

# El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México

María del Socorro Bennetts Fernández

Prolongación de la Sierra 301-B. Fracc. San José la Noria. Oaxaca (México)  
mariadelsocorro.bennetts@esade.edu

---

## Resumen

No existen evidencias de la aplicación del modelo de liderazgo transformacional en universidades públicas. Resulta útil investigar las manifestaciones de los diferentes estilos de liderazgo y el estudio del constructo «autoridad». Surgen dos líneas de estudio: una de interés teórico y otra de aplicación práctica. El interés teórico se centra en validar el instrumento de análisis de la teoría de liderazgo transformacional en el contexto y la realidad de las universidades públicas en México. La validez empírica se amplía y se refuerza con criterios de calidad y eficacia, emitidos éstos por los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior en México (CIEES) respecto a los programas académicos objeto de estudio.

**Palabras clave:** liderazgo transformacional, autoridad, gestión, evaluación de la calidad, educación superior.

**Abstract.** *The leadership transformational and the evaluation of academic university programs in Mexico*

There is no evidence about applying this model of leadership in Public Universities. It is very useful to do a research about the different styles of leadership and the study of the constructo «authority». Two lines of research arise, one from a theoretical interest and the other one from a practical application. The theoretical interest is centered to validate the instrument of analysis from the transformational leadership theory in the reality of the Public Universities in Mexico. The empiric validity of the instrument in order to widen it as well as to reinforce it with quality criteria and efficacy, which it will come from the Inter-institutional Evaluation Committees from the Superior Education in Mexico (CIEES) according to the academic programs in regards of this study.

**Key words:** transformational leadership, authority, management, quality assessment, higher education.

---

## Sumario

Introducción	3. Estrategia y enfoque de la investigación
1. Punto de partida	4. Metodología
2. El liderazgo transformacional y la autoridad en la gestión de programas académicos universitarios	5. Resultados obtenidos
	6. Conclusiones
	7. Bibliografía

## Introducción

En la misión de la universidad, el factor humano es imprescindible en el proceso fundamental de *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (Delors, 1996, p. 95)<sup>1</sup>. Así, la organización universitaria recibe insumos humanos y genera personas con una capacidad contributiva a la sociedad. Los proveedores de este proceso (profesores), así como el resultado (alumnos), son personas, éstas últimas, reintegradas a la sociedad como la mayor aportación en el proceso de desarrollo de cualquier nación. Los directivos universitarios y sus equipos de gestión son parte esencial en el proceso de transformación, ya que son los responsables de identificar y operacionalizar aquellas acciones requeridas para que la institución cumpla dignamente con su misión.

La relevancia de las investigaciones en el campo de la gestión universitaria es tan actual e ineludible, como las que se llevan a cabo en el ámbito empresarial, no obstante, es un campo en el que hay mucho por hacer.

Los investigadores tenemos la inminente necesidad de estudiar problemas reales y tratar de aportar conocimientos susceptibles de aplicación, de ahí el objetivo de este artículo: identificar y describir lo que sucede en la gestión de programas académicos universitarios en México desde el análisis de los estilos de liderazgo y de autoridad, dando respuesta a preguntas: ¿cómo podrían mejorar su gestión los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades?, ¿cómo son percibidos los líderes universitarios en programas de calidad y eficacia, dictaminadas éstas por organismos autónomos?, entre otras.

## 1. Punto de partida

En el desarrollo de la investigación, surgen dos líneas de estudio: una de interés teórico y otra de aplicación práctica. El interés teórico se centra en validar el instrumento de análisis de la teoría de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1994)<sup>2</sup>, con las adaptaciones al contexto español realizadas por Pas-

1. DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre de la Educación para el siglo XXI, Madrid: Ediciones UNESCO.
2. BASS, B.; AVOLIO, B. (1994). *Improving organizational effectiveness throug transformational leadership*. Londres: Sage.

qual, Villa y Auzmendi (1993)<sup>3</sup>, el *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional*, en el contexto y la realidad de las universidades públicas mexicanas.

Una vez validado teórica y conceptualmente el instrumento de investigación en el ámbito de la gestión de programas académicos en las universidades públicas mexicanas, enriquecido con la inclusión del estudio de la «autoridad», se robustece con la validez empírica del factor categórico de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior (CIEES). Éste ha sido un eje transversal que ha permitido extender la aplicabilidad del estudio y reforzarlo con el factor independiente e imparcial, que son las evaluaciones practicadas por estos comités en los programas académicos objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, es indispensable brindar los antecedentes y la situación del sistema universitario mexicano, así como el panorama general del papel que desempeñan los CIEES en las evaluaciones diagnósticas de los programas académicos.

### *Antecedentes y situación del sistema universitario mexicano*

En el contexto de crisis económica y ajustes fiscales en México en los años noventa, el Estado tuvo que redefinir su política de asignación de recursos a las universidades. La transición consistió en pasar de un «estado benefactor y patrocinio benigno» a un «estado evaluador». Así, en los ochenta y principios de los noventa, la baja calidad y la poca pertinencia de los servicios que prestaban las universidades fueron algunas de las cuestiones estratégicas que atrajeron la atención de las políticas gubernamentales.

Es a partir del inicio de los años noventa, cuando se desarrollan, en México, políticas que intentan acabar con el modelo de «Estado benefactor»; «existiendo la necesidad de asociar financiamiento público a productos y resultados de las universidades; a través de nuevos criterios de eficacia y eficiencia en el desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios universitarios y el grado de madurez de las funciones sustantivas universitarias» (Acosta, 2000, p. 89)<sup>4</sup>.

El SES (Sistema de Educación Superior) ofrece programas educativos de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

De acuerdo con las cifras nacionales en el ciclo escolar 2004-2005, se ofrecieron más de 6.600 programas de licenciatura y 3.900 de postgrado, para ello se contaba con 208.692 profesores, de los cuales el 28,9% eran de tiempo completo, 8,7% de tiempo parcial y 62,4% por horas. De los profesores de tiempo completo, el 26% cuenta con el grado de maestría y el 6%, con el de doctorado.

3. PASCUAL, R.; VILLA, A.; AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Director de la colección: Aurelio Villa. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
4. ACOSTA, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara y Fondo de Cultura Económica.

La gran mayoría de los *directivos universitarios* públicos en México acceden al cargo por elección de la comunidad universitaria; generalmente, su desempeño ha sido como profesores en cualquier área del conocimiento, y su formación directiva es escasa o nula. No existe una formación dirigida al desarrollo del liderazgo académico, es decir, la profesionalización de la gestión académica, las veces que se da, suele ser por la vía de la experiencia que brinda la persistencia y el empeño en el cargo, a través de la intuición o por medio de la vía del ensayo-error, situaciones que no favorecen las exigencias organizativas de la universidad de hoy.

Sin embargo, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), organismo representativo de las instituciones de educación superior por excelencia en México, expresa en uno de sus documentos estratégicos<sup>5</sup>: «los *directivos* de las Instituciones de Educación Superior, en especial los de mayor nivel: rectores y directores, tendrán un fuerte *liderazgo académico* al interior de sus comunidades y en su entorno social, y serán promotores de innovaciones en todos los ámbitos del quehacer institucional». Para esto, se requiere un mayor énfasis en la formación de dirección de jefes, lo que recae en de la política de desarrollo de recursos humanos<sup>6</sup> (Partington, 1996).

