

EVALUACIÓN DE ESTILOS DE LIDERAZGO EN LA DOCENCIA: UNA APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE POSTGRADO

LUIS MANUEL CERDÁ SUÁREZ
Universidad Autónoma de Baja California
(México)

Tfno.: 005216642224377
luismacs@hotmail.com

MARGARITA RAMÍREZ RAMÍREZ
Universidad Autónoma de Baja California
(México)

Tfno.: 0052016649797500
maguiram@uabc.mx

RESUMEN

Aunque últimamente se ha avanzado mucho en la docencia universitaria, todavía es frecuente trabajar con estilos tradicionales de enseñanza, en los que el profesor dirige las sesiones, entrega información y es el responsable principal del buen desempeño de la clase. Sin embargo, en las universidades cada vez tienen más peso otros modelos educativos, que justifican la utilidad del paradigma actual, orientado hacia un aprendizaje autónomo del estudiante, con la participación del profesor como un facilitador del proceso de enseñanza.

Este trabajo describe técnicas didácticas, como el debate y el seminario, para identificar en qué circunstancias puede ser más adecuado implementar una u otra. Además, ofrece una herramienta para evaluar la aplicación por el profesor de distintos estilos de liderazgo (transaccional y transformacional) en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir de las percepciones de éstos. Su principal contribución consiste en avanzar hacia la puesta en práctica de un *modelo de buenas prácticas docentes*, que supere las limitaciones de las técnicas tradicionales basadas en la clase magistral, y que ha sido aplicado en una Universidad mexicana, en postgrado y en el ámbito de la Dirección de Empresas y las Tecnologías de la Información. Su utilidad radica en su posible extensión a otras áreas de conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, competencias, liderazgo, docencia, enseñanza, evaluación, Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, resulta cada vez más importante desarrollar competencias en el aprendizaje de los estudiantes universitarios (es decir, adquirir conocimientos pero también destrezas, habilidades, actitudes y valores). Esto es así porque la práctica profesional requiere que los futuros egresados diseñen y comercialicen productos, defiendan los intereses de sus clientes, se introduzcan en la Administración o, incluso, en la Política. Las universidades han de formar a profesionales que se conviertan en líderes sociales y de opinión, consejeros, asesores o emprendedores; en fin, personas con capacidad para resolver problemas (Atencio y Arrieta, 2005; UNESCO, 1998; Zabalza, 2000).

Los nuevos diseños curriculares en la Universidad, además de destrezas técnicas y conceptuales en los estudiantes, deben incluir el desarrollo de diferentes habilidades humanas, entre ellas las relacionadas con capacidades de liderazgo; concordante con lo que Robbins (2004; cit. en Bennetts, 2007) afirma:

“Muchas personas son diestras en los aspectos técnicos, y hasta conceptuales, pero incompetentes en los del trato con los demás. No saben escuchar, son incapaces de entender las necesidades de los otros o tienen dificultades para manejar conflictos. Puesto que los administradores hacen las cosas a través de otras personas, deben tener buenas habilidades humanas para comunicar, motivar, guiar, orientar, dirigir y delegar”.

Múltiples investigaciones sostienen que, en el aprendizaje de los estudiantes, la influencia del docente depende tanto de su estilo como del contexto situacional en el que opera. Por este motivo, lo que constituye un liderazgo efectivo en determinada situación puede resultar inefectivo en otras. De ahí la necesidad de un método para la descripción de la conducta del profesor, lo que permitiría relacionar sus distintos patrones de comportamiento con la efectividad de los grupos que lidera en una amplia variedad de situaciones, en las que los profesores intervienen normalmente (Casales, 1999; Ávila, 2005; Fuentes, 2007).

Existen distintos métodos para describir el estilo de liderazgo de los docentes universitarios. Este artículo se enmarca dentro de esta línea de trabajo y va más allá: es una incursión hacia un modelo de buenas prácticas docentes, y forma parte de una investigación más amplia, basada en la renovación de metodologías didácticas, implantada en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Su razón de ser descansa en describir el proceso seguido en este diseño curricular, para comprobar la efectividad de la metodología aplicada.

2. LIDERAZGO DOCENTE Y DESEMPEÑO DEL PROFESOR EN EL AULA

La revisión de la literatura, sobre el desarrollo de capacidades de liderazgo en el aprendizaje, sugiere que éste es más efectivo cuando combina los conocimientos teóricos con la puesta en práctica de las competencias por los estudiantes (Biggs, 1999; Cerdá y Curátolo, 2009). Los profesores reconocen esta situación, aunque no siempre su actuación en el aula aplica estilos de docencia que desarrollen estas capacidades, y que los estudiantes puedan tomar como modelo. La presión del “día a día” sobre los docentes y, en muchas ocasiones, la falta de un aprendizaje explícito de técnicas didácticas, introduce incertidumbre en los profesores; por lo que resulta necesario reflexionar sobre la calidad de su trabajo en el aula.

El conocimiento sobre cómo el profesor imparte su materia procede normalmente de su práctica académica, y en menor medida de la investigación. Además, la mayor parte de los estudios sobre liderazgo docente se centran en la dirección de centros educativos, más que en analizar los distintos estilos de dirección de grupos en el aula.

La literatura pedagógica sugiere que hay que huir de enfoques centrados en la existencia de un profesor ideal, definido por

unas características determinadas de personalidad o una manera de actuar única, en la que se define lo que éste “tiene que hacer” (existen buenos profesores con rasgos de personalidad y estilos docentes muy diversos, e igualmente eficaces para afrontar una misma situación educativa). Los modelos formativos deberían centrarse en describir las actuaciones del profesor para que éste sea capaz de identificar su estilo, reconocer las funciones que cumple su comportamiento y las reacciones que produce; en definitiva, caracterizar las situaciones en las que tiene sentido un estilo de actuación determinado (Biggs y Tang, 2007; Biggs, 1999).

