización; el componente estructural y el de recursos humanos corresponden a una gestión administrativa, mientras que el político y el simbólico

se articulan con el liderazgo (Thompson, 2000). Es así como la categoría *líder* es incluyente y más amplia, dado que comprende la totalidad de componentes, los cuales conllevan a ejercer un liderazgo efectivo.

Ahora bien, otro elemento importante de análisis del liderazgo son los diferentes enfoques, teorías y perspectivas en torno a este, ya que ofrecen una categorización situacional que consiente un estudio y comprensión de forma focalizada y específica. En esta medida, es relevante señalar que la mayoría de las investigaciones y construcciones conceptuales sobre liderazgo desarrolladas desde comienzos del siglo XX se han originado a partir de la perspectiva del funcionalismo estructuralista (Burrell y Morgan, 1979). De tal manera, a lo largo de la historia, el liderazgo se ha asociado a los cargos de dirección y al poder que ejerce quien está al frente de estos.

Precisamente, varias teorías han contribuido a la definición de liderazgo desde esta perspectiva. En este trabajo se contemplarán cuatro fundamentales, por ser las que constituyen lo que se entiende actualmente por líder. La primera de ellas es la denominada teoría de los rasgos, basada en la correlación entre los rasgos psicológicos y personales que posee el líder, que lo diferencian de aquellos que no lo son (Páez y Yepes, 2004); más tarde se dejan de lado los rasgos innatos y hacia mediados del siglo XX el éxito de los líderes se centra en su comportamiento y en la manera como llevan a cabo las cosas, por lo que surge la teoría conductual (Páez y Yepes, 2004).

Sin embargo, los desarrollos teóricos y las nuevas exigencias del mundo social provocaron un desplazamiento hacia el fenómeno del liderazgo tal como se conoce hoy, según el cual no existe un solo individuo líder, sino que las características de liderazgo son compartidas por una comunidad; la figura de líder puede ser asumida por un sujeto diferente cada vez, según las características de las situaciones y los contextos; así surge la teoría situacional, la cual Martell (2007) describe de la siguiente forma:

Hoy las organizaciones humanas, más que un conjunto de personas movidas por un líder en solitario, son un conglomerado del liderazgo en el que, como ha apuntado Zaleznik (1991), tanto los superiores como los colaboradores ponen todo de su parte para conseguir que estas triunfen y todos ayuden en el funcionamiento eficaz de la autoridad. (Martell, 2007, p. 88)

Como consecuencia de los comentarios respecto a los modelos que buscaban definir el liderazgo a partir de características estáticas propias de las personas y del surgimiento del enfoque situacional, surge la cuarta teoría dentro de esta perspectiva, la de Burns (1978), quien identificó dos tipos de liderazgo contrapuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, 1999). El primero, sustentado en el intercambio líder-subordinado, cuenta con dos dimensiones. La primera se refiere a la recompensa contingente que corresponde al grado en que los líderes establecen transacciones o intercambios constructivos con sus seguidores: el líder clarifica expectativas y determina recompensas a cambio de la labor solicitada (Judge y Piccolo, 2004). La segunda dimensión se ubica en el manejo por excepción, el cual se subdivide en activo y pasivo y cuya principal diferencia se ubica en la ocurrencia de la intervención del líder (Osses, 2008); esta dimensión menciona las acciones correctivas que ejerce el líder sobre sus seguidores cuando las expectativas sobre los resultados no se cumplen.

La teoría del líder transformacional de Northouse y Bass (1997, citada por Hellriegel, Jackson y Slocum, 2000) especifica que el líder usa no solo el hacer, sino el ser en todas sus proporciones; el líder es quien inspira con su visión a sus seguidores hacia la consecución de metas compartidas, son inspiradores, visionarios, seguros de sí, considerados, dignos de confianza, con alto sentido ético y moral.

De tal manera, Bruce Avolio y Bernard Bass (2004) definen cuatro dimensiones dentro del liderazgo transformacional, a saber:

- **Influencia idealizada:** es el potencial del líder de evocar una visión, por lo que este obtiene confianza y respeto de sus seguidores; se caracteriza por la coherencia del líder entre lo que dice y lo que hace.
- **Consideración individual:** ofrece a los seguidores un trato individual, atiende a cada uno de acuerdo a sus necesidades e intereses; actúa como formador y consejero.
- **Estímulo intelectual:** facultad del líder de posibilitar el pensamiento innovador y creativo en sus seguidores, lo cual los conduce a nuevas perspectivas y los estimula hacia un aprendizaje continuo (González, 2008).
- **Motivación e inspiración:** capacidad del líder de comunicar su visión; asimismo, el líder desafía a sus seguidores con altos estándares y aumenta el optimismo y el entusiasmo de los colaboradores (Judge y Piccolo, 2004).

Bass añade un quinto factor que considera propio del ámbito educativo. Este factor es la **tolerancia**, concebida como la utilización del sentido del humor cuando se desean referir fallas, resolver conflictos y manejar situaciones difíciles.

Aunque el liderazgo transformacional hace parte de la misma perspectiva, se deben tener consideraciones disímiles al articularlo con el enfoque funcional estructuralista, dado que ha sido aplicado en distintos contextos y, como enfoque, se ha ampliado y estudiado desde varios puntos de vista. Particularmente, para el presente escrito vale la pena enfocarse en los estudios que hacen referencia al ámbito educativo y en algunos con enfoque de género. Respecto al primero, Lambert (1995) refiere que el liderazgo constructivista consiste en un proceso recíproco en el cual los miembros de la comunidad educativa construyen en conjunto conocimiento y significado (Fennell, 2008a). Agrega, además, que el liderazgo, al ser un proceso recíproco que se despliega en las relaciones de las comunidades, no puede ser limitado a un conjunto de comportamientos del líder; es así como dentro de este proceso Lambert menciona cuatro características: la confianza, el rompimiento de mitos y supuestos, el énfasis en la construcción de significados y las acciones que generan nuevas conductas y motivaciones (Fennell, 2008a). Existe coincidencia entre las características anotadas y las dimensiones propuestas por distintos autores en cuanto al modelo del liderazgo transformacional.