Los postulados antes citados coinciden con las teorías de dirección y liderazgo actuales. No obstante, existen muy pocos programas formativos y de capacitación para los directivos líderes universitarios.

En el contexto europeo, el Reino Unido generalmente es pionero en procedimientos evaluativos de la educación en todos sus niveles. En noviembre de 2000, se creó el National College for School Leadership (NCSL), su filosofía argumenta que el liderazgo efectivo es una llave para la mejora continua y para posibilitar procesos de transformación. Al respecto, Malcom y Deek (2003, p. 31)<sup>7</sup> manifiestan: «tanto la Administración como el liderazgo educativo están dedicados esencialmente a desarrollar un mayor entendimiento de cómo las instituciones educativas podrían estar mejor organizadas y operacionalizadas».

Se ha comentado la importancia de los procesos evaluativos en la educación superior en México, por lo que resulta pertinente presentar el marco de referencia de los órganos responsables de efectuarlos: los CIEES (comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior).

### *Los CIEES y la evaluación diagnóstica en programas académicos universitarios*

Los procesos evaluativos son reconocidos como pertinentes e indispensables por diversas instancias nacionales e internacionales, tal es el caso de la Decla-

5. *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo.*

6. PARTINGTON, P. en ROTGER, J. M.; RODRIGUEZ, S.; MARTINEZ, F. (coord.) (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y la gestión universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial.

7. MALCOM, J.; DEEK, A. (2003). «Toward a conceptual framework for leadership inquiry». *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 31 (1).

ración de la Sorbona, celebrada en 1998. En dicha reunión, se expresó que uno de los desafíos de las instituciones de educación superior es el de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. En concreto, una de las acciones que se plantean es *evaluar la calidad*, lo cual comprende todas sus funciones y actividades.

En el contexto mexicano, en 1990, como respuesta a la demanda de los rectores de las universidades, se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, a raíz del cual surgieron los CIEES (comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior), cuya finalidad es *enriquecer el quehacer de las instituciones de educación superior en México y contribuir a elevar su calidad*.

Los integrantes de los distintos comités tienen la preparación y el grado que ofrecen los programas que evalúan y son profesores universitarios que laboran en programas de educación superior.

No obstante los importantes logros alcanzados hasta hoy por el diseño de la investigación evaluativa en México, éste aún no contempla el análisis del rol que desempeñan los directivos como gestores y líderes. A diferencia de otros modelos como el EFQM (European Foundation for Quality Management) aplicable en los países miembros de la Unión Europea, actualmente participan en él centros educativos<sup>8</sup>.

En este sentido, es muy importante hacer notar que las evaluaciones realizadas por los CIEES, se llevan a cabo a solicitud expresa de las autoridades universitarias (rector y decanos).

## 2. El liderazgo transformacional y la autoridad en la gestión de programas académicos universitarios

Dada la cultura de evaluación de los resultados, el ambiente de constantes cambios y el elevado nivel de expectativas, hoy más que nunca, la gestión de los programas académicos universitarios requiere de personajes centrales, los «directivos», capaces de ejercer un liderazgo transformacional y una autoridad legítima.

Son diversas las definiciones que se han otorgado al término «liderazgo». Auerbach y Dolan (1997)<sup>9</sup> proponen un concepto clásico: es el proceso por el cual los líderes inducen y animan a los seguidores a conseguir ciertos objetivos que encarnan los valores, las motivaciones, las necesidades y las expectativas de las dos partes implicadas: líderes y seguidores.

Fundamentalmente, se han desarrollado cuatro perspectivas sobre las teorías del liderazgo: de rasgos, conductual, situacional-contingencial y transformacional.

De acuerdo con las investigaciones de estudiosos como Bass, Avolio, Conger, Canungo, Stogdill y Villa, entre otros, el líder transformacional anima al

8. Para mayor conocimiento del modelo, ver: <[www.efqm.org](http://www.efqm.org)>.

9. AUERBACH, A.; DOLAN, S. (1997). *Fundamentals of organizational behavior*. Toronto: ITP Nelson.

seguidor a construir un autoconcepto, que se identifica con la autoconcepción y misión de la organización y del líder. En el esfuerzo por lograr consistencia, se motiva al seguidor a llevar a cabo un esfuerzo extra, para combinar su autoconcepción con las expectativas planteadas por el líder, y provocar así su propia autoestima y su satisfacción.

Se considera que un directivo universitario ejerce un *liderazgo* que le viene dado por sus características personales y por qué practica dinámicas propias de lo que se define como *liderazgo transformacional*. De acuerdo con las investigaciones, los directivos *capacitados* para ejercer su autoridad unida al puesto gozan del *poder legítimo*. Al ejercer esta *autoridad* acompañada de un *liderazgo transformacional*, el directivo universitario podrá encaminar y conducir los intereses no personales, ni grupales, sino los institucionales.

Los responsables de dirigir los programas académicos son nombrados en buena medida de manera democrática por la comunidad universitaria. Se espera que sean los responsables de generar los resultados deseables a nivel académico, administrativo, personal (alumnos, profesores y administrativos) y, por supuesto, a nivel social.

Las investigaciones sobre procesos de transformación en centros educativos indican que los directores influyen en el desarrollo de procesos tendientes al cambio y la mejora en las universidades. Actualmente, en el contexto de educación superior pública en México, no se ha construido un modelo que permita identificar si existe relación entre los resultados alcanzados en las dependencias universitarias en términos de su desempeño académico y el liderazgo y la autoridad ejercidos por sus directivos. La presente investigación pretende describir este fenómeno en programas académicos de dos universidades.

### 3. Estrategia y enfoque de la investigación

Se parte de las evaluaciones diagnósticas llevadas a cabo por los CIEES durante el período 1999-2004, en las universidades A y B, que constituyen un buen marco de referencia para añadir las variables del liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, no liderazgo, autoridad y las variables resultado, para constatar su validez como instrumentos opcionales en el diagnóstico global de una universidad, de alguna de sus dependencias académicas y, específicamente, de los programas académicos.

El enfoque de la investigación es fundamentalmente cuantitativo, con algunos registros cualitativos, constituidos principalmente por el diario de la investigadora. Según los objetivos, el método de investigación es descriptivo, permite formular referencias sobre cómo son y cómo se manifiestan las situaciones, los eventos y los hechos.

La selección de la muestra no fue probabilística, fue por accesibilidad y conveniencia, es decir, se ajustó a criterios relacionados con las características de la investigación y del contexto educativo universitario.

### *Dimensiones del estudio*

Como se ha argumentado, la aplicabilidad de la teoría del liderazgo transformacional se sustenta en los diversos estudios realizados en centros educativos de nivel básico y secundario, a través del instrumento original de Bass y Avolio (1995)<sup>10</sup>, con las adaptaciones de Pascual y otros (1993)<sup>11</sup>: el CMLE<sup>12</sup>. Esta investigación incluye el estudio de un nuevo constructo, la «autoridad».