2.1. Estilo de liderazgo docente

Se pueden diferenciar distintos enfoques teóricos que han abordado el estudio del liderazgo en general, siendo los más frecuentes las teorías de los rasgos y caracteres, conductuales, de contingencias, situacionales, transaccionales y transformacionales. Incluso en los últimos años han surgido planteamientos diferentes, como los relacionales o los referidos al liderazgo facilitador, persuasivo, carismático, sostenible o visionario (Pedraja-Rejas *et al.*, 2009; De Vincenzi, 2009; Bennetts, 2007). De ahí que algunas aproximaciones teóricas y modelos no compartan los mismos puntos de vista, siendo en ocasiones contradictorios entre sí. Esto hace controvertidos los tópicos de interés en el estudio del liderazgo, así como la forma en que se abordan los temas; con conceptos como autoridad, eficacia, experiencia, carisma, cambio o transformación (Cavalle, 1999; Elton, 2001; Lupano y Castro, 2008). Muchos trabajos persiguen determinar el estilo de liderazgo predominante en los docentes (Bass y Avolio, 1997 y 2000; Gil-García *et al.*, 2008; González y González, 2008), analizando si el aplicado se ajusta a uno transaccional (el profesor intercambia calificaciones y recompensas por el esfuerzo de los alumnos) o transformacional (los docentes motivan, estimulan la capacidad analítica de los estudiantes y les ayudan a lograr sus objetivos). Aunque gran parte de la literatura sobre liderazgo resalta la importancia de uno de carácter transformacional, por sus efectos positivos sobre los resultados docentes (Ahumada *et al.*, 2008; Cuadrado *et al.*, 2003; Muenjohn y Armstrong, 2008), existe escasa investigación sobre este tema en alumnos de postgrado (Bennetts, 2007; González, 2008; Ramírez y Sgambatti, 2008); aun cuando estos profesionales en formación constituyen una población con grandes posibilidades para el desarrollo de enfoques de liderazgo.

Para la medición de estos constructos se emplean habitualmente escalas multidimensionales, como la propuesta por Bass y Avolio (1997). Sin embargo, muchos investigadores que han utilizado su modelo, incluso los propios autores, señalan diversas limitaciones de este tipo de escalas. Por ejemplo, que su estructura factorial no es universal: algunos factores se subdividen entre sí, mientras que otros desaparecen¹ (Cuadrado *et al.*, 2003; Pascual *et al.*, 2006).

Además, aunque muchas investigaciones concluyen que el enfoque transformacional logra un mejor desempeño del profesor, no abundan las escalas únicas de estilos transformacionales; de modo que, las aportadas por muchas investigaciones, se refieren al mismo tiempo a distintos estilos de liderazgo y tienen poca utilidad para los docentes, para actuar de forma activa en el aula.

Diversos autores sugieren que es necesario contar con mayor conocimiento del tipo de liderazgo que se requiere en el contexto actual, y recomiendan perfeccionar las escalas de liderazgo, desarrollando procedimientos sencillos para facilitar

la toma de decisiones en el aula (Lowe *et al.*, 1996; Mbawmbaw *et al.*, 2006; Moss y Ritossa, 2007). En esta línea, esta investigación procura arrojar alguna luz sobre la relevancia de un liderazgo transformacional en el desempeño del profesor en la clase.

En el cuadro 1 se presenta una revisión de la literatura sobre este tópico, donde se revela el carácter multidimensional del constructo investigado, cuyos rasgos principales se configuran en tres grandes áreas: *creatividad/experimentación* (aparición de nuevos enfoques para viejos problemas), *motivación* (capacidad de entusiasmar, transmitir confianza y respeto) y *empatía* (tratar individualmente al alumno); en línea con el paradigma actual, que defiende tres ámbitos de actuación del profesor efectivo: *disciplinar* (el profesor como innovador y cuestionador del conocimiento), *pedagógico* (capacidad del docente de transmitir motivación y entusiasmo en su actividad) y *personal* (como tutor de la adquisición autónoma del conocimiento por los estudiantes) (Havnes y Mc Dowell, eds., 2007; Hounsell *et al.*, 2007; Murillo, 2006).

2.3. Desempeño del profesor en el aula

Se ha comprobado que los estilos de liderazgo tienen un impacto significativo sobre el desempeño en distintos sectores: empresas públicas, PYMES e incluso en universidades. Sin embargo, en el ámbito pedagógico, el liderazgo se refiere a la capacidad del docente de crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje, estimulando la satisfacción, los esfuerzos y la eficacia de los estudiantes en su desarrollo académico (Antonakis *et al.*, 2003; Pérez *et al.*, 2009).

La importancia de estudiar el clima generado en el aula reside en que su ambiente desinhibido refuerza la asimilación de la metodología, y la orientación de los alumnos hacia el aprendizaje (Cerdá y Curátolo, 2009; Escribano, 1995; Feixas, 2004). De forma similar, Moss y Ritossa (2007), en su investigación en el contexto de una empresa, sostienen que la actitud hacia el aprendizaje de los empleados amplifica los beneficios del comportamiento de liderazgo de los directivos, por lo que debería fomentarse primero aquella, antes de aplicar un estilo participativo de gestión en el aula.

Existe un conjunto de investigaciones en las que se plantea que las habilidades interpersonales y el comportamiento del profesor influyen sobre el éxito en el aprendizaje. Incluso se ha encontrado que un liderazgo colaborativo facilita el éxito de los estudiantes (Campos *et al.*, 2001; Navaridas, 2004; Padilla, 2002). Sin embargo, en otras investigaciones existe ambigüedad en el impacto real del docente sobre los resultados de los alumnos (Dochy *et al.*, 1999; Joseph y Joseph, 1997). Se reconoce que, si bien el estilo participativo puede lograr motivación entre profesores y estudiantes, esta no conduce necesariamente a mejores resultados (Parker *et al.*, 2004; Quintillán, 2007). Algunas investigaciones complementarias han demostrado que el liderazgo no influye ni sobre las prácticas en empresas de los alumnos, ni sobre los resultados finales (Berggren *et al.*, 2005; Boyatzis, 1999; Pedraja-Rejas *et al.*, 2009). En líneas generales, los resultados obtenidos en diversos trabajos muestran que un mismo grupo puede comportarse de forma diferente, en función del liderazgo docente que se ejerce sobre él. En este contexto, se defienden estilos participativos por razones de motivación, satisfacción y eficacia grupales (Caligiore y Díaz, 2006; Cuadrado *et al.*, 2003; Dunn *et al.*, 2004).

¹ Estas variaciones responden, entre otras razones, al empleo de muestras diferentes, y a las diferencias culturales entre los sujetos de distintos países en las respuestas de los entrevistados.