En el mismo sentido, el paradigma feminista, el cual de acuerdo a los postulados teóricos de Fennell (2008a) surge como respuesta al funcionalismo estructuralista, y sus aportes se consideran significativos y compatibles con el liderazgo transformacional. Precisamente, de acuerdo con Blackmore (1989), desde el feminismo no se adjudica un valor neutral a la administración; por el contrario, esta es abordada desde una perspectiva moral donde el contexto se constituye como elemento esencial para emitir juicios morales. Es así como dentro de la reconstrucción feminista del liderazgo se contempla un discurso en torno a los valores y la vida organizacional, tomando como punto de partida a individuos autónomos; además, el poder es visto como multidimensional y multidireccional, porque es un proceso que tiene como finalidad empoderar a los demás (Fennell, 2008b). De esta manera, se pueden establecer similitudes con el liderazgo transformacional, particularmente en lo que se refiere a la consideración individualizada, la ética y la comunicación.

Ahora bien, otra teoría planteada por Fennell (2008a), que se confronta con el funcionalismo estructuralista, es la denominada teoría crítica, la cual, articulada a la administración educativa, involucra el análisis hermenéutico y empírico. Los líderes caracterizados por esta teoría son emancipadores y, por tanto, este enfoque recae en la comunidad y no solo en el líder como individuo. Este tipo de liderazgo cuenta con cuatro criterios: crítico, transformador, educativo y ético; de ahí que esté orientado al cambio social (Fennell, 2008a). En contraste con las otras teorías de liderazgo, la transformacional se considera esencial porque transforma no solo a la organización y a los individuos, sino también a la estructura en su conjunto. Por tanto, se puede afirmar que tampoco descarta el cambio social.

Género y estereotipos. La investigación en torno al género se ha convertido en una línea que ha experimentado un desarrollo notorio en los últimos años. El concepto de *género* se refiere a una categoría social que va más allá de las meras diferencias biológicas que existen entre los seres. Particularmente, se centra en las disimilitudes y la desigualdad de roles entre hombre y mujer en los distintos contextos en los que estos se desenvuelven, como el social y el económico, las realidades políticas e históricas, los modelos religiosos y culturales, que identifican a diferentes sociedades y comunidades y su interacción tanto con el entorno como con las demás personas. Ahora bien, existe diferenciación por sexo, que obedece a una naturaleza biológica y es inmutable, en contraste con las diferenciaciones de género, que son disímiles y se transforman de acuerdo a la sociedad en la que se desarrollan (Campillo y Fauné 1993, p. 30). Es así como un estudio en torno al género se orienta hacia las diferencias entre hombres y mujeres dentro de los fenómenos sociales (Cruz, 2000).

Particularmente, Lamas (1996, p. 332) aborda la definición de género desde la antropología, la cual se refiere a una disposición imaginaria realizada por cada cultura respecto a la diferenciación sexual. De ahí que las manifestaciones sociales se deban analizar desde este enfoque de género, esto es, que el análisis debe tener presente la cultura en que se desenvuelve la comunidad y la simbología que la identifica, donde existen factores que no se ven a simple vista pero que están presentes; y es allí donde se genera el fenómeno de la discriminación.

De tal manera, estos factores se evidencian en estereotipos tanto masculinos como femeninos, el primero de ellos se refiere a aspectos como la independencia, el control, la ambición y el enfoque en aspectos puntuales (Coltrane y Adams, 1997). Mientras que los estereotipos femeninos recogen características como la interdependencia, la cooperación, la aceptación, la receptividad y la percepción del todo (Coltrane y Adams, 1997).

Entonces, se evidencia que las mujeres no siguen un modelo tradicional jerárquico-administrativo y de dirección debido a que no se identifican con este. Santos (1996), luego de realizar un análisis de los estilos de liderazgo, llega a la conclusión de que los estudios desarrollados respecto a las competencias de liderazgo masculino/femenino no son objetivos, debido a que toman al líder masculino como modelo, creando así una cultura de liderazgo que no permite diferencias de género. Dichos estudios puntualizan que las mujeres no se interesan por el poder, carecen de confianza en sí mismas, de iniciativa y de dinamismo; adicionalmente, su autoestima es baja, son emocionales, empáticas, pacientes y se interesan por los demás, especialmente por los niños; lo que evidencia que las mujeres tienen las facultades para la enseñanza y no para los cargos directivos (Santos, 1996).

Sin embargo, estas investigaciones se realizaron basadas en la experiencia de los hombres, en contraste con las llevadas a cabo recientemente por mujeres, desde una perspectiva diferente, como es el caso de las desarrolladas por Blackmore, (1989) y Shakeshaft (1986), quienes proponen otros criterios que distancian la evaluación del desempeño personal en los cargos de las categorías masculinas de competitividad, como la firmeza, la agresividad, el dinamismo y la independencia.

Techo de cristal y piso pegajoso. Considerando la situación actual de las mujeres en términos generales se evidencia una mejora en los planteles de educación superior. No obstante, en dichas instituciones el género sigue presente como principio diferenciador en cargos de poder. La causa de esta situación parte del denominado *techo de cristal*, metáfora determinada en la década de 1980 por Barberá (1998) como aquel muro invisible inaccesible en cuanto a creencias, procesos, procedimientos, relaciones de poder; lo que dificulta la inserción de las mujeres en cargos de poder y de decisión.

De la misma forma, Mingorance, Calderón y Estebanz (2004) afirman que la existencia del techo de cristal impide que las mujeres lleguen a puestos de poder y de alta responsabilidad. Aseveran también que dicho muro se está resque-

brajando y que se puede destruir del todo. Sin embargo, respecto a este techo invisible, son las mismas mujeres quienes son excluyentes con ellas mismas frente a actividades o cargos de poder, pues siguen estereotipos que les impiden romper aquella barrera y aceptar nuevos retos (Santos, 2000).

Por este motivo es difícil para las mujeres escalar posiciones y, en la medida en que se examinan los niveles superiores de las organizaciones y se asciende de categoría y aumenta el prestigio, la presencia de la mujer es casi nula. Esto ocurre especialmente si se observa la cúpula académica y a quienes imparten las cátedras, pues las mujeres están presentes en un número significativamente inferior, lo cual obedece posiblemente al mínimo exigido por la institución donde se desempeñan (García, García y Ortega, 1996).

Dicho fenómeno no obedece al grado de educación que tiene la mujer en contraposición al del hombre, dado que el número de mujeres con educación superior supera al de estos y son ellos quienes ocupan la gran mayoría de cargos de alto nivel en diferentes ámbitos (Sanders, Willemsen y Millar, 2008).