El estudio contempla cuatro grandes dimensiones, cada una con sus variables respectivas, siendo éstas:

1. Dimensiones del liderazgo transformacional
  - a) Carisma personalizador: es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto, de hacer sentir orgullo por el trabajo. Trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja. Supone favorecer la aparición de nuevos enfoques para la solución de viejos problemas.
  - b) Tolerancia psicológica: usar el sentido del humor para indicar equívocos, resolver los conflictos que los profesores tienen con otras personas, en momentos duros, y para clarificar puntos de vista.
  - c) Inspiración: el líder inspiracional aumenta el optimismo y el entusiasmo.
  - d) Liderazgo hacia arriba: se trata de una conducta directiva que podría definirse como «estar del lado de los profesores». Éstos ven en su director a una persona que defiende sus posturas.
2. Dimensiones del liderazgo transaccional
  - e) Dirección por contingencia: intercambio de premios por esfuerzos. Negociación y recompensas.
  - f) Dirección por excepción: intervenir si no se consiguen los objetivos, es decir, no actuar si no es estrictamente necesario.
3. Dimensión del no liderazgo
  - g) Dejar hacer (*laissez-faire*): el líder evita tomar decisiones, se retrae cuando se le necesita, no se implica y no se define.
4. Variables de resultado
  - h) Esfuerzo extra: hace referencia al hecho que los profesores motivados y entusiasmados con el trabajo generan un rendimiento más allá de lo que se esperaba de ellos.

10. BASS, B.; AVOLIO, B. (1995). *The multifactor leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden.
11. PASCUAL, R.; VILLA, A.; AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Director de la colección: Aurelio Villa. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
12. *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional*.

- i*) Eficacia: recoge aspectos como la eficacia global del programa y la eficacia del director en diversas funciones.
- j*) Satisfacción con la dirección: grado en que el profesor está satisfecho con el estilo de gestión realizada por su director.
- k*) Satisfacción del profesorado: grado en que el profesor piensa que el director está satisfecho con la labor docente.

La investigación se ve enriquecida con la inclusión de un nuevo factor de estudio: la autoridad. En el apartado de metodología se desarrolla con mayor amplitud.

### *Importancia de la investigación*

La investigación surge del interés fundamental de establecer la incidencia y la importancia de los factores *liderazgo y autoridad* en la dirección de centros universitarios, y su asociación con diferentes grados de eficacia.

Los trabajos realizados por los CIEES con más de quince años de experiencia, son una base sólida que miden la eficacia de la estructura de la universidad y de las dependencias académicas, a través de mecanismos que permiten evaluar no sólo los resultados, sino también los procedimientos académicos, y académico-administrativos. Se pretende ampliar el estudio asociando los resultados de las investigaciones evaluativas de los comités, con el análisis de las variables *liderazgo y autoridad*, ya que la investigación de los CIEES no contempla variables como las que se incorporan en la presente investigación.

La investigación permitirá contribuir al conocimiento del ejercicio del liderazgo transformacional en la gestión de centros universitarios públicos en México, mediante la adaptación al contexto mexicano de instrumentos validados empíricamente en ámbitos educativos (CMLE), con la incorporación del estudio de la «autoridad». En el ámbito universitario, pocos estudios han demostrado una relación directa entre un estilo de liderazgo particular y la eficacia organizativa (Pounder, 2001)<sup>13</sup>.

La investigación posibilita el estudio descriptivo de dos constructos definitivamente cruciales en la vida organizativa de las instituciones de educación superior, como son el *liderazgo* y la *autoridad*.

## 4. Metodología

La investigación se desarrolla estudiando programas académicos de dos universidades públicas de México, haciendo notar que la Universidad A es de las más reconocidas en el país y la Universidad B ha emergido recientemente de una situación de crisis, y que su período de transformación está en proceso.

13. POUNDER, J. (2001). «New leadership and University organisational effectiveness: Exploring the relationship». *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 22, Iss. 5/6, p. 281.

Ahora bien, planteada así la investigación, surgen dos fases como esenciales: una de interés teórico y otra de aplicación práctica. *Este artículo presenta fundamentalmente los resultados de la primera fase*, dada su amplitud.

El interés teórico se centra en «validar» el enfoque adoptado, es decir, en cerciorarse del grado de aplicabilidad a la presente investigación, no sólo de la teoría del liderazgo transformacional, sino también del *Cuestionario multifactorial sobre el liderazgo educacional*, elaborada por Bass y modificada con la adaptación al contexto español realizadas por Pascual y otros (1993)<sup>14</sup>.

Conviene notar que, en esta investigación, el grado de aplicabilidad de la teoría no sólo será objeto de una reflexión teórica, sino también de una constatación empírica de la semejanza de la estructura conceptual propuesta, por los investigadores ya señalados, a la situación española. Se considera como esencial esta primera fase de valoración de la teoría y de los instrumentos seleccionados antes de contrastar el funcionamiento de la Universidad A con el de la Universidad B, a la luz de los criterios de eficacia y calidad emitidos por los CIEES.

De acuerdo con los objetivos del estudio, el método de investigación es descriptivo, con un enfoque fundamentalmente cuantitativo.

A continuación, se expondrán los objetivos de la primera fase.

### *Objetivos*

Concretamente, por tanto, la presente investigación tiene como propósitos:

- a) Validar el *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional* (CMLE) (Bass y Avolio, 1995<sup>15</sup>; Pascual y otros, 1993)<sup>16</sup>, incluyendo ítems que permitan identificar la presencia de la «autoridad» en el contexto universitario público mexicano, extendiendo así los estudios realizados hasta hoy.
- b) Ampliar y reforzar la utilidad y aplicabilidad del CMLE, beneficiándose de un factor independiente e imparcial con la investigación, como son los referentes de calidad y eficacia de los CIEES respecto a los programas académicos objeto de estudio.

### *Unidad de análisis*

La unidad de análisis es el Programa Académico<sup>17</sup>, conformado éste, para efectos de la investigación, por el director o el decano, su equipo directivo (coor-

14. PASCUAL, R.; VILLA, A.; AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Director de la colección: Aurelio Villa. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.

15. BASS, B.; AVOLIO, B. (1995). *The multifactor leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden.

16. PASCUAL, R.; VILLA, A.; AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Director de la colección: Aurelio Villa. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.

17. Nivel de licenciatura.

dinadores académicos, de postgrado, de administración, de servicio social, entre otros) y los profesores. Para alcanzar el propósito de la investigación, se requería contar con cierto número de programas académicos que fueran de alguna manera representativos para el estudio, y que el plan de trabajo y los recursos de la investigadora lo permitieran.

### *Muestreo por accesibilidad*

Lo primero fue seleccionar programas académicos que se impartieran en las dos universidades y que hubieran sido evaluados por los CIEES, preferentemente de la misma área del conocimiento. Posteriormente, y lo que definiría el acceso al estudio del fenómeno, sería la aceptación por parte del decano.

De acuerdo con Bisquerra y otros (2004)<sup>18</sup>, en el momento de seleccionar la muestra, se deben garantizar dos condiciones básicas: la representatividad y el tamaño. El muestreo no es probabilístico, en este caso, se puede argumentar que, dadas las condiciones del contexto, es un muestreo casual, situación común en ciencias sociales y en investigación educativa. Dependiendo de las circunstancias fortuitas y de facilidad de acceso, se le denomina también muestreo por «accesibilidad».

La población son los programas académicos de cada universidad que han sido evaluados por los CIEES.