Cuadro 1. Dimensiones principales de la escala de estilo de liderazgo docente, y autores más relevantes.

DIMENSIONES PRINCIPALES	INDICADORES DE LIDERAZGO DOCENTE	AUTORES
CREATIVIDAD/EXPERIMENTACIÓN	<i>El profesor proporciona formas nuevas de hacer las cosas</i>	Bennetts (2007), Biggs (1999), Feixas (2004)
	<i>El profesor ayuda a analizar los problemas desde diferentes puntos de vista</i>	Capelleras y Veciana (2001), Francis (2006), Moss y Ritossa (2007)
	<i>El profesor genera nuevas ideas para la solución de los problemas</i>	Ahumada <i>et al.</i> (2005), Ávila (2005), De Vincenzi (2009)
	<i>El profesor estimula la tolerancia a las diferencias de opinión</i>	Antonakis <i>et al.</i> (2003), Atencio y Arrieta (2005), Caligiore y Díaz (2006)
MOTIVACIÓN	<i>El profesor tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas a alcanzar</i>	Bass y Avolio (1997), De Vincenzi (2009), Ramirez y Sgambatti (2008)
	<i>El profesor me ayuda siempre a que me esfuerce</i>	Escribano (1995), González (2008), Ramsdem (1991)
	<i>El profesor concede elogios cuando se hace un buen trabajo</i>	Biggs (1999), González (2008), Quintillán (2007)
	<i>El profesor expresa confianza en que se alcanzarán las metas</i>	Padilla (2002), Pérez <i>et al.</i> (2009), Zabalza (2000)
	<i>El profesor tiene en cuenta las consecuencias morales y éticas de las decisiones adoptadas</i>	Hounsell <i>et al.</i> (2008), Lupano y Castro (2008), Mandell y Pherwani (2003)
EMPATÍA	<i>El profesor presta atención a sentimientos y necesidades de los alumnos</i>	Li y Kaye (1998), Lowe <i>et al.</i> (1996), Zabalza (2000)
	<i>El profesor se relaciona conmigo personalmente</i>	Fuentes (2007), Gil-García <i>et al.</i> (2008), Joseph y Joseph (2007)
	<i>El profesor me trata como individuo y no como miembro de un grupo</i>	Navaridas (2004), Pascual <i>et al.</i> (2006), Pedraja-Rejas <i>et al.</i> (2009)
	<i>El profesor dedica tiempo a orientar y enseñar</i>	UNESCO (2002), Zabalza (2000)

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de los estudios sobre el desempeño docente permite afirmar que las expectativas de los estudiantes influyen en gran medida sobre su proceso de aprendizaje (Cerdá y Curátolo, 2009). Así, la satisfacción de los alumnos les proporciona la motivación para preparar, estudiar y desempeñarse al más alto nivel (Berggren *et al.*, 2005; Castillo y Cabrerizo, 2003). Admitiendo que un liderazgo docente participativo refuerza el aprendizaje de los alumnos, el desempeño del profesor en el aula proporciona información sobre qué y cómo se está

aprendiendo (AC Nielsen, 2000; Biggs y Tang, 2007; Biggs, 1999).

A partir de los principales autores que han trabajado este tema, en el cuadro 2 se presentan tres grandes dimensiones sobre criterios evaluativos del desempeño docente: *satisfacción* (entendida como un ambiente sano, para el buen desarrollo del grupo de trabajo); *esfuerzo extra* (la actuación docente consigue mayor participación de los alumnos) y *efectividad* (las acciones del profesor permiten alcanzar los objetivos del curso).

Cuadro 2. Dimensiones principales de los criterios de evaluación del desempeño docente, y autores más relevantes.

DIMENSIONES PRINCIPALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	AUTORES
SATISFACCIÓN	<i>El profesor utiliza métodos didácticos que me resultan satisfactorios</i>	Antonakis <i>et al.</i> (2003), Biggs (1999), Ramsdem (1991)
	<i>El profesor mejora el clima en el aula con buen humor</i>	Castillo y Cabrerizo (2003), Dumit <i>et al.</i> (2004), González (2008)
	<i>El profesor se muestra satisfecho con la participación y logros del grupo</i>	AC Nielsen (2000), Biggs y Tang (2007), Elton (2001)
	<i>El profesor expresa satisfacción cuando cumpla con lo esperado</i>	Elton (2001), Havnes y McDowell (eds., 2007)
	<i>El general, estoy satisfecho con el estilo docente del profesor</i>	Havnes y McDowell (eds., 2007), Pedraja-Rejas <i>et al.</i> (2009)
ESFUERZO EXTRA	<i>El profesor me motiva a trabajar más duro en lo que hago</i>	Fuentes (2007), González y González (2008), Lupano y Castro (2008)
	<i>El profesor me motiva a hacer más de lo que esperaba</i>	Ávila (2005), Feixas (2004), Joseph y Joseph (2007)
	<i>El profesor me hace sentir orgullo por el trabajo bien hecho</i>	Murillo (2006), Navaridas (2004), UNESCO (1998)
	<i>El profesor nos recompensa por los logros al alcanzar las metas</i>	Bennetts (2007), Casales (1999), Francis (2006)
	<i>El profesor aumenta en general mi motivación por tener éxito</i>	Cavalle (1999), Muenjohn y Armstrong (2008), Parker <i>et al.</i> (2004)
EFECTIVIDAD	<i>El profesor es efectivo en buscar formas de motivar al grupo</i>	Berggren <i>et al.</i> (2005), Escribano (1995), Pérez <i>et al.</i> (2009)
	<i>El profesor es efectivo en satisfacer las necesidades del grupo</i>	Biggs (1999), Ramirez y Sgambatti (2008)
	<i>El profesor es efectivo al asignar tareas para lograr los objetivos</i>	Hounsell <i>et al.</i> (2007), Quintillán (2007)
	<i>El profesor está dispuesto a ayudar siempre que se le necesite</i>	Biggs (1999), Dochy <i>et al.</i> (1999)
	<i>El general, estoy satisfecho con el cumplimiento de los objetivos del curso</i>	Boyatzis (1999), Campos <i>et al.</i> (2001), Lowe <i>et al.</i> (1996)

Fuente: Elaboración propia.

3. LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UN MODELO DE GESTIÓN EN EL AULA

Para analizar la importancia del estilo de liderazgo del profesor y evaluar su desempeño, se aplicó una investigación de carácter experimental sobre dos grupos de alumnos: uno de ellos, en el postgrado de Administración (asignaturas *Mercadotecnia* y *Entorno Económico*); el otro, en el de Tecnologías de la Información (materias *Comportamiento Organizacional* y *Fundamentos de Redes*). En ambos casos, todo fue igual menos la exposición a dos estilos de profesores, contrapuestos entre sí en cada grupo y definidos sobre tres parámetros: a) *filosofía docente* (los objetivos se fijan en consenso con los alumnos); b) *autonomía* (libertad de los estudiantes al decidir el contenido concreto de su asignatura); y c) *relación con el alumno* (disposición personal del profesor con el estudiante).

3.1. Los trabajos y las presentaciones en grupo

Con el fin de desarrollar una metodología participativa en el aula, en este curso se pusieron en práctica modalidades de

aprendizaje que fomentan este estilo docente. Los trabajos y las presentaciones en grupo se implantaron en la asignatura de *Mercadotecnia*, del postgrado en Administración, y en *Comportamiento Organizacional*, en el de Tecnologías de la Información. A través del trabajo en equipo, se fomentó la creación de actitudes y aptitudes de liderazgo, capaces de permitir al estudiante una gestión eficiente del conocimiento (Biggs, 2005; Bennetts, 2007; Cerdá y Curátolo, 2009).

3.2. Los seminarios

El seminario se implantó en las asignaturas de *Mercadotecnia* y *Comportamiento Organizacional*. Bajo esta modalidad se ensayaron distintas técnicas, de acuerdo con el tamaño de cada grupo. En las dos asignaturas se aplicó una combinación de métodos, basados en la clase magistral, el debate, el trabajo y la presentación en grupo. En todos los casos, los estudiantes tuvieron que desarrollar los contenidos del programa, que seguían el formato tradicional con la diferencia de que, en vez de analizar las decisiones reales de una empresa (caso), los alumnos tenían que tomar sus propias decisiones acerca del contenido formativo de la asignatura. Previamente, el profesor

dio a conocer el propósito de la materia, los temas de la misma e investigó sobre las expectativas de los alumnos.

Tras los primeros temas, desarrollados por el docente, los estudiantes presentaron por equipos (de dos a tres personas) los temas elegidos. La evaluación de los alumnos se realizó considerando varios aspectos: examen de conocimientos, trabajos de exposición, participación de los alumnos y autoevaluación realizada por los propios estudiantes.

En las asignaturas de *Entorno Económico* y *Fundamentos de Redes*, los profesores aplicaron metodologías tradicionales: establecían unilateralmente los objetivos de la asignatura, impartían el contenido y daban calificaciones individuales a los estudiantes, sin prestar tanta atención a la relación personal con el alumno. La evaluación siguió un formato tradicional, a través de exámenes y trabajos presentados por los alumnos durante el curso.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para evaluar los resultados de estas prácticas, se suministró a los alumnos de las asignaturas mencionadas un cuestionario, en el que se incluían los siguientes bloques de información:

BLOQUE I: Escala de medición del estilo de liderazgo del docente.

BLOQUE II: Evaluación del clima generado en el aula.

BLOQUE III: Evaluación del grado de asimilación de la metodología aplicada.

BLOQUE IV: Evaluación del nivel del desempeño docente.

BLOQUE V: Datos identificativos y de clasificación del encuestado.

Por limitaciones de espacio, en este artículo sólo se presentan los resultados de los bloques I, IV y V del cuestionario, que se exponen como un avance de resultados de una línea de investigación más amplia, desarrollada actualmente en la Universidad.

Las variables incluidas en este trabajo se recogieron en el cuestionario con las escalas y unidades de medida que se muestran en los cuadros de resultados. De acuerdo con la revisión de la literatura y el análisis comparado de distintos instrumentos, la utilización de éste se justifica por su carácter multidimensional, que recoge todos los factores que representan los constructos investigados, en línea con lo sugerido por la literatura académica.

Para la elaboración del cuestionario se efectuó, con carácter previo, un *pretest* con profesores universitarios y profesionales externos, con conocimientos y experiencia en el ámbito de la formación. El trabajo de campo se realizó en las instalaciones de la Universidad, en la última semana de febrero de 2010, tras la finalización del período de exámenes. Para la tabulación y el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS versión 15.

Para alcanzar el objetivo de la investigación empírica, se efectuó un trabajo cuya principal metodología se expone en el cuadro 3, a partir de tres fases y con distintos tipos de técnicas de análisis de la información, como se muestra a continuación.

Cuadro 3. Procedimiento metodológico de la investigación.

FASE	ANÁLISIS	METODOLOGÍA	TÉCNICA
Previa	Documental y validez de contenido Validez de expertos	Revisión de literatura Investigación cuantitativa (<i>pretest</i>)	Análisis de la bibliografía
Identificación	Medición de las variables	Investigación cuantitativa	Análisis exploratorio de los datos Análisis descriptivo de los datos
Evaluación	Evaluación de las variables	Investigación cuantitativa	Análisis descriptivo de los datos

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El cuadro 4 recoge, en términos comparados, el perfil de los estudiantes que respondieron al cuestionario. En este análisis es de destacar, en conjunto, la mayor presencia masculina entre el alumnado (60 %), así como la elevada proporción de alumnos que trabajan en empresas privadas. Como se puede apreciar en

el cuadro 4, los alumnos de la titulación en Tecnologías de la Información (asignaturas *Comportamiento Organizacional* y *Fundamentos de Redes*) tienen menos experiencia laboral que los de Administración, y casi todos ocupan posiciones intermedias en su organización, cursando un postgrado con el fin de promocionarse profesionalmente.

Cuadro 4. Perfil de la muestra (datos en porcentaje y le edad, en valor medio y desviación típica).