Dicha investigación explica las experiencias de mujeres en cargos directivos y de poder; adicionalmente, se refiere a la dificultad que ellas tienen para alcanzar estos cargos y para mantenerse en ellos. Se evidencian algunas causas que originan la diferencia entre el número de hombres y mujeres en puestos directivos; algunas son: incompatibilidad entre el trabajo, el hogar y el ámbito profesional; la crianza de los niños; la baja autoestima causada por ellas mismas, por colegas, por la familia u otros; sexismo; y estereotipos. Sin embargo, muchas mujeres han superado esas barreras para posicionarse en cargos de alta dirección, aunque esto no implica que no enfrenten dificultades en su vida laboral ni que estas sean causadas por la diferencia de sexo (Sanders *et al.*, 2008).

En el mismo sentido, Almarcha, González y González (1994) analizan la situación actual de la mujer y la ocupación de estas en cargos importantes y de poder. Estos autores explican por qué la mujer no llega siempre a cargos directivos, pese a que en los planteles de educación superior superan en número a los hombres; para explicar lo anterior plantean las siguientes hipótesis:

- **Socialización a través del sistema escolar inicial:** la crianza diferenciada para niños de distintos sexos promueve que los varones logren la independencia y las competencias necesarias para el mercado laboral a una edad más temprana y de una forma más contundente.
- **Relación entre clase social y sexo:** consiste en que las mujeres denotan mayor interés por la formación académica respecto a los hombres, quienes se preocupan primeramente por iniciarse más temprano en el mercado laboral.
- **Fortalecimiento de las normas de igualdad a través de la escuela:** las mujeres tienden a apoyarse en su currículo, del cual resaltan sus méritos académicos; mientras que los hombres confían en la facilidad que tienen para obtener los puestos.
- **Prestigio social de los títulos superiores:** la facilidad de acceso a la educación superior y la obtención del título correspondiente hace que el prestigio de la obtención del mismo se aminore. Adicionalmente, estos títulos no le facilitan a la mujer conseguir puestos laborales, a diferencia del caso de los hombres, cuyo acceso a los mismos es más fácil.

Ahora bien, existen barreras internas y externas que impiden a la mujer llegar a estos cargos directivos. Las primeras son aquellas inherentes a la estructura social, esto es, la familia, la vida personal y profesional y las relaciones que se

presentan respecto al imaginario social entre liderazgo y género. Las segundas aluden a proceder y comportamientos femeninos que complican el acceso a puestos de poder y el ejercicio del liderazgo (Tomás y Guillamón, 2009)

Es así como dentro de las barreras externas se evidencia la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la manera de abordar la competencia. Esto se vislumbra en los ambientes laborales que se construyen sobre la base de un sistema de competencias edificado a partir de las jerarquías. Estos sistemas son adoptados fácilmente por los hombres, sin embargo, no tienen en cuenta las competencias de las mujeres. En efecto, el modelo jerárquico construye una competencia en tiempo de crisis, en la adversidad, en contraste con otros modelos en los que las mujeres se identifican y se desempeñan de manera más eficiente y efectiva, pues plantean un trabajo más horizontal (Karis, 2002). Precisamente, una de las razones que explica lo anterior es que las mujeres no muestran un interés particular por el sistema de jerarquías al interior de las organizaciones (Santos, 1996).

Ahora bien, el ambiente de trabajo competitivo evalúa la competencia en términos meramente masculinos, según los cuales prevalece la eficiencia, lo que trae como consecuencia un número menor de empleados y uno aún menor de directivos. Frecuentemente, se infiere que las mujeres no aspiran a ocupar esos cargos de poder adjudicados al ímpetu masculino y por lo tanto estos se otorgan a los hombres, porque se asume que utilizan la autoridad para conseguir resultados. Asimismo, Karis (2002) halló en su investigación que algunas mujeres consideran que no son tomadas de manera seria dentro de la academia, debido a que en las discusiones no dejan huella, ni marcan la diferencia.

Por otro lado, aquellas organizaciones no promotoras del lado competitivo son abiertas a aceptar mujeres en cargos superiores y de poder. Estas cuentan con políticas disímiles de respeto, como flexibilidad en las horas laborales y co-laboración trabajo-familia; por consiguiente, hay un aumento en el desempeño y la productividad, pues estas políticas propician el sentido de pertenencia y generan lealtad de parte de las mujeres hacia la organización (Sanders *et al.*, 2008).

Precisamente, Kanter (1977) expresa la dificultad que enfrentan las mujeres para la promoción en el cargo en un ambiente laboral donde predominan los hombres, lo que genera un desequilibrio entre el porcentaje de mujeres en cargos altos y cargos bajos. Concretamente, el porcentaje de mujeres en cargos bajos es mucho mayor respecto al de las que ocupan cargos directivos, y adicionalmente no se les deja ascender en la escala jerárquica (Jansen, Van der Velde y Telting, 2001). De tal manera, como subraya Kanter (1977), dado que las mujeres son minoría en cargos altos, los estereotipos de estos puestos se fortalecen en la medida en que el tiempo pasa y estas condiciones se normalizan.

Con el mismo propósito, algunas investigaciones se direccionan a explicar el fenómeno del difícil acceso de las mujeres a cargos de poder asociados al liderazgo, y concluyen que la causa principal es que las mujeres no poseen ni las motivaciones ni las características propias para llegar a un cargo de dirección, y que mucho menos se vislumbran siendo exitosas. Precisamente, autores como Schein (2001) explican la existencia de un estereotipo de hombre asociado a cargos de dirección, cuyas características se le atribuyen particularmente a ellos, lo que lleva a que exista exclusión hacia las mujeres, particularmente en los procesos de selección o en el ascenso a cargos de dirección y poder.

En este mismo sentido, Eagly y Karau (2002) se refieren a que existe un prejuicio respecto a las mujeres líderes, lo que desemboca en la baja presencia de estas en cargos de dirección y en el desempeño como líderes. Esta situación viene de la incoherencia que se presenta entre sus características y los requerimientos para desempeñar su rol, lo que se convierte en un obstáculo para ellas al momento de aplicar a cargos que impliquen ejercicio de liderazgo. De este modo, se ve la necesidad de examinar la teoría de congruencia propuesta por Eagly y Karau (2002). Esta plantea que el prejuicio que existe hacia las mujeres líderes que ocupan cargos de poder tiende a modificarse de acuerdo a la incoherencia que se visualice entre el papel de líder y el papel de género femenino. Es así como actualmente los hombres se desempeñan mayormente en puestos que involucren competencia, poder y autoridad; en cambio, las mujeres están asociadas a puestos donde prevalecen las interacciones humanas y el apoyo social. Por lo tanto, autores como Deaux

(1984) plantean que la expectativa que se tiene hacia las mujeres es que no lleguen a ser exitosas y que más bien tengan fracasos en mayor número respecto a los hombres. Este fenómeno se explica por el tipo de rol que las caracteriza.