### *Universidades propuestas para el estudio*

La Universidad A imparte 55 programas académicos de nivel de licenciatura, 46 de los cuales se encuentran evaluados por los CIEES. La muestra a investigar son 9 programas, es decir, el 20% del total de programas académicos evaluados.

La Universidad B imparte 16 programas académicos de nivel de licenciatura, 10 de los cuales se encuentran evaluados por los CIEES. La muestra a investigar son 7 programas académicos, es decir, el 70% del total de programas académicos evaluados.

El número de cuestionarios aplicados fue de 756, por razones de llenado incorrecto o incompleto, se desecharon 69, por lo cual quedaron validados 687 cuestionarios para su captura.

### *Estamentos organizativos: directivos, administrativos, docentes*

A fin de obtener una información contrastada de utilidad para un conocimiento objetivo de la realidad del liderazgo educativo universitario, el cuestionario se aplica a los directivos de los programas académicos para que se autoevalúen con respecto a su estilo de liderazgo y dirección, a su plantilla directiva para que evalúen al director y, finalmente, a los profesores para que evalúen el estilo de gestión y autoridad del líder director.

La muestra definitiva consta de la distribución presentada en la tabla 1.

18. BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

### *Procedimientos estadísticos utilizados*

Desde la perspectiva del objetivo de este artículo<sup>19</sup>, y de acuerdo con el enfoque de la investigación, al tratarse de un método descriptivo, de acuerdo con Danhke (1989) en Bisquerra (2000, p. 114)<sup>20</sup>, este tipo de estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes en personas, grupos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis. Para tal efecto, se aplican *procedimientos estadísticos descriptivos*, ya que, fundamentalmente, consisten en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar cómo se relacionan las variables medidas.

Los datos estadísticos utilizados en el análisis de los datos de la investigación son los siguientes:

- I. Análisis factorial de componentes principales y rotación varimax, con la finalidad de comprobar la estructura factorial del constructo «autoridad».
- II. Análisis factorial de máxima verosimilitud para comprobar la varianza común de los factores del modelo de liderazgo transformacional.
- III. Análisis de fiabilidad para probar la consistencia interna de cada factor, por medio del Alfa de Cronbach.
- IV. Descriptivos básicos: media, desviación estándar.
- V. Análisis de varianza para determinar el grado de diferencias significativas.

### *Diseño y descripción del instrumento*

En este apartado se sustenta el uso del instrumento original de Bass con las adaptaciones de Pascual y colaboradores; la inclusión del estudio de la «autoridad»; la prueba piloto, y las instrucciones y la forma de aplicación del cuestionario de referencia.

#### *«Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional»*

De acuerdo con el modelo de liderazgo transformacional de Bernard Bass, su instrumento original consta de dos versiones paralelas, una de aplicación a los profesores y otra dirigida a los directivos. Dicho cuestionario se conforma por *siete variables independientes*, cuatro correspondientes a las dimensiones del liderazgo transformacional, dos del transaccional y una del «no liderazgo». Existen también *cuatro variables dependientes*, denominadas *de resultado*, la descripción de las variables y su presentación se encuentran en el apartado «Dimensiones del estudio».

### *Inclusión de nuevas variables*

Como se ha venido comentando, el estudio del liderazgo en centros universitarios públicos en México se ve enriquecido con la inclusión del estudio de la

19. Ver página 1: identificar y describir lo que sucede en la gestión de programas académicos universitarios en México, desde el análisis de los estilos de liderazgo y de autoridad.

20. BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

autoridad, para lo cual se adicionaron 18 ítems, que pretenden identificar la percepción respecto al grado de autoridad que el director ejerce en las reuniones, con su equipo directivo, con los profesores; si el ejercicio de la autoridad con las instancias antes señaladas lo emplea como forma de resolución de conflictos; conocer si se considera a la dirección como un órgano de autoridad desde donde se ejerce, y su aceptación. Éstos son algunos de los aspectos a considerar en los ítems incluidos.

Así, los análisis estadísticos de estructura factorial de la escala y la consistencia interna de cada uno de los factores que integran la «autoridad», brindan tres variables: «autoridad directiva», «ámbitos de la autoridad» y «ejercicio de la autoridad». Las tres variables o factores resultantes se consideran dependientes en el modelo de investigación.

### *Prueba piloto*

Consistió básicamente en aplicar el cuestionario a 25 profesores voluntarios de la Universidad B, a efecto de que manifestaran dudas respecto al contenido, a la estructura y al sentido de las preguntas y respuestas. Los comentarios y las aportaciones fueron tomados en cuenta para la versión definitiva del cuestionario.

### *Instrucciones y forma de aplicación del cuestionario*

Para las variables relacionadas con el estilo de liderazgo y autoridad, se empleó una escala tipo Likert, en la que, ante cada afirmación o cuestionamiento, el sujeto responde seleccionando una de las siete opciones que se le presentan, que van desde «nunca» hasta «siempre». En el caso de las variables resultado, la persona ha de mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones que se presentan a través de una escala tipo Likert de siete opciones. Las opciones varían según el aspecto que la pregunta esté evaluando (de «totalmente ineficaz» a «totalmente eficaz», de «totalmente insatisfecho» a «totalmente satisfecho», etc.).

En los estilos de liderazgo, autoridad, no liderazgo y las variables resultado, una mayor puntuación se interpreta como un mayor nivel de la dimensión correspondiente.

## 5. Resultados obtenidos

Dada la amplitud del estudio, en este artículo se presentan únicamente las hipótesis y los resultados relativos a la primera fase de la investigación producto de la aplicación de los cuestionarios a las muestras respectivas.

### *Fase I. Validez y fiabilidad teórico-empírica del CMLE*

Las dos primeras hipótesis presentadas en esta fase *contribuyen a «validar»*<sup>21</sup> el aspecto empírico de la teoría del liderazgo transformacional y su instrumen-

21. Entendiendo «validar» para efectos de esta investigación como el cerciorarse del grado de aplicabilidad de la teoría y de su instrumento.

to, el *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional*. Una vez garantizada la validez lógica, se procede a determinar la validez empírica con los resultados de los CIEES, considerados como un criterio objetivo e independiente de gran utilidad para los fines de la investigación. Dada su relevancia y para mayor claridad, se presentan las hipótesis correspondientes a esta primera fase.

H1. El instrumento denominado *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional* es útil y aplicable al contexto de dos universidades públicas en México, con la inclusión del estudio de la «autoridad».

H2. Una vez se conforma el nuevo instrumento de liderazgo universitario para el contexto mexicano, de acuerdo con los resultados que las pruebas estadísticas brindaron, se pretende, al contar con un instrumento sólido y fiable, encontrar la validez empírica, para lo cual damos por supuesto que el estudio de los CIEES tiene un valor en sí, comprobado en el sistema educativo superior de México y que puede ser utilizado válidamente como referente en la valoración de los factores de liderazgo y autoridad. Concretamente, podemos establecer la siguiente hipótesis:

Los programas académicos mejor evaluados, con nivel 1, de acuerdo con los criterios de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior en México (CIEES), muestran diferencias significativas con los programas académicos evaluados con deficiencias, nivel 3, en todas las variables que componen el liderazgo transformacional, transaccional, no liderazgo, autoridad y las variables resultado.

### *Resultados*

La comprobación de la validez del constructo se llevó a cabo a través de la estructura factorial de la escala, empleando el análisis factorial de componentes principales para el nuevo constructo autoridad, y el de máxima verosimilitud para las variables que conforman el modelo original de Pascual y otros (1993).