PERFIL DE LA MUESTRA	ASIGNATURAS				TOTAL
	<i>Mercadotecnia</i>	<i>Entorno Económico</i>	<i>Comportamiento Organizacional</i>	<i>Fundamentos de Redes</i>	
Edad:					
▪ Valor medio	27,8 años	28,1 años	29,1 años	29,8 años	28,7 años
▪ D. T.	6,23	6,15	6,35	6,48	6,11
Género:					
▪ Varón	60 %	60 %	60 %	60 %	60 %
▪ Mujer	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %
Formación:					
▪ Licenciatura	100 %	90 %	100 %	100 %	97,5 %
▪ Postgrado	0 %	10 %	0 %	0 %	2,5 %
¿Trabaja actualmente?					
▪ Sí	100 %	100 %	80 %	70 %	87,5 %
▪ No	0 %	0 %	20 %	30 %	12,5 %
¿Ha trabajado antes?					
▪ Sí	100 %	100 %	90 %	90 %	95 %
▪ No	0 %	0 %	10 %	10 %	5 %
Tipo de organización:					
▪ Pública	30 %	20 %	20 %	20 %	22,5 %
▪ Privada	70 %	80 %	80 %	80 %	77,5 %
Posición en la organización:					
▪ Alta gerencia/dirección	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
▪ Mando intermedio	50 %	70 %	60 %	80 %	65 %
▪ Sin cargo directivo	50 %	30 %	40 %	20 %	35 %
Experiencia en el puesto actual:					
▪ Menos de un año	10 %	10 %	20 %	20 %	15 %
▪ De uno a tres años	60 %	50 %	50 %	30 %	47,5 %
▪ Más de tres años	30 %	40 %	30 %	50 %	37,5 %
TOTAL ALUMNOS	10	10	10	10	40

Cuadro 5. Escala de estilo de liderazgo docente (datos en valores medios y desviaciones típicas).

ESTILO DE LIDERAZGO DOCENTE (de 1 = muy en desacuerdo a 5 = muy de acuerdo)	ASIGNATURAS										
	Mercadotecnia		Entorno Económico		Comportamiento Organizacional		Fundamentos de Redes		TOTAL		
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	
CREATIVIDAD/EXPERIMENTACIÓN:											
▪ Formas nuevas de hacer las cosas	4,10	0,74	1,80	0,79	4,00	0,94	2,90	0,57	3,20	1,21	
▪ Diferentes puntos de vista	4,20	0,63	2,40	0,97	4,60	0,52	3,80	0,63	3,75	1,08	
▪ Nuevas ideas	4,10	0,74	2,10	0,88	4,50	0,53	3,50	0,85	3,55	1,18	
▪ Tolerar diferencias de opinión	4,40	0,70	2,10	0,88	4,70	0,48	4,00	0,47	3,80	1,20	
MOTIVACIÓN:											
▪ Entusiasmo del profesor	4,90	0,32	3,10	1,20	4,40	0,52	3,60	0,97	4,00	1,06	
▪ El profesor ayuda a esforzarse	4,30	0,68	2,20	1,14	4,10	0,74	3,90	0,88	3,63	1,19	
▪ El profesor concede elogios	4,60	0,52	2,40	1,17	4,00	0,82	4,30	0,68	3,83	1,17	
▪ Confianza en alcanzar las metas	4,50	0,71	2,00	0,94	4,30	0,82	3,60	1,07	3,60	1,32	
▪ Consecuencias morales y éticas de decisiones adoptadas	4,40	0,84	2,30	0,95	4,70	0,48	3,40	0,70	3,70	1,20	
EMPATÍA:											
▪ Atender sentimientos y necesidades	4,30	0,48	1,50	0,71	4,40	0,84	3,80	0,92	3,50	1,40	
▪ El profesor se relaciona personalmente	4,30	0,67	1,90	0,99	3,90	0,88	2,90	0,74	3,25	1,24	
▪ El profesor trata al alumno individualmente	4,20	0,79	2,10	1,10	4,10	0,88	3,50	0,53	3,48	1,18	
▪ Dedicar tiempo a enseñar y orientar	4,20	0,63	2,40	0,97	4,50	0,71	3,60	0,97	3,68	1,14	

El cuadro 5 presenta las respuestas de los estudiantes a la escala del estilo de liderazgo del profesor. En este punto es interesante resaltar las elevadas valoraciones medias de los estilos participativos aplicados en *Mercadotecnia* y *Comportamiento Organizacional*, en relación con las otras asignaturas; en línea con lo observado en otros estudios para este tipo de metodología (De Vincenzi, 2009; Pedraja-Rejas *et al.*, 2009; Ramírez y Sgambatti, 2008). El análisis detallado del cuadro revela, para la asignatura de *Comportamiento Organizacional*, unas elevadas puntuaciones en los ítems de *creatividad/experimentación*; en especial al “tolerar las diferencias de opinión”, de “distintos puntos de vista” y “generar nuevas ideas en el aula” (con valores por

encima del 4,50, en una escala de importancia de 1 –mínimo- a 5 –máximo-). Por otra parte, en *Mercadotecnia* son los ítems de *motivación* los más valorados por los alumnos (el “entusiasmo del profesor en el aula”, “conceder elogios” y “dar confianza en que se alcanzarán las metas”, con valores medios en todos los casos por encima de 4,30).

Por último, la *empatía* es una dimensión también muy apreciada por los estudiantes, porque refleja disposición del docente con el alumno “atendiendo a sus sentimientos y necesidades” (4,40), y “dedicando tiempo a enseñar y orientar” (4,50), algo muy valorado en *Comportamiento Organizacional*; y proximidad: “el profesor se relaciona de forma personal con el estudiante” (4,30), y “lo trata individualmente” (4,20), en especial en *Mercadotecnia*.