LIDERAZGO Y GÉNERO

Recientemente, las diferentes perspectivas de lo que debe ser el liderazgo son consideradas disímiles a las características del tipo de liderazgo que tradicionalmente se ha vinculado a los hombres, básicamente por sus concepciones de poder y por la evaluación del desempeño (Santos, 1996). En efecto, a las mujeres se les atribuye el hecho de percibir el liderazgo como una herramienta que permite empoderar a los demás, más no como un ejercicio de imposición del poder (Santos, 1996). Así mismo, las mujeres consideran el liderazgo como un recurso para solucionar problemas y no para ejercer autoridad (Fennell, 2008b); adicionalmente, se enfocan en el fortalecimiento de la interacción social y hacen de los objetivos propios un asunto colectivo, direccionándolos hacia la consecución del bien común (Rosener, 1990). En contraste, los hombres centran su estrategia de liderazgo en el ejercicio de la autoridad y en la imposición del cargo que ocupan; otorgando, de acuerdo al caso, méritos, distinciones y castigos, según el rendimiento (Thompson, 2000).

Así mismo, investigaciones como la realizada por Robbins y De Cenzo (2002) han identificado que el desempeño de mujeres líderes se ha desarrollado de manera efectiva en contraposición a la de los hombres, debido a las características propias de cada género. De la misma forma, Abarca (2004), Arteaga y Ramón, (2009) describen a la mujer como un ser flexible, motivador, con mayor habilidad para establecer relaciones interpersonales, con preferencia por el trabajo en equipo, sin jerarquías ni formalidades (Abarca, 2004). Igualmente, el estudio realizado por García y López (2006) concluye que las mujeres suelen tener un papel de mayor cooperación, lo cual permite aumentar la autoconfianza de sus subordinados.

Estas diferencias del ejercicio de liderazgo entre géneros se han planteado principalmente a partir de los resultados de investigaciones acerca del liderazgo transaccional y transformacional, donde se han hecho pesquisas importantes en torno a las temáticas de liderazgo y de género (Cuadrado y Molero, 2002). De acuerdo con Cuadrado y Molero (2002), una de estas investigaciones fue la realizada por Rosner (1990), cuyo objetivo era la autoevaluación de estilos de liderazgo masculino y femenino; dentro de sus resultados las mujeres eran descritas con características de líder transformacional, mientras que las características de los hombres eran transaccionales.

Adicionalmente, Rosner (1990) encontró que las mujeres ejercen este tipo de liderazgo en la medida que el contexto organizacional lo permite. En el mismo sentido, el estudio hecho por Druskast (1994) consistió en la evaluación de líderes religiosos por parte de los seguidores. Los resultados de este estudio arrojaron que a las mujeres se les atribuye un mayor número de conductas transformacionales, mientras que a los hombres transaccionales, además, que el contexto organizacional también influye: cuando este es jerárquico y burocrático e identifica a cada género, se esconden esas diferencias entre hombre y mujer y esta se adapta al estilo y autoridad dominante del hombre. Druskast (1994) también encontró que las subordinadas respondían eficientemente a las propuestas de cambio cuando su líder era otra mujer (Yammarino, Dubinsky, Comer y Jolson, 1997).

De la misma forma, Bass y colaboradores, interesados en la inclusión de la variable género en el estudio del liderazgo transformacional y transaccional, realizaron cuatro estudios. En sus resultados se confirma que, en general, en las conductas de las mujeres prevalece el estilo transformacional (Cuadrado y Molero, 2002). En igual sentido, Maher (1997) realizó un estudio cuyo fin fue investigar las diferencias en el ejercicio de liderazgo y la correlación entre los estereotipos de género y los estilos de liderazgo. Los resultados fueron que hombres y mujeres ejercen estilos similares, pero tienen una percepción distinta en cuanto al líder estereotípico: las mujeres perciben a la mujer líder más transformacional y los hombres no percibieron diferencias entre los líderes estereotípicos (Cuadrado y Molero, 2002).

En el mismo sentido, uno de los estudios más importantes de liderazgo y género es el meta-análisis elaborado por Eagly y Johnson (1990), en el cual, aunque no se parte de la teoría de liderazgo del rango completo propuesta por Avolio y Bass, se encuentran diferencias de liderazgo entre géneros, ratificando lo expuesto anteriormente. Eagly y Johnson (1990) estudiaron los estilos de liderazgo democrático, participativo, autocrático, directivo, de orientación a la tarea y de orientación a las relaciones. El liderazgo participativo se refiere a la participación de los colaboradores al momento de tomar decisiones, estos son tenidos en cuenta por el líder y sus opiniones son valiosas (Cuadrado, Molero y Navas, 2003). Es así como el líder se considera una pieza más del equipo, donde prevalece el respeto por la cultura y pensamientos propios de cada miembro, y está abierto a formar equipos (Carbone, Olguín, Ostoic y Sepúlveda, 2008). El estilo autoritario, contrario al participativo, se caracteriza porque las decisiones se toman de manera centralizada por el líder, quien se ciñe a impartir órdenes, dar instrucciones claras, fijar tiempos de entrega (Del Valle, Pérez y Martínez, 2010). En este caso predomina la comunicación jerárquica y autoritaria (Carbone *et al.*, 2008).

Precisamente los resultados del meta-análisis arrojaron que las mujeres lideran de forma más democrática y participativa que los hombres, quienes se caracterizan por ser autocráticos y directivos. Respecto a los estilos de orientación a la tarea y orientación a las relaciones, se halló una leve inclinación de las mujeres, respecto a los hombres, hacia la orientación a las relaciones; en cambio, no se encontraron diferencias en el estilo de orientación a la tarea (Cuadrado *et al.*, 2003). De otra manera, en lo relacionado a la tipificación sexual del trabajo, los resultados sugieren que los líderes de ambos géneros enfatizan en el cumplimiento de la tarea cuando se encuentran en posiciones de liderazgo congruentes con su género; esto es, que las mujeres se orientan primordialmente a la tarea cuando el rol ocupacional es catalogado de índole principalmente femenino y, de igual forma, los hombres tienden a estar más orientados a la tarea cuando su rol ocupacional es asociado a lo masculino (Osses, 2008).

LIDERAZGO FEMENINO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El sistema educativo actual busca garantizar procesos de calidad en todos sus niveles; particularmente, se ha reconocido que los factores *docencia* y *liderazgo educativo* son variables fundamentales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez, Becerra, Mansilla y Saavedra, 2011). En efecto, dado que los resultados de estos centros son valorados en términos de aprendizaje, se le otorga especial relevancia tanto a competencias como a capacidades del individuo en el ejercicio de un liderazgo efectivo.