#### *5.1. Análisis de componentes principales para el nuevo constructo «autoridad»*

Empleando el paquete informático SPSS, se procede al análisis de componentes principales, cuyo objetivo consiste en encontrar una serie de componentes que expliquen o informen al máximo sobre la varianza total de las variables originales. Con la finalidad de tener una interpretación clara y un sentido preciso, se procesan los datos con las herramientas del programa, para obtener la saturación factorial de los ítems, los componentes principales y la rotación varimax.

Los 18 ítems que fueron incluidos para el estudio del constructo «autoridad» fueron considerados con base a las distintas teorías y específicamente de la propuesta realizada por Martín Bris (2004)<sup>22</sup>.

22. MARTÍN BRIS, M. (2004). «Las fuentes de poder en instituciones educativas: una propuesta de análisis. Dossier de Herramientas». *Revista Organización y Gestión Educativa. Foórum Europeo de Administración de la Educación y CISSPRAXIS*, Madrid, núm. 4.

Al innovar el estudio de la autoridad e incorporarlo al cuestionario, una vez analizada la estructura factorial de la escala y la consistencia interna de cada uno de los factores que integran este constructo, se obtienen tres variables. La varianza «información» del 60,17% es retenida por los tres factores o variables de la varianza total, los mismos que se presentan en la tabla número 2 «Varianza total explicada».

En la tabla número 3, se muestra la saturación de los ítems de la «autoridad», en los tres factores de que consta la prueba para el contexto universitario en México.

### 5.2. Análisis factorial de máxima verosimilitud para las variables que conforman el modelo Bass-Pascual-Villa

Dado que se cuenta con un modelo<sup>23</sup> que es el punto de partida, se analiza la estructura factorial por medio de la prueba de máxima verosimilitud (*maximum likelihood*), con la finalidad de validar el modelo.

En cuanto a la terminología empleada para los factores, se respeta la que proponen Pascual y otros (1993) con base en el modelo de Bass.

El primer factor que se estudia es el *carisma personalizador*, con 26 ítems, las pruebas brindan una varianza común de 68,46%. El factor de matriz, sin rotación al tratarse de un sólo factor, se presenta en la tabla número 4.

Por el número de ítems que conforman las variables<sup>24</sup>: *inspiración, liderazgo hacia arriba, dirección por excepción, dirección por contingencia, y no liderazgo*, se agruparon, a efecto de poderles aplicar la prueba de máxima verosimilitud, encontrando una varianza común de 74,81%, antes y después de la rotación. Ver tabla número 5 «Factor de matriz rotada».

Como se ha podido observar, las 7 variables independientes según el modelo obtienen varianzas comunes importantes. Para terminar esta fase de validación, es necesario conocer las varianzas de las *variables dependientes* del modelo, a saber: esfuerzo extra, satisfacción con la dirección, eficacia y satisfacción con el profesorado. Dado el reducido número de ítems en el caso de estas cuatro variables, se agrupan para poder aplicarles la prueba de máxima verosimilitud. Los dos primeros factores que se agrupan son esfuerzo extra y satisfacción con la dirección, brindando una varianza común antes y después de la rotación de 95,02%. A continuación, se presenta la tabla número 6, donde se aprecia el factor de matriz rotado.

Las dos últimas variables a las que se les aplica la prueba estadística de referencia son eficacia y satisfacción del profesorado. Al igual que las anteriores, se agrupan dado el reducido número de ítems que las conforman. La varianza común que proporciona la prueba es del 78,24%. A continuación, se presenta la tabla número 7 del factor de matriz rotado.

Como puede notarse de acuerdo con los estudios estadísticos presentados, las varianzas comunes son plausibles y brindan validez al modelo.

23. Ver apartado donde se presentan las dimensiones del modelo.

24. Tres y dos ítems por variable.

### 5.3. Comprobación de la fiabilidad

Mientras la validez se debe al error sistemático, la fiabilidad se relaciona con el grado de error aleatorio. Cuanto mayores son las fluctuaciones aleatorias en las respuestas, menor es la fiabilidad y viceversa. En la práctica, una medición es fiable cuando proporciona resultados consistentes o estables, ya sea en medidas repetidas o en las respuestas a los diversos ítems que la componen (Batista, 2004)<sup>25</sup>.

Una vez determinada la estructura factorial de la escala, el siguiente paso ha consistido en obtener datos sobre la consistencia interna de cada uno de los factores que constituyen este instrumento. Esto ha sido medido a través del coeficiente del alfa de Cronbach (basado en el promedio de las correlaciones). Los índices que se han obtenido se presentan en la tabla número 8. Estos índices pueden considerarse, en general, muy adecuados, puesto que brindan garantía de una fiabilidad suficiente. La consistencia interna más baja se presenta en el caso de «dirección por excepción», sin embargo, se encuentra dentro del rango de aceptación.

Respecto a la consistencia interna de los factores que integran el *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional* en el contexto universitario mexicano, la fiabilidad expresada por los alfas de Cronbach indica que los índices son adecuados, éstos oscilan de (0,98) a (0,70).

Se puede concluir afirmando que las pruebas estadísticas han demostrado que el instrumento original con la inclusión de las variables de la «autoridad» es teórica y conceptualmente válido y fiable, por lo cual se *confirma la primera hipótesis de la investigación*.

Para finalizar la fase I de la investigación, se reforzarán los resultados obtenidos en las pruebas estadísticas, recurriendo a la investigación evaluativa practicada por los CIEES en México, que brinda datos objetivos e imparciales de los mismos programas académicos en los que se aplicó el instrumento de referencia.

*Validez empírica del instrumento: capacidad de diferenciación de los resultados del instrumento con las evaluaciones de los CIEES*

Importancia metodológica de la investigación evaluativa

Al revisar lo expuesto por Latorre y otros (1996)<sup>26</sup> y Tejedor y otros (1994)<sup>27</sup>, se puede considerar que los estudios cualitativos que realizan los CIEES for-

25. BATISTA, J. M. (2004). «Técnicas clásicas. Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud». *Revista: med Clin* (Barc.); 122 (supl. 1), 21-7.

26. LATORRE, A.; RINCÓN, D. del; ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92. Barcelona.

27. TEJEDOR, F.; GARCÍA, A.; RODRÍGUEZ, M. J. (1994). «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23 (1), p. 93-127.

man parte de la corriente denominada *investigación evaluativa*. Se encuentran en el marco de las metodologías orientadas a la práctica educativa; son decisivas para la toma de decisiones y están orientadas a determinar la eficacia de la organización y de los programas educativos. La *investigación evaluativa* tiene diferentes perspectivas. De acuerdo con Sandín (2003)<sup>28</sup>, los trabajos de evaluación de los CIEES podrían identificarse dentro de la perspectiva interpretativa.

A través de este análisis, se pretende confirmar la segunda hipótesis: «Los programas académicos mejor evaluados, con nivel 1, de acuerdo con los criterios de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior en México (CIEES), muestran diferencias significativas con los programas académicos evaluados con deficiencias, nivel 3, en todas las variables que componen el liderazgo transformacional, transaccional, no liderazgo, la autoridad y las variables resultado».