Cuadro 6. Escala de evaluación del desempeño docente (datos en valores medios y desviaciones típicas).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE (de 1 = muy en desacuerdo a 5 = muy de acuerdo)	ASIGNATURAS									
	Mercadotecnia		Entorno Económico		Comportamiento Organizacional		Fundamentos de Redes		TOTAL	
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
SATISFACCIÓN:										
▪ Utilizar métodos didácticos satisfactorios	4,00	0,94	2,10	1,10	4,20	0,79	2,70	0,95	3,25	1,28
▪ Utilizar el buen humor	4,50	0,71	2,00	1,25	4,40	0,70	3,80	0,63	3,68	1,31
▪ Satisfacción con los logros del grupo	4,50	0,53	1,60	0,97	4,10	0,88	3,10	0,88	3,33	1,39
▪ Satisfacción al cumplir con lo esperado	4,80	0,42	2,10	1,10	4,40	0,70	3,90	0,74	3,80	1,29
▪ Satisfacción global	4,40	0,52	2,10	1,00	4,60	0,70	3,00	0,94	3,53	1,30
ESFUERZO EXTRA:										
▪ Motivar para trabajar más duro	4,10	0,74	2,40	1,17	4,30	0,82	3,90	0,74	3,68	1,14
▪ Hacer más de lo que esperaba	4,10	0,74	2,40	1,08	4,10	0,88	3,40	0,84	3,50	1,11
▪ Orgullo por el trabajo bien hecho	4,30	0,48	2,20	1,14	4,00	0,82	3,40	0,52	3,48	1,11
▪ Recompensa en alcanzar las metas	4,20	0,63	1,90	0,74	3,80	0,79	3,30	0,48	3,30	1,09
▪ Motivación general por tener éxito	4,10	0,74	2,30	1,16	4,20	0,79	3,20	0,63	3,45	1,13
EFFECTIVIDAD:										
▪ Buscar formas de motivar al grupo	4,00	0,67	1,80	0,92	4,20	0,79	3,10	0,57	3,28	1,20
▪ Satisfacer las necesidades del grupo	4,00	0,67	1,90	0,88	4,30	0,48	3,10	0,74	3,33	1,16
▪ Asignar tareas para lograr objetivos	4,10	0,88	2,30	0,95	4,30	0,68	3,60	0,70	3,58	1,11
▪ Ayudar siempre que se necesite	4,90	0,32	2,80	1,32	4,70	0,48	4,00	0,67	4,10	1,13
▪ Satisfacción general con los objetivos del curso	4,40	0,70	2,40	1,08	4,40	0,70	3,30	1,06	3,63	1,21

El cuadro 6 presenta los resultados sobre la evaluación del desempeño del profesor en el aula. En este caso, también se observa que los resultados de *Mercadotecnia* y *Comportamiento Organizacional*, en que se ensayó un estilo docente participativo, son superiores a las otras asignaturas, que sirvieron de grupos de control, y para todos los indicadores recogidos en este trabajo.

En este análisis, se observa una coincidencia en las preferencias de los alumnos por estilos de tipo participativo (debates, trabajos y presentaciones en grupo), frente a la alternativa tradicional de la clase magistral, con el control del profesor de

todos los elementos del proceso de aprendizaje; en línea con los resultados de estudios previos, que enfatizan la efectividad de métodos pedagógicos en los que los alumnos son *coproductores* de su propio aprendizaje (Caligiore y Díaz, 2006; Escribano, 1995).

El análisis detallado por asignaturas permite reforzar estos resultados. En particular, en las asignaturas de *Mercadotecnia* y *Comportamiento Organizacional* es muy valorada la dimensión *satisfacción* (con niveles, para el indicador de “satisfacción global”, de 4,40 y de 4,60, respectivamente). En particular, en *Mercadotecnia* son muy altos los ítems relativos a: “utilizar el buen humor” en la clase (4,50), “expresar satisfacción con los logros del grupo” (4,50) y alcanzar “satisfacción al cumplir con lo esperado” (4,80).

En esta asignatura, la práctica del debate permitió desarrollar muchas de las competencias necesarias para estimular una *gestión eficiente del conocimiento*, en especial las relacionadas con la asertividad, el aprender a escuchar y el debatir con otros las ideas planteadas; elementos esenciales para estimular capacidades de liderazgo en los alumnos. En cuanto a la asignatura *Comportamiento Organizacional*, son muy relevantes los indicadores de “utilizar métodos didácticos satisfactorios” (4,20) y “satisfacción global con el desempeño del profesor en el aula” (4,60).

Del análisis del cuadro 6 se desprende que, en términos agregados, todos los ítems de evaluación del desempeño, en la dimensión *esfuerzo extra*, son criterios muy valorados por los alumnos. En particular, para *Mercadotecnia* los ítems de “hacer más de lo que esperaba” el alumno, con la ayuda del profesor; “el orgullo por el trabajo bien hecho” y el “recompensar al alumno por alcanzar las metas”, obtienen valores por encima del 4,10 (en la escala de importancia de 1 –mínimo- a 5 –máximo-).

En la misma línea de análisis, en la asignatura de *Comportamiento Organizacional* son muy altos los valores medios de “motivar para trabajar más duro” (4,30, en la escala de medición), “hacer más de lo que esperaba el alumno” (4,10), y “alcanzar la motivación general para tener éxito” en la asignatura (4,20).

En cuanto a la dimensión *efectividad* (entendida como las acciones del profesor que permiten alcanzar los objetivos del curso), el análisis de los datos, en *Mercadotecnia*, revela unos valores muy altos para los indicadores de “ayudar al alumno siempre que se necesite” (4,90), y “alcanzar la satisfacción general con los objetivos del curso” (4,40). Para *Comportamiento Organizacional*, las variables más valoradas son “buscar formas de motivar al grupo” (con un 4,20; en la escala de importancia de 1 a 5); “satisfacer las necesidades del grupo” (4,30); “asignar tareas para lograr los objetivos del grupo” (4,30) y lograr la “satisfacción general con los objetivos del curso” (4,40).

En este contexto, la metodología aplicada por el profesor en el aula, refuerza la relevancia de criterios de evaluación del desempeño como la cantidad y la calidad de los contenidos que se evalúan, la elaboración de conclusiones, la adecuación a los objetivos planteados, la presentación, la síntesis de contenidos y la utilización de referencias bibliográficas. Con la aplicación de la técnica del debate, son competencias desarrolladas por los estudiantes la validez del enfoque y planteamiento aportado al resto de la clase por los alumnos, la integración entre teoría y práctica, la argumentación; junto con la elaboración de conclusiones y la adecuación a los objetivos marcados, la claridad expositiva y la aportación de datos al análisis –con el fin de reforzar las conclusiones obtenidas-. En definitiva, resultados en línea con el desarrollo de actitudes, valores y habilidades sociales, como nuevos requerimientos de un mercado de trabajo, cada vez más dinámico (AC Nielsen, 2000; UNESCO, 1998).