En el mismo sentido, Pareja (2009) plantea que para ejercer un liderazgo eficaz en cargos directivos, teniendo como base que los directores asumen funciones compartidas en las organizaciones, se debe contar con competencias particulares que permitan su eficiente desarrollo en el ejercicio del cargo. Es así como distintas investigaciones al respecto se centran tanto en los rasgos y conductas del líder como en las relaciones líder-subordinado (Agüera, 2006, citado en López, 2010; Gorosave, Slater y García-Garduño, 2010, en Rodríguez, 2011). Con el mismo propósito, otras investigaciones concluyen que el éxito o fracaso de las escuelas de educación superior se encuentra directamente relacionado con la capacidad del líder para desarrollar y aplicar habilidades (Rodríguez, 2011); incluso, otros autores afirman que se encuentra articulado con estilos de liderazgo como el transaccional y el transformacional, los cuales conducen a los educandos hacia un aprendizaje efectivo y de calidad, consiguiendo el cumplimiento de metas y logros (Rodríguez, 2011).

En este sentido, Salazar (2006) explica que el liderazgo transformacional se caracteriza por ser carismático, visionario, transformativo, flexible e inclusivo, comunitario y democrático. En esta medida, es el estilo más idóneo para instituciones educativas, debido a que apunta hacia metas comunes e incita el compromiso de los miembros del equipo, quienes de manera permanente evalúan, de una parte, procesos y procedimientos, y de otra, metas y compromisos, con el fin de realizar mejoras continuas. De la misma forma, el líder es quien promueve el desarrollo de una visión compartida que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas (Salazar, 2006).

Con el mismo propósito, Leithwood (1994) considera que el liderazgo educativo no alcanza *per se* a describir la magnitud del mismo, por ello considera que el concepto más apropiado es el del *liderazgo transformador*, dado que esta teoría es más eficiente y contempla un panorama más amplio acorde a las variables que se deben contemplar en lo que respecta a reestructuración de las instituciones educativas. Asimismo, Leithwood (1994) propone cuatro aspectos fundamentales dentro del ejercicio del liderazgo: propósitos (visión compartida, consenso y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores) y cultura (promoción de una cultura propia y colaborativa) (Salazar, 2006).

Precisamente, este nuevo modelo de liderazgo propone, en cuanto a la toma de decisiones, un equilibrio entre las fórmulas científico-mecanicistas y la intuición y los valores (Atencio y Arrieta, 2005). Para ello, la noción de la ética del saber adquiere un papel preponderante, debido a que involucra la integridad moral, los valores y las decisiones. En este sentido, Prieto y Zambrano (2005) definen la ética como el conjunto de valores que proporcionan orden a la vida social; es la vía hacia la comprensión de la racionalidad definida por la sociedad; adicionalmente, sirve como punto de partida para la construcción de una sociedad basada en valores.

De ahí que el reconocimiento positivo de este modelo de liderazgo en la educación plantea cambios sociales, políticos y económicos que sustituyen la concepción general sobre las organizaciones y, particularmente, sobre las instituciones de educación superior. Por consiguiente, los planteles educativos consientes de la necesidad de cambios en su modelo de liderazgo propician la adaptación y flexibilidad ante las continuas transformaciones del entorno; lo que conlleva al rompimiento de paradigmas y encamina a los miembros a pensar como equipo, de un todo que es la sociedad (Sánchez, 2008).

En este sentido, el sistema de educación superior se ha visto afectado por cambios estructurales; incluso, el modelo educativo ha tenido cambios importantes, como la descentralización de su sistema, de manera que propone modelos pedagógicos en los que los educandos son quienes construyen el discurso y la metodología de aprendizaje y el docente asesora y modera estas iniciativas (Santos, 1996). Estos cambios demandan agentes con características particulares de liderazgo transformacional, que son especialmente las características de liderazgo que distinguen a las mujeres actualmente (López y Sánchez, 2009). De esta forma, y pese a que el número de mujeres en cargos directivos y de poder es inferior al de los hombres, las instituciones educativas tienen preferencia por ellas, debido a que les proporcionan un alto grado de satisfacción con respecto a el ejercicio del liderazgo femenino (Erkut, 2001; Acker, 2005).

En efecto, una de las razones atribuidas a este fenómeno son las habilidades comunicativas y sociales aplicadas al liderazgo participativo, el cual es descentralizado, emergente y democrático y está siendo adoptado por las instituciones educativas (Bensimon, 1993; Calás y Smirich, 1993; Grogan, 1996; Tierney y Bensimon, 1996; Erkut, 2001; Fletcher, 2001). De igual manera, las mujeres han demostrado ser líderes en procesos de investigación e innovación, donde se caracterizan por un trabajo en equipo, a la luz de un modelo con responsabilidades compartidas.

Complementariamente, se ha propuesto una clase de liderazgo denominado *pedagógico*, como un modelo acorde con los intereses de las mujeres por encima de los intereses tradicionales (Santos, 1996). Particularmente, para ejercer esta clase de liderazgo en el ámbito educativo, se debe enfocar desde la perspectiva de género, lo que implica tener presente dos aspectos. El primero de ellos se refiere a la división del trabajo y a las relaciones de poder presentes en las actividades laborales, que son diferenciadas de acuerdo al sexo y al entorno cultural en que se desarrollan los individuos. El segundo alude a la pretensión tanto de originar un cambio en las condiciones laborales de mujeres y hombres como de encaminarse hacia la igualdad en las condiciones laborales (Cruz, 2000).

De tal manera, considerar la incorporación de la mujer a cargos de dirección y poder en el ámbito educativo es la prueba fehaciente de estas teorías de liderazgo, las cuales garantizan la calidad educativa.

METODOLOGÍA

Bibiana
Moncayo
Orjuela |
Natalia del
Pilar Pinzón
López |

Con el propósito de conocer las características de liderazgo propias de las mujeres que ocupan cargos directivos en instituciones de educación superior, se examinaron varias fuentes documentales fruto de investigaciones académicas; se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos diferentes, como Redalyc, Proquest, Dialnet, Scielo, Sciverse y Journals. En esta tarea exploratoria se consideraron 56 documentos, de los cuales seis fueron descartados.

De tal manera, en algunos casos se identificaron situaciones propias de instituciones educativas que, como agentes de cambio y con el ánimo de ser competitivas, vieron la necesidad de transformar la manera de gestionar sus procesos por medio de directivos con características de líderes transformacionales. En otros casos se vislumbra claramente que aquellas características propias de la mujer son precisamente las que demandan las instituciones de educación superior en quienes ocupan cargos de dirección.