Las categorías empleadas por los CIEES para identificar el grado de calidad y eficacia de los programas académicos son las siguientes:

- Nivel 1, mejor calidad: le corresponden aquellos programas académicos en los cuales su estado de calidad en los servicios educativos es el más alto. Se encuentran únicamente 7 programas de la Universidad A.
- Nivel 2, calidad media: los programas académicos se encuentran en un nivel de calidad medio, y deben atender recomendaciones de cierta importancia. Se encuentran 2 programas académicos de la Universidad A y 2 de la Universidad B.
- Nivel 3, con deficiencias: aquéllos con mayores deficiencias. Se ubican en este nivel de calidad los 5 programas restantes de la Universidad B.

Se presenta el análisis descriptivo en la tabla número 9.

De acuerdo con el análisis de ANOVA, en la tabla número 10, se pueden comprobar los grados de significación y la F de Snedecor, existiendo diferencias significativas entre los programas académicos evaluados con niveles 1 y 3, y todas las variables, tanto las independientes como las dependientes, que conforman el modelo de investigación.

### *Discusión de resultados*

En primer lugar, cabe decir que todas las variables que integran el liderazgo transformacional, salvo «inspiración» con una muy mínima diferencia, presentan diferencias significativas entre los programas con nivel 1, «mejor evaluados», y los de nivel 3, «evaluados con deficiencias». Las diferencias entre las medias fluctúan entre (1,15) y (0,78). Posteriormente, se diferencian significativamente los programas con niveles 1 y 2, y, finalmente, los programas con niveles 2 y 3.

28. SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2003.

Es decir, en los programas «mejor evaluados» de acuerdo con los criterios y los indicadores de los CIEES, los directivos son percibidos con más características propias del liderazgo transformacional, mientras que, en los programas deficientes, los directivos en algunas ocasiones son percibidos como transformacionales.

En segundo lugar, se puede comentar que, respecto a las variables que integran el liderazgo transaccional, la diferencia más significativa se observa entre los programas evaluados con niveles 1 y 3, con diferencias entre sus medias de (0,92) y (0,86). Finalmente, la segunda diferencia significativa se encuentra entre los niveles 1 y 2. Es decir, en los programas mejor evaluados se percibe que los directivos indican a los profesores lo que tienen que hacer para llegar a los objetivos y a las metas, y los premia y los recompensa por sus esfuerzos y por hacer un buen trabajo.

En tercer lugar, en cuanto a las variables que integran el estudio de la «autoridad», las diferencias más significativas se presentan entre el nivel 1 y el 3. Cabe señalar que, del análisis de todas las variables y los niveles de los CIEES, las variables de la «autoridad» son las que obtienen las diferencias de medias más bajas, en las cuales, entre los niveles 2 y 3, no existen diferencias significativas. Esto implicaría, en cuanto a la «autoridad directiva», que, en los programas mejor evaluados, la percepción de que la dirección se considera un órgano y un centro de autoridad desde donde se acepta su ejercicio es «frecuente», con muy pocas diferencias entre los demás programas.

En cuanto a los «ámbitos de la autoridad», la percepción va de «normalmente a frecuentemente». Existen instancias y grupos conformados por los profesores, los alumnos, la Administración y los trabajadores, desde donde se ejerce la autoridad. Principalmente, se manifiesta así en los programas mejor evaluados, con mínimas diferencias con los demás programas.

Respecto a la variable «ejercicio de la autoridad», la percepción se ubica de «normalmente a frecuentemente». Se percibe que el director explicita su posición jerárquica en las reuniones, ejerce control directo sobre las actuaciones de su equipo, de los profesores, de los alumnos, y ejerce la autoridad como forma de resolución de conflictos con estos grupos e individuos. Las diferencias entre los dos niveles de calidad (mejor y deficiente) son mínimas.

En cuarto lugar, la variable «no liderazgo» proporciona la principal diferencia entre los programas evaluados con niveles 1 y 3; posteriormente, los evaluados con niveles 2 y 3, es decir, en los programas académicos deficientes normalmente, y en algunos momentos perciben que sus directivos asumen actitudes de no liderazgo, mientras que, en los programas mejor evaluados, la conducta directiva de no liderazgo se percibe «en raras ocasiones», y en algunos casos, «a veces».

Finalmente, las variables resultado: esfuerzo extra, eficacia, satisfacción con la dirección y satisfacción del profesorado, armonizan con los resultados hasta ahora obtenidos, ya que las diferencias más significativas se dan entre los programas con niveles de evaluación 1 y 3. Se puede afirmar, entonces, que, en los programas académicos mejor evaluados «a menudo», y en algunos casos

«casi siempre», los directivos animan, esfuerzan y estimulan a los profesores y a su plantilla para hacer más y mejores cosas. Los profesores y la plantilla perciben «frecuentemente» la eficacia del director y del centro. Los profesores y la plantilla están «a menudo» satisfechos respecto al director y a sus métodos de liderazgo, y creen que el director está «frecuentemente» satisfecho con el trabajo que ellos realizan. Mientras, en los programas deficientes, perciben todas estas situaciones «a veces».

Después de discutir los resultados, se ha probado la validez empírica del instrumento, enriqueciéndola y extendiendo su probada utilidad, ya que las dimensiones se comportan de manera consistente y lógica respecto a los fenómenos que se han articulado: dimensiones de los estilos de liderazgo, autoridad, esfuerzo extra, eficacia y satisfacción, con criterios sólidos e independientes, como son los niveles de calidad determinados por los expertos en cada área del conocimiento, es decir, por los miembros de los comités evaluadores. Por lo tanto, se puede dar por confirmada la segunda hipótesis, con lo cual el instrumento está en plenas condiciones para ser analizado en las dimensiones necesarias.

## 6. Conclusiones

### *El nuevo modelo de liderazgo universitario*

La investigación desarrollada en el contexto mexicano de universidades públicas, enriqueciendo el modelo con la inclusión del constructo «autoridad», brinda unos resultados que permiten validar la teoría de Bass y Avolio, entre otros, y su instrumento de análisis, así como estudiar a la «autoridad» desde las tres dimensiones que estadísticamente se distinguieron con claridad.

Las dimensiones que integran el estilo transformacional fueron las que presentaron las principales diferencias entre las medias de las percepciones de los encuestados, siendo en todos los casos mayores los resultados en los programas académicos mejor evaluados, que en los evaluados con deficiencias. Por todo ello, se puede concluir que *los directivos son considerados más transformacionales en los programas que brindan mejores niveles de calidad y eficacia en su servicio educativo.*

El estilo de liderazgo transaccional es bien reconocido en los programas mejor evaluados. Entendido como el ejercicio, por parte del directivo universitario, de una estrategia basada en «dar a cada profesor lo que merece», y en permitirles seguir desempeñando su labor docente, como hasta ahora, siempre que brinde resultados satisfactorios. La dinámica consiste en clarificar los requisitos del trabajo y en otorgar premios o estímulos por cumplir con la labor docente.

La conducta directiva denominada «no liderazgo» es una variable claramente distinguida de las demás, entendida como la ausencia del directivo en momentos de crisis, el cual evita enfrentarse a la situación o al problema que lo generó y no está cuando se le necesita. *Esta conducta se presenta en mayor*

*grado en los programas académicos evaluados externamente por los CIEES como deficientes.*

El nuevo constructo «autoridad» se descompuso en tres factores, que se distinguieron clara y útilmente para los objetivos del estudio de este nuevo concepto. Se trata de: «autoridad directiva», «ámbitos de autoridad» y «ejercicio de la autoridad».