El análisis por asignaturas refuerza los resultados anteriormente expuestos. Así, las altas puntuaciones que se dan al debate, en la asignatura de *Mercadotecnia*, se corresponden, en gran medida, con la aplicación de esta técnica en un grupo muy reducido de

estudiantes, en clases convertidas en seminarios y con una metodología de aprendizaje cooperativo. Lo mismo cabría decir, aunque en menor medida, en la asignatura de *Comportamiento Organizacional*; prácticas docentes muy distintas a las utilizadas en *Entorno Económico* y *Fundamentos de Redes*, que emplearon en el aula estrategias docentes muy tradicionales.

6. CONCLUSIONES

La aportación principal de este trabajo consiste en presentar unas técnicas didácticas basadas en estilos participativos de gestión en el aula, aplicadas en una Universidad mexicana a nivel de postgrado, así como un instrumento de valoración de estas actividades. Su justificación se encuentra en el creciente interés por la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, como elemento central del nuevo marco educativo.

Aunque muchas investigaciones han concluido que el liderazgo transformacional es el mejor enfoque para evaluar el desempeño docente, no abundan las escalas únicas sobre esta estrategia didáctica; las aportadas por muchas investigaciones tienen poca utilidad práctica para los docentes, a la hora de actuar en el aula; ya que no permiten representar el fenómeno estudiado en sus dimensiones operativas.

Tras poner en práctica estas experiencias docentes, este trabajo presenta una escala original de medición del estilo de liderazgo del docente, junto con la evaluación de su desempeño. Su propósito es que este instrumento se utilice como una herramienta para la mejora académica.

Los profesores universitarios, en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas y de las Tecnologías de la Información, deberían buscar que sus estudiantes adquieran no sólo conocimientos teóricos, sino también la habilidad de aplicar éstos a situaciones reales, fomentando competencias como el liderazgo; que se manifiesta a través de la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el desarrollo de capacidades como el análisis, la reflexión, la planificación y la evaluación en el ejercicio de la gestión empresarial.

Los resultados empíricos obtenidos en este trabajo refuerzan una visión de la educación basada en métodos de enseñanza no estructurados, que consideran a los alumnos como *responsables* de su propio proceso formativo. La revisión de las prácticas de evaluación es una forma de valorar el éxito del programa de la asignatura. Proporciona a los profesores información sobre cómo se hace operativo el currículum académico de los estudiantes, y permite desarrollar propuestas de intervención a partir de las características del liderazgo docente observadas, para fortalecer el proceso de selección del profesorado y desarrollar programas de formación, teniendo en cuenta la misión y visión institucionales.

La investigación descrita en estas páginas presenta una escala exploratoria *ad hoc*, que puede adaptarse por cada profesor en función de las técnicas didácticas implementadas en su asignatura. Además, permite vincular el estilo docente aplicado por el profesor en el aula, con indicadores multidimensionales de desempeño, modificando estos últimos de acuerdo con los niveles y preferencias de los alumnos con cada técnica pedagógica desarrollada. Este procedimiento resulta directamente aplicable en el aula y también puede ser adoptado en distintos países. En definitiva, el conocimiento sobre estas prácticas constituye una herramienta esencial de planificación del currículum académico de los estudiantes.

El carácter innovador de este instrumento reside en preguntar directamente a los estudiantes; a diferencia de otros planteamientos, centrados en las evaluaciones de los profesores. Por último, si bien esta herramienta se ha aplicado

exclusivamente en postgrado y en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas y de las Tecnologías de la Información, no se excluye su extensión a distintos niveles del sistema educativo, así como en otras áreas distintas de conocimiento.

En futuras investigaciones también resultará de especial interés la interacción del estilo de liderazgo del profesor con aspectos como las características del grupo que dirige.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] AC NIELSEN RESEARCH SERVICES (2000). *Employer Satisfaction with Graduate Skills: Research Report*. Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Disponible en <http://www.dest.gov.au>.

[2] AHUMADA, L., MONTECINO, C. y SISTO, V. (2008). "Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos". *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 42, nº 2, pp. 228-235.

[3] ANTONAKIS, J., AVOLIO, B., SIVASUBRAMANIAM, N. M., HINKELMAN, D. (2003). "Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire". *The Leadership Quarterly*, Vol. 14, pp. 261-295.

[4] ATENCIO, L., ARRIETA, B. (2005). "El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior". *Omnia*, Vol. 11, nº 1, pp. 1-24.

[5] ÁVILA, H. (2005). "Motivación y liderazgo en estudiantes universitarios de Administración". *Ciencia y Tecnología*, nº 1, pp. 79-89.

[6] BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the multifactor leadership questionnaire*. CA Mind Garden.

[7] BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form and scoring key for MLQ Form 5XShort*. CA Mind Garden.

[8] BENNETTS, M. S. (2007). «El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México». *Educar*, nº 40, pp. 163-189.

[9] BERGGREN, A., BURGOS, D., FONTANA, J. M., HINKELMAN, D. y HUNG, V. (2005). "Practical and pedagogical issues for teacher adoption of IMS learning design standards in Moodle LMS". *Journal of Interactive Media in Education*, Vol. 2, pp. 1-24.

[10] BIGGS, J., TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd Edition. Ed. Srhe and Oup, Berks.

[11] BIGGS, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Ed. Srhe and Oup, Buckingham.

[12] BOYATZIS, R (1999): "Building on competence: the effective use of managerial talent". En: *Human Resource Strategies*. Ed. Salaman, G. Sage Pub. Londres, pp. 260-272.

[13] CALIGIORE, I., DÍAZ, J. A. (2006). "Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: estudio de un caso". *Gerencia*, Vol. 8, nº 24, pp. 1-18.

[14] CAMPOS, M., LAFFERIÈRE, T. y HARASIM, L. (2001). "The Post-Secondary Networked Classroom: Renewal of Teaching Practices and Social Interaction", *Journal of Asynchronous Learning Network*, Vol. 5, pp. 36-52.

[15] CAPELLERAS, J. L. y VECIANA, J. M. (2001): "Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida", *Documento de trabajo 2001/4*, Universidad Autónoma de Barcelona.

[16] CASALES, J. C. (1999). "Cuestionario para la medición del estilo de liderazgo manual de utilización: forma B", *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, nº 1, pp. 70-90.

[17] CASTILLO, S., CABRERIZO, S. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Ed. Pearson Educación, Madrid.