Los criterios para esta revisión fueron los siguientes:

- Trabajos publicados en bases de datos indexadas y que, por lo tanto, obedecen a investigaciones de tipo académico.
- Con fecha de publicación del año 1994 en adelante.
- Cuatro categorías de análisis: liderazgo y su evolución; género y estereotipos; liderazgo y género; y liderazgo femenino en instituciones educativas.
- Estudios que identifican las características del liderazgo transformacional asociadas al género femenino.

Los artículos se agruparon de acuerdo a las categorías de análisis antes expuestas, y se discutieron teniendo en cuenta las particularidades metodológicas de cada estudio para llegar a conclusiones generales y relacionarlas. La tabla 1 muestra el origen de cada investigación y la cantidad de artículos encontrados por país.

TABLA 1 ORIGEN DE LAS INVESTIGACIONES CONSULTADAS

País		Número de artículos o investigaciones revisadas	
Alemania		1	
Argentina		1	
Canadá		3	
Colombia		3	
Costa Rica		1	
Chile		10	
Estados Unidos		8	
España		11	
Francia		1	
Holanda		1	

<i>País</i>	<i>Número de artículos o investigaciones revisadas</i>
México	3
Puerto Rico	1
Reino Unido	2
Venezuela	5

Nota: elaboración propia

De los artículos revisados se identificaron sus autores, el origen de cada uno de estos y el objetivo del artículo; posteriormente, se realizó un resumen de cada investigación. El análisis sistemático de los artículos permitió profundizar en el fundamento analizado para compilar las ideas más relevantes y llegar a los resultados que se presentan más adelante. En efecto, se considera que de las características de liderazgo propias del género femenino son precisamente las que instituciones de educación superior solicitan, lo cual resulta en sí mismo relevante. El objetivo, entonces, es conocer la forma en que se ha abordado este tema de estudio. Así, se quiere dar cuenta de que si bien la bibliografía procede de distintos puntos cardinales, hay coincidencias significativas en sus resultados.

RESULTADOS

La revisión de literatura arrojó cuatro estilos de liderazgo que se contraponen de forma dual, según género, de la siguiente forma: autoritario/participativo y transaccional/transformacional.

En cuanto al liderazgo transformacional, según las características y competencias de cada dimensión, se concluye que es el estilo de liderazgo preferido por las mujeres. Particularmente, los estudios encontrados en torno a las instituciones educativas arrojan que este estilo es apropiado para dichos contextos, debido a que influye directamente en los objetivos de aprendizaje puesto que cuenta con los siguientes elementos: la base humanística que lo caracteriza (Salazar, 2006); la obtención de resultados óptimos en cuanto a calidad y eficacia (Benness, 2007); y la consideración de la ética como premisa y lo que ello implica, sobre todo en la construcción de una sociedad basada en valores y que apunta a una transformación social necesaria (Prieto y Zambrano, 2005).

En contraste con el transformacional, el estilo de liderazgo transaccional ha sido identificado con el carácter del género masculino. Diversas investigaciones han calificado a los hombres, con respecto a las mujeres, con particularidades sobresalientes de este estilo de liderazgo. No obstante, esta relación no trae consigo una connotación negativa para la tipificación social masculina, pues se debe resaltar que el liderazgo transaccional obtiene resultados eficientes sin enfatizar en el desarrollo personal, ni en la confianza, ni en la identificación entre el líder y los subordinados (Jung y Avolio, 2000, en Harrison, 2011).

Del mismo modo que el liderazgo transformacional, el ejercicio del participativo se ha asociado a las características propias de la feminidad, debido a que es de carácter puramente horizontal. De tal manera, los resultados del meta-análisis realizado por Eagly y Johnson en 1990 demostraron que los estereotipos de género influyen directamente en el estilo de liderazgo, atribuyéndoles a las mujeres la particularidad de desempeñarse como participativas. El ejercicio de este rol por parte de las mujeres posibilita la transmisión y generación de conocimiento por ser incluyente. En contraposición a este tipo de liderazgo, el autoritario se identifica por la toma de decisiones centralizada por parte del líder; de ahí que se caracteriza por la importancia del poder en las relaciones sociales de quienes están involucrados, precisamente porque el poder y la autoridad se articulan a características meramente masculinas. En efecto, el meta-análisis de Eagly y Johnson (1990) encontró que los hombres son más autoritarios que las mujeres.

Finalmente, se halló que en los contextos educativos las mujeres son requeridas en posiciones de poder debido a que el ejercicio de liderazgo acorde con las características femeninas es necesario para lograr los objetivos relacionados al aprendizaje en cuanto a transmisión de conocimiento y generación del mismo.

CONCLUSIONES

Dentro de las múltiples diferencias biológicas, la dualidad sexual ha sido históricamente la base del ordenamiento social, económico y político de la sociedad. A partir de la diferencia de los dos sexos se generó la categoría del *género*, y con ella se estipularon un conjunto de normas que condicionan el desarrollo individual y social. En cuanto al individual, se le han otorgado una serie de características a mujeres y hombres que someten sus conductas y comportamientos; dentro de éstas se encuentra la sensibilidad, asociada a la feminidad. Es así como las mujeres se catalogan como débiles y se considera que su individualismo emerge de los sentimientos y emociones. Por otro lado, los hombres se asumen como fuertes y más inteligentes. La fortaleza masculina *versus* la debilidad femenina denota una distribución de poder entre los hombres y una posición de sometimiento y sumisión para la mujer, lo cual conlleva desigualdades en las esferas sociales, económicas y políticas.

Esta bifurcación entre sexos hace que el estudio del liderazgo como fenómeno y construcción social merezca la inclusión de la categoría género para comprenderlo más allá de una perspectiva sistémica que ubica al líder como una pieza de la estructura social. Como primer argumento, esta categoría es inherente a una visión histórica de la sociedad y, de esta forma, implica un análisis de la misma construcción conceptual del liderazgo y no solo del funcionamiento o incidencia en la estructura. En el mismo sentido, sin esta variable de estudio la estructura social de los roles de género es un instrumento normativo para el control de la acción social; es decir, contribuye a la perpetuación de esta desigualdad social.

Entonces, como propuesta para el abordaje del estudio de liderazgo y género, de la literatura revisada surgen dos dimensiones interdependientes y esenciales. La primera radica en que debido a que el poder se ha distribuido entre hombres, las mujeres son minoría en cargos de dirección y, por tanto, cuentan con menos oportunidades de ejercer liderazgo. La segunda consiste en que los atributos personales que se les atribuye a las mujeres, dada la feminidad, hacen que posean características y estilos de liderazgo diferentes a los hombres.