Una vez probadas y confirmadas las dos hipótesis de esta fase de la investigación, se puede inferir que el instrumento original denominado *Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional* alcanza un buen grado de aplicabilidad «validez», y puede usarse como instrumento de investigación en el ámbito de la gestión de programas académicos en las universidades públicas mexicanas, enriquecido con la inclusión del estudio de la «autoridad». Finalmente, el factor categórico de los CIEES ha sido un eje transversal que ha permitido extender la aplicabilidad del estudio y reforzarlo con el factor independiente e imparcial, que han sido las evaluaciones de los CIEES, probándolo empíricamente y resultando congruente con el modelo de la investigación.

Uno de los frutos concretos que este estudio brinda ha sido sentar las bases para la elaboración de un instrumento diagnóstico adaptado a la dirección de universidades en el contexto mexicano, identificando los estilos de liderazgo prevalecientes vinculados a los procesos de mejora en los resultados del desempeño institucional. Finalmente, fue loable elaborar una serie de sugerencias, partiendo del análisis de las dimensiones que el estudio permite, para aquellos programas académicos de la misma área del conocimiento, que se diagnostiquen con niveles *bajos* en las variables que integran el liderazgo transformacional, transaccional, autoridad y las variables resultado, partiendo de *programas modelo o ejemplares* en las mismas variables. Estas sugerencias podrían ser presentadas en un artículo posterior.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Universidad A	Universidad B	Total
Directores	9	7	16
Equipo directivo	37	26	63
Profesores	378	230	608
<b>Total</b>	<b>424</b>	<b>263</b>	<b>687</b>

Tabla 2. Varianza total explicada

Factor	Valor propio	% de varianza	Varianza acumulada
I. Ejercicio de autoridad	7,58	41,50	41,50
II. Autoridad directiva	1,90	10,52	52,02
III. Ámbitos de autoridad	1,46	8,15	60,17

**Tabla 3.** Saturación factorial de los ítems, componentes principales, rotación varimax.

Ítems	Factor		
	I	II	III
Ejerce autoridad como forma de resolución de conflictos con alumnos	0,778		
Ejerce autoridad como forma de resolución de conflictos con los profesores	0,772		
Ejerce autoridad como forma de resolución de conflictos con personal administrativo	0,771		
Ejerce autoridad como forma de resolución de conflictos con su equipo	0,756		
Ejerce control directo sobre actuaciones de los profesores	0,755		
Ejerce control directo sobre actuaciones de los alumnos	0,748		
Ejerce control directo sobre actuaciones del personal administrativo	0,725		
Ejerce control directo sobre actuaciones de su equipo	0,685		
Explicita posición jerárquica en reuniones	0,675		
Delega funciones y actuaciones	0,629		
Cree que la dirección es un ámbito o centro de autoridad		0,738	
Percibe que la autoridad se ejerce desde la dirección		0,704	
Considera la dirección como un órgano de autoridad y poder		0,698	
El profesorado acepta la autoridad cuando se ejerce desde la dirección		0,633	
Los ámbitos o centros de autoridad que existen en el centro: el rectorado			0,654
Los ámbitos o centros de autoridad que existen en el centro: los alumnos			0,740
Los ámbitos o centros de autoridad que existen en el centro: el consejo técnico			0,633
Los ámbitos o centros de autoridad que existen en el centro: el claustro de profesores			0,630

Tabla 4. Factor de matriz sin rotación.

<b>Carisma personalizador</b> <b>Ítems</b>	<b>Factor I</b>
Anima la solución de problemas y genera nuevas ideas	0,891
Recepción de elogios cuando se hace un buen trabajo	0,879
Sentimiento de entusiasmo con el trabajo	0,874
Le apoya en cambios importantes	0,868
Se razona el cambio en la forma de pensar los problemas	0,866
Ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente	0,862
Explica razones de programas, prácticas y políticas del centro	0,861
Hace sentir orgullo de trabajar con él o ella	0,860
Apoya ideas y acciones	0,854
Concesión de reconocimientos cuando se alcanzan los objetivos	0,853
Proporciona formas nuevas de enfocar las cosas	0,848
Símbolo de eficacia y éxito	0,847
Concede atención personal cuando se siente abandonado	0,847
Presta atención a sentimientos y necesidades	0,845
Perseverancia hasta que se alcanzan los objetivos	0,844
Aumento de optimismo sobre el futuro	0,841
Informa sobre decisiones que afectan al trabajo	0,827
Capacidad de saber lo que se quiere y ayudar a conseguirlo	0,821
Informa sobre como hace el trabajo	0,820
Intención de usar razón y lógica en lugar de opiniones sin base	0,811
Disposición a enseñar siempre que se necesite	0,802
Tiende a apoyar cambios poco importantes en su trabajo	0,745
Ayuda a profesores recién llegados	0,706
Tiene fe ciega en él o ella	0,699
Evaluaciones más sobre lo positivo que sobre lo negativo	0,687
Se cuenta con su respeto	0,580

Tabla 5. Factor de matriz rotada.

Liderazgo hacia arriba, dir. conting., dir. excepción, inspiración, no liderazgo. Ítems	Factor				
	I	II	III	IV	V
Defensa ante la Administración central (rectoría) LIAR3	0,856	0,223	0,242	0,245	-0,176
Defensa ante inspecciones o evaluaciones LIAR2	0,745	0,296	0,230	0,186	-0,129
Defensa ante la titularidad del centro LIAR1	0,537	0,186	0,343	0,439	-0,251
Se dice lo que tiene que hacer si quiere ser compensado por sus esfuerzos Dx C1	0,191	0,702	0,251	0,235	-0,072
Señala los premios, cuando se hace lo que se tiene que hacer Dx C3	0,186	0,644	0,250	0,128	0,066
Incentivos y promociones especiales a cambio de buen trabajo Dx C2	0,332	0,509	0,425	0,199	-0,135
Se alcanzan mejor los objetivos INS3	0,254	0,288	0,628	0,401	-0,236
El acercamiento permite conseguir logros INS2	0,227	0,319	0,563	0,180	-0,089
Sin su visión de futuro me sería difícil llegar muy lejos INS1	0,181	0,317	0,471	0,138	-0,064
No cambia las cosas mientras estas vayan bien Dx E2	0,267	0,279	0,345	0,601	-0,012
Se le deja hacer el trabajo del mismo modo que hasta ahora Dx E1	0,271	0,205	0,171	0,821	-0,247
Satisfacción con el trabajo mientras se hagan las cosas igual Dx E3	0,140	0,182	0,249	0,533	-0,090
En momentos de crisis evita enfrentar las situaciones NOLID2	-0,079	0,027	-0,059	-0,083	0,918
Ausencias cuando se le necesita NOLID1	-0,143	-0,053	-0,110	-0,157	0,619

**Tabla 6.** Factor de matriz rotado de las variables esfuerzo extra y satisfacción con la dirección.

Ítems	Factor	
	I	II
Ánimo para esforzarse más y mejor EEX2	0,880	0,431
Motivación para hacer más cosas EEX1	0,832	0,424
Estimulación para esforzarse y superarse EEX3	0,819	0,467
Grado de satisfacción respecto al director SATD1	0,434	0,880
Grado de satisfacción respecto a métodos de liderazgo del gecano SATD2	0,460	0,840

**Tabla 7.** Factor de matriz rotado de las variables: eficacia y satisfacción con el profesorado.

Ítems	Factor	
	I	II
Grado de eficacia del director ante autoridades superiores EFI1	0,849	0,346
Grado de eficacia del director en relación con exigencias del centro EFI4	0,846	0,411
Grado de eficacia del director para satisfacer necesidades laborales EFI2	0,844	0,365
Eficacia global del centro EFI3	0,756	0,366
Satisfacción del director con el profesorado para llevarse a los mejores elementos SAP1	0,477	0,556
Evaluación por realizar el trabajo docente de acuerdo con directrices del director SAP3	0,435	0,607
Satisfacción del director con el trabajo de los profesores SAP2	0,338	0,941

Tabla 8. Fiabilidad: alfa de Cronbach.