[18] CAVALLE, C. (1999): "Nuevos retos en la formación de directivos". *ACADEMIA: Revista Latinoamericana de Administración*. Vol. 23, pp. 105-112.

[19] CERDÁ, L. M., CURÁTOLO, M. B. (2009): "La evaluación del desempeño en el ámbito de la educación superior: una aplicación en la Universidad Privada española". *VI Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática*, Orlando.

[20] 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*, Vol. 2, nº 2, pp. 115-129.

[21] DE VINCENZI A. (2009): "Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios". *Educación y educadores*. Vol. 12, nº 2, pp. 87-101.

[22] DOCHY, F., SEGERS, M. y SLUIJSMANS, D. (1999). "The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review", *Studies in Higher Education*, Vol. 24, nº 3, pp. 331-349.

[23] DUNN, L., MORGAN, C., O'REILLY, M. y PARRY, S. (2004). *The student assessment handbook: new directions in traditional and online assessment*. Ed. Routledge Falmer, Olson.

[24] ELTON, L. (2001). «Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education» En: AYLETT y GREGORY (eds., 1996). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. Ed. Falmer Press, Londres.

[25] ESCRIBANO, A. (1995): *Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria*. *Enseñanza*. Vol. 13, pp. 89-102.

[26] FEIXAS, M. (2004). 'La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios', *Educar*, nº 33, pp. 31-59.

[27] FRANCIS, S. (2006). "Hacia una caracterización del docente "universitario" excelente: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario". *Educación*, Vol. 30, nº 1, pp. 31-49.

- [28] FUENTES, M. T. (2007). "Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual". *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 10, nº 2, pp. 51-58.
- [29] GIL-GARCÍA A., MUÑOZ, M. y DELGADO, A. (2008): "El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior", *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*. Año 9, nº 1, junio, pp. 13-33.
- [30] GONZÁLEZ, O., GONZÁLEZ, O. (2008): "Percepciones de los estudiantes universitarios frente al liderazgo del docente", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, nº 13. Noviembre de 2007-febrero de 2008, pp. 37-43.
- [31] GONZÁLEZ, O. (2008): "Liderazgo transformacional en el docente universitario: Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia". *Multiciencias*. Vol. 8, nº 1, pp. 38-47.
- [32] HAVNES, A., McDOWELL, L. (Eds., 2007). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*, Ed. Routledge, USA.
- [33] HOUNSELL, D., FALCHIKOV, N., HOUNSELL, J., KLAMPFLEITNER, M., HUXHAM, M., THOMSON, K. y BLAIR, S. (2007). *Innovative assessment across the disciplines: an analytical review of the literature*, Higher Education Academy. Disponible en <http://www.heacademy.ac.uk>.
- [34] JOSEPH, M., JOSEPH, B. (1997): "Service quality in education: a student perspective", *Quality Assurance in Education*. Vol. 5, nº 1, pp. 15-21.
- [35] LI, R. y KAYE, M. (1998): "A case study for comparing two service quality measurement approaches in the context of teaching in higher education", *Quality in Higher Education*, Vol. 4, nº 2, pp. 103-113.
- [36] LOWE, K., KROECK, K. y SIVASUBRAMANIAM, N. (1996): "Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: a meta-analytic review of the MLQ literature". *Leadership Quarterly*, Vol. 7, nº 3, pp. 385-425.
- [37] LUPANO, M. L., CASTRO, A. (2008): "Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación". *Psicodebate 6. Psicología, Cultura y Sociedad*. Vol. 17, nº 3, pp. 107-122.
- [38] MANDELL, B., PHERWANI, S. (2003): "Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison". *Journal of Business and Psychology*, Vol. 17, nº 3, Spring, pp. 387-404.
- [39] MBAWMBAW, J., RIVERA, M. E., VALENTÍN, N., TÉLLEZ, R., y NIETO, R. (2006): "Dimensiones del liderazgo docente". *Investigación universitaria multidisciplinaria*, Año 5, nº 5, Dic, pp.70-79.
- [40] MUENJOHN, N.; ARMSTRONG, A. (2008): "Evaluating the Structural Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ): Capturing the Leadership Factors of Transformational-transactional Leadership". *Contemporary Management Research*. Vol. 4, nº 1, March, pp.3-14.
- [41] MURILLO, F. J. (2006): "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, nº monográfico, pp. 11-24.
- [42] MOSS, S., RITOSSA, D. (2007): "The Impact of Goal Orientation on the Association between Leadership Style and Follower Performance, Creativity and Work Attitudes". *Leadership*, Vol. 3, nº 4, pp. 433-456.
- [43] NAVARIDAS, F. (2004): *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Ed. Publicaciones de la Universidad de La Rioja, Logroño.
- [44] PADILLA, Mª T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Ed. CCS, Madrid.
- [45] PARKER, J. D., SUMMERFELDT, L. J., HOGAN, M. J., y MAJESKI, S. A. (2004). "Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the transition from high school to university". *Personality and Individual Differences*. Vol. 36, nº 1, pp. 163-172.
- [46] PASCUAL, R., VILLA, A., AUZMENDI, E. (2006). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- [47] PEDRAJA-REJAS, L., RODRIGUEZ-PONCE, E., BARREDA, M., SAGREDO, O., y SEGOVIA, C. (2009). "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". *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*. Vol. 17, nº 1, pp. 21-26.
- [48] PÉREZ, A., RAMOS, G. y LÓPEZ, E. (2009). "Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria". *Revista de Educación*, nº 350, septiembre-diciembre, pp. 221-252.
- [49] QUINTILLÁN, I. (2007). "Educación de calidad en marketing: un modelo holístico", *XIX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*, septiembre de 2007.
- [50] RAMIREZ, J., SGAMBATTI, V. (2008). "Liderazgo transformacional y transaccional en estudiantes de postgrados en gerencia del Área Metropolitana de Caracas". *Visión Gerencial*, año 7, nº 2, jul-dic, pp. 403-416.
- [51] RAMSDEM, P. (1991). "A performance indicator of teaching quality in Higher Education: the course experience questionnaire (CEQ)". *En Studies in Higher Education*, Vol. 16, pp. 129-150.
- [52] UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris.
- [53] ZABALZA, M. (2000). "El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 52, nº 38, Agosto, pp. 47-66.