Existen dificultades para el desarrollo profesional de las mujeres, específicamente para acceder a cargos de dirección, que no obedecen a obstáculos estructurales o de forma; tampoco se puede hablar de discriminación, sino de una serie de barreras tanto internas como externas. Dentro de las primeras se encuentra lo inherente al proceso de socialización: distinciones en la educación infantil de niñas y niños, ausencia de modelos de referencia, temor a no cumplir con las perspectivas del papel femenino, baja autoestima y desinterés por estilos cotidianos de liderazgo. En cuanto a las segundas se encuentra: el conflicto entre la vida familiar y laboral, la cooptación y los estereotipos articulados al género femenino y al liderazgo.

A pesar de la discusión que se genera en torno a las divergencias de género en los estilos de dirección, un número importante de investigaciones coinciden en que la demanda de las instituciones de educación superior apuntan a un liderazgo transformacional y participativo, caracterizado por ser visionario e incluyente, con un alto sentido ético y moral; características que distinguen a las mujeres líderes por encima de las de los hombres.

Las características propias del estilo de dirección femenino no deben ser un obstáculo para que las mujeres accedan a cargos de dirección y de poder. Corresponde a las instituciones de educación superior propiciar espacios de poder donde no se devalúe lo femenino y se sobrevalore lo masculino, sino que a cada individuo se le reconozcan sus capacidades, sin asociarlas a estereotipos que excluyen a las mujeres de cargos de poder.

Bibiana

Moncayo

Orjuela |

Natalia del

Pilar Pinzón

López |

Panorama |

pp. 75 - 94 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

Es decir, sobre la diferencia entre hombres y mujeres en el ejercicio del liderazgo se encontró una relación dominante entre género y liderazgo. La revisión de literatura arrojó que las mujeres, de acuerdo con su condición social femenina, cuentan con un estilo de liderazgo basado en las relaciones sociales e interpersonales; es decir, dentro del modelo de rango completo las mujeres tienen características del liderazgo transformacional y, por el contrario, los hombres, del transaccional.

Estos estilos de liderazgo femeninos son los mismos que se anhelan en las instituciones educativas para la transmisión y generación de conocimiento. Entonces, la relación de poder entre géneros, aún existente, debe seguir determinando el propósito de cambio social porque las mujeres cuentan con estilos de liderazgo más eficientes en el ámbito educativo, pero aun así, su presencia se desvanece progresivamente a medida que aumenta la carrera académica.

REFERENCIAS

1. Acker, S. (2005). Gender, leadership and change in faculties of education in three countries. En J. Collard y C. Reynolds (eds.), *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives* (pp.103-164). Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
2. Almarcha, A.; González, B. y González, C. (1994). Cambio y desigualdad en el profesorado universitario. *Reis*, 66, 117-139.
3. Arteaga, A y Ramón, S. (2009). Liderazgo resonante según género. *Multiciencias*, 9(3), 289-295.
4. Atencio, L. y Arrieta, B. (2005). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior. *Omnia*, 11(1), .
5. Avolio, B. y Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Manual and sampler set* (3ª ed.). Menlo Park, CA Mind Garden.
6. Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España: Ariel.
7. Benner, M. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *Educar*, 40, 163-189.
8. Bensimon, E. M. (1993). A feminist reinterpretation of president's definition of leadership. En J. Glazer, E. M. Bensimon y B. K. Townsend (eds.), *Woman in higher education. A feminist perspective* (pp. 465-474). Needham Heights, MA: Gin.
9. Blackmore, J. (1989). Educational leadership. A feminist critique and reconstruction. En J. Smith (ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93-129). Londres, Reino Unido: Falmer.
10. Bolman, L. y Deal, T. (1994). Looking for leadership. Another search party's report. *Educational administration quarterly*, 30(1), 77-96.
11. Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York, NY: Harper y Row.
12. Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis. Elements of the sociology of corporate life*. Londres, Reino Unido: Heinemann.
13. Calás, M. y Smircich, L. (1993). Voicing seduction to silence leadership. *Organization Studies*, 12(4), 567-602.
14. Campillo, F. y Fauné, M. (1993). *Género y desarrollo. Marco para la acción del IICA en América Latina y el Caribe*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
15. Carbone, R.; Olguín, C.; Ostoić, D. y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*, resumen ejecutivo. Santiago, Chile: Ministerio de Educación Universidad Alberto Hurtado.
16. Coltrane, S. y Adams, M. (1997). Children and gender. En T. Arendell (ed.), *Contemporary parenting. Challenges and issues* (pp. 219-253). Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Cruz, H. (2000). Género y liderazgo en dirección educativa. *Revista de las Sedes Regionales*, 1(1), 77-92.
18. Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 270-275.

Bibiana

Moncayo

Orjuela |

Natalia del

Pilar Pinzón

López |

Panorama |

pp. 75 - 94 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

19. Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo de las Organizaciones*, 18(1), 39-55.
20. Cuadrado, I. y Navas, M. (2000). La técnica del meta-análisis aplicada al estudio del liderazgo y el género. Resultados e implicaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 303-317.
21. Cuadrado, I.; Molero, F. y Navas, M. (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción Psicológica*, 2(2), 115-129.
22. Cuadrado, I.; Navas, M. y Molero, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos. Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 181-192.
23. Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research of gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
24. Del Valle, V.; Pérez, J. y Martínez, M. (2010). Comparación por género de los estilos de liderazgo en una muestra de gerenciales en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 113-132.
25. Druskast, V. (1994). Gender and leadership style. Transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *Leadership Quarterly*, 5(2), 99-119.
26. Eagly, A. H. y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
27. Eagly, A. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598.
28. Erkut, S. (2001). *Inside women's power. Learning from leaders*. Boston, MA: Center for Research on Women-Wellesley College-Winds of Change Foundation.
29. Fennell, H. (2008a). Feminine faces of leadership. Beyond structural-functionalism? *Journal of School Leadership*, 18(6), 603-633.
30. Fennell, H. (2008b). Walking a fine balance. The life history of a woman principal. *Journal of Women in Educational Leadership*, 6(2), 93-113.
31. Fletcher, J. (2001). *Disappearing acts. Gender, power and relational practice at work*. Cambridge, MA: MIT Press.
32. García, M. A.; García, M. y Ortega, F. (coords.) (1996). *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid, España: Editorial Complutense.
33. García, R. y López, E. (2002). Percepción y evaluación de la mujer en puestos de liderazgo como explicación de la discriminación de la mujer en puestos de dirección. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12, 21-52.
34. García, R. y López, E. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo. El papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 245-257.
35. Gil, A.; Muñoz, M. y Delgado, S. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar. Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de educación superior. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 13-33.
36. González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. *Multiciencias*, 8(1), 38-47.