Factores	Alfa de Cronbach	Número de Ítems
<i>Independientes:</i>		
Carisma	0,98	26
Inspiración	0,76	3
Tolerancia psicológica	0,92	7
Liderazgo hacia arriba	0,89	3
Dirección por excepción	0,70	3
Dirección por contingencia	0,79	3
Autoridad directiva	0,78	4
Ámbitos de autoridad	0,72	4
Ejercicio de autoridad	0,92	10
No liderazgo	0,74	2
<i>Dependientes:</i>		
Esfuerzo extra	0,97	3
Eficacia	0,94	4
Satisfacción con la dirección	0,97	2
Satisfacción del profesorado	0,74	3

Tabla 9.

Variables	Nivel calidad			
	CIEES	N	Mean	Std. Deviation
Carisma pers.	Nivel 1	358	4,5096	1,8255
	Nivel 2	133	3,7672	1,6313
	Nivel 3	196	3,3575	1,5553
Inspiración	Nivel 1	358	3,8101	1,8758
	Nivel 2	133	2,7895	1,4722
	Nivel 3	196	2,8214	1,4268
Liderazgo hacia arriba	Nivel 1	358	4,2467	1,9970
	Nivel 2	133	3,2632	1,8713
	Nivel 3	196	3,1037	1,7629
Tolerancia psicológica	Nivel 1	358	3,6927	1,7920
	Nivel 2	133	3,1611	1,6051
	Nivel 3	196	2,9074	1,5427

.../...

Tabla 9. (Continuación)

Variables	Nivel calidad		Mean	Std. Deviation
	CIEES	N		
Dirección por excepción	Nivel 1	358	4,6825	1,6018
	Nivel 2	133	4,1404	1,4385
	Nivel 3	196	3,8214	1,5327
Dirección por contingencia	Nivel 1	358	3,5782	1,8705
	Nivel 2	133	3,0301	1,6476
	Nivel 3	196	2,6582	1,5121
Ámbitos de autoridad	Nivel 1	358	4,5496	1,3751
	Nivel 2	133	3,9192	1,2468
	Nivel 3	196	4,0064	1,3319
Autoridad directiva	Nivel 1	358	4,9665	1,5581
	Nivel 2	133	4,7594	1,5267
	Nivel 3	196	4,4681	1,4765
Ejercicio de la autoridad	Nivel 1	358	4,4961	1,5312
	Nivel 2	133	4,1872	1,3568
	Nivel 3	196	3,9679	1,4496
No liderazgo	Nivel 1	358	2,6285	1,5728
	Nivel 2	133	2,8346	1,5481
	Nivel 3	196	3,4439	1,6997
Esfuerzo extra	Nivel 1	358	4,7263	2,1115
	Nivel 2	133	3,7168	2,0603
	Nivel 3	196	3,6088	1,9644
Eficacia	Nivel 1	358	5,1306	1,5914
	Nivel 2	133	4,5639	1,3740
	Nivel 3	196	4,0574	1,3940
Satisfacción con la dirección	Nivel 1	358	4,8771	1,9116
	Nivel 2	133	4,1617	1,6816
	Nivel 3	196	3,6837	1,7894
Satisfacción con el profesorado	Nivel 1	358	5,1052	1,3156
	Nivel 2	133	4,4812	1,2448
	Nivel 3	196	4,2619	1,2174

Tabla 10.

Variables		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Carisma pers.	Entre grupos	180.115	2	90.058	30.605	0,000*
Inspiración	Entre grupos	172.055	2	86.028	30.343	0,000*
Liderazgo hacia arriba	Entre grupos	201.451	2	100.726	27.648	0,000*
Tolerancia psicológica	Entre grupos	85.017	2	42.509	14.906	0,000*
Dirección x excepción	Entre grupos	99.958	2	49.979	20.753	0,000*
Dirección x contingencia	Entre grupos	112.530	2	56.265	18.743	0,000*
Ámbitos de autoridad	Entre grupos	57.970	2	28.985	16.169	0,000*
Autoridad directiva	Entre grupos	31.559	2	15.780	6.748	0,001*
Ejercicio de la autoridad	Entre grupos	36.937	2	18.469	8.479	0,000*
No liderazgo	Entre grupos	84.936	2	42.468	16.478	0,000*
Esfuerzo extra	Entre grupos	198.597	2	99.298	23.385	0,000*
Eficacia	Entre grupos	149.625	2	74.813	33.398	0,000*
Satisfacción con la dirección	Entre grupos	189.613	2	94.807	28.167	0,000*
Satisfacción con profesorado	Entre grupos	101.449	2	50.725	31.216	0,000*

\* La diferencia de la media es significativa al nivel 0,05.

## Bibliografía

- ACOSTA, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara y Fondo de Cultura Económica.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- 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*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero, p. 331.
- BASS, B.; AVOLIO, B. (1991). *Manual for The Full range of leadership*. Binghamton, N.Y.: Bass y Avolio Associates.
- (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Londres: Sage.
- (1995). *The multifactor leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden.
- BATISTA, J. M. (2004). «Técnicas clásicas. Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud». *Revista: med Clin* (Barc.), núm. 122 (supl. 1), p. 21-7.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior) (2003). *Marco de referencia para la evaluación de la administración y gestión en las instituciones de educación superior*. México.

- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre de la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D. del; ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92. Barcelona.
- MALCOM, J.; DEEK, A. (2003). «Toward a conceptual framework for leadership inquiry». *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 31 (1).
- MARTÍN BRIS, M. (2004). «Las fuentes de poder en instituciones educativas: una propuesta de análisis. Dossier de herramientas». *Revista Organización y Gestión Educativa. Fórum Europeo de Administración de la Educación y CISSPRAXIS*, núm. 4. Madrid.
- PARTINGTON, P.; ROTGER, J. M.; RODRÍGUEZ, S.; MARTÍNEZ, F. (coord.) (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y la gestión universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial.
- PASCUAL, R.; VILLA, A.; AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Director de la colección: Aurelio Villa. Bilbao: ICE Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- POUNDER, J. (2001). «New leadership and University organisational effectiveness: Exploring the relationship». *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 22, Iss. 5/6, p. 281.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- TEJEDOR, F.; GARCÍA, A.; RODRÍGUEZ, M. J. (1994). «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23(1), p. 93-127.