37. Grogan, M. (1996). *Voices of women aspiring to the superintendency*. NY: State University of New York Press.
38. Guerra, D. y Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en instituciones educativas. *Laurus*, 14(27), 330-357.
39. Gutiérrez, C.; Becerra, S.; Mansilla, J. y Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
40. Harrison, J. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 91-119.
41. Hellriegel D.; Jackson, S. y Slocum, J. (2000). *Administración. Un enfoque basado en competencias* (9ª ed.). Bogotá, Colombia: Thompson.
42. Jansen, P.; Van der Velde, M. y Telting, I. (2001), The effectiveness of human resource practices on advancing men's and women's ranks. *Journal of Management Development*, 20(4), 318-331.
43. Judge, T. y Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership. A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-68.
44. Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. New York, NY: Basic Books.
45. Karis, B. (2002). Academia as a profession and the hierarchy of the sexes. Paths out of research in german universities. *Higher Education Quarterly*, 56(4), 470-418.
46. Lamas, M. (comp.) (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.
47. Lambert, L. (1995). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
48. Leithwood, K. (1994). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 233-245). Bilbao, España: ICE Deusto.
49. Lindebaum, D. y Cartwright, S. (2010). A critical examination of the relationship between emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1317-1342.
50. López, J. y Sánchez, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación*, 348, 331-353.
51. López, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 779-794.
52. Lupano, M. y Castro, A. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.
53. Maher, K. (1997). Gender-related stereotypes of transformational and transactional leaderships. *Sex Roles*, 37(3/4), 209-225.
54. Mandell, B. y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style. A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
55. Martell, A. G. (2007). Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. *Educación y Educadores*, 10, 87-102.

Bibiana

Moncayo

Orjuela |

Natalia del

Pilar Pinzón

López |

Panorama |

pp. 75 - 94 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

56. Mingorance, P.; Calderón, C. y Estebaranz, A. (2004). *Andaluzas de hoy. Mujeres que abren camino en la educación y la ciencia*. Córdoba, España: Diputación de Córdoba-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
57. Molero, F.; Recio, P. y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional. Un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495- 501.
58. Nogay, K. y Beebe, R. (2008). Gender and perceptions. Females as secondary principals. *Journal of School Leadership*, 18(6), 583-602.
59. Osses, C. (2008) *Liderazgo. Análisis por género en la relación jefe-subordinado* (tesis de Maestría en Ciencias de la Ingeniería). Universidad Católica de Chile, Santiago.
60. Páez, L. y Yepes, G. (2004). *Liderazgo. Evolución y conceptualización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
61. Pareja, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y educadores*, 12(1), 137-152.
62. Pedraja, L.; Rodríguez, E.; Berreda, M.; Sagrado, O y Segovia, C. (2007). 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-Chile. *Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21-26.
63. Pirouznia, M. (2009). Fewer women than men in educational leadership. *Academic Leadership*, 7 (3), 1.
64. Prieto, A. y Zambrano, E. (2005). Ética y liderazgo transformacional en la docencia. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 7(1), 81-91.
65. Ramos, A. y Barberá, E. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147-160.
66. Robbins, S. y Cenzo, D. de (2002). *Fundamentos de administración* (3ª ed.). México: Pearson.
67. Rodríguez, E. (2007). Estilos de liderazgo, toma de decisiones estratégicas y eficacia. Un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Interciencia*, 32(8), 522-528.
68. Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
69. Rosener, J. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68, 119-125.
70. Rubin, R.; Munz, D. y Bommer, W. (2005). Leading from within. The effects of emotion recognition and personality on transformational leadership behavior. *Academy of Management Journal*, 48(5), 854-858.
71. Salazar, M. (2006) El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIREvista*, 1(3), 1-12.
72. Salinas, P. (2007). Los discursos masculinos como dispositivos de control y tensión en la configuración del liderazgo y empoderamiento femenino. *Revista Estudios Feministas*, 15(3), 541-562.
73. Salinas, P. y Carvajal, S. (2006). Discursos masculinos sobre el poder de las mujeres en Chile. Sujetos y subjetividades. *Última Década*, 25, 65-90.

74. Sánchez, M. (2008). *Mujeres directivas. Un estudio en la universidad española*. España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
75. Sánchez, V.; Tapia, C. y Becerra, S. (2006). Liderazgo. Una mirada desde directivos, profesores y alumnos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15(2), 29-52.
76. Sanders, K.; Willemsen, T. y Millar, C. (2008.). Views from above the glass ceiling. Does the academic environment influence women professors' careers and experiences? *Springer*, 60(5), 301-312.
77. Santos, M. (1996). Women and leadership in the spanish eduactional system. *European Journal of Education*, 31(4), 435-445.
78. Santos, M. (2000). *El harem pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó.
79. Schein, V. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57, 675-688.
80. Shakeshaft, C. (1986). *Women in educational administration*. Newbury Park, CA: Sage.
81. Smith, M. y Moerer, T. (2010). Women leaders and entrepreneurs: Implications for the classroom. *European Journal of Social Sciences*, 14(3), 394-403.
82. Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
83. Thompson, M. (2000). Gender, leadership orientation and effectiveness: Testing the theoretical models of Bolman & Deal and Quinn. *Sex Roles*, 42(11/12), 969-992
84. Tierney, W. G. y Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure community and socialization in academy*. Nueva York: State University of New York Press.
85. Tomás, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
86. Tucker, S.; Barling, J.; Reid, E. y Elving, C. (2006). Apologies and transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 63, 195-207.
87. Yammarino, F.; Dubinsky, A.; Comer, L. y Jolson, M. (1997). Woman and transformational and contingent reward leadership. A multiple-levels-of-analysis perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 205-222.
88. Zaleznik, A. (2004). Directivos y líderes: ¿Son diferentes? *Harvard Business Review*, 126, 38-48.
89. Zuluaga, C.; Soto, J. y Estrada, S. (2010). Medición de la eficiencia en términos de liderazgo para estudiantes de maestría y dirigentes organizacionales. *Entramado*, 6(2), 36-54.

Bibiana

Moncayo

Orjuela |

Natalia del

Pilar Pinzón

López |

Panorama |

pp. 75 - 94 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |