



Liderazgo en Educación: Al final sólo el carisma importa

*Claudio Thieme y Ernesto Treviño**

Resumen

El presente estudio evalúa el liderazgo ejercido por el director de un establecimiento educativo y lo relaciona con indicadores de desempeño percibido medido por los profesores, así como con indicadores externos de desempeño efectivo del establecimiento. Para ello se realiza un estudio empírico que valida el constructo de liderazgo transformacional utilizando ecuaciones estructurales, y que a partir de ello, evalúa las diferentes dimensiones de liderazgo transformacional y transaccional del director de escuela por parte de los profesores de dicho establecimiento. Posteriormente estos resultados se utilizan como variables explicativas del desempeño del establecimiento, considerando tanto indicadores de desempeño percibido como indicadores independientes de desempeño del establecimiento. Los análisis muestran que las dimensiones del liderazgo transformacional tiene una relación más estrecha con los indicadores de desempeño percibido, mientras que la dimensión de carisma es la única que mantiene una relación estadísticamente significativa con la medida de desempeño efectivo.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, educación, eficiencia.

Recibido: 06-08-2010/ Aceptado: 28-11-2011

* Universidad Diego Portales (UDP). Santiago de Chile. E-mail: claudio.thieme@udp.cl

Leadership in Education: In the End, Only Charisma Counts

Abstract

This study evaluates the leadership demonstrated by a school principal and relates it to performance indicators perceived by teachers, as well as to external indicators for effective performance at the school. An empirical study was conducted that validates the construct of transformational leadership using structural equations and, based on this, evaluates the different dimensions of the transformational and transactional leadership of the school principal as perceived by the teachers. These results are subsequently used as explanatory variables for school performance, considering both the perceived performance indicators as well as independent indicators for school performance. Analysis shows that transformational leadership dimensions have a closer relationship to the perceived performance indicators, while charisma is the only dimension with a statistically significant relationship to the measurement of effective school performance.

Key words: Transformational leadership, education, efficiency.

1. Planteamiento del problema

La reducción de la desigualdad del ingreso es un tema que ha sido priorizado en el debate nacional. Políticos, actores sociales y académicos se han pronunciado favorablemente en pos de disminuir la brecha que separa a ricos de pobres. Sin embargo, a pesar de no existir consenso en la estrategia que debiera seguir el país para enfrentar esta situación, todos los sectores enfatizan el rol clave que juega la educación en la consecución de este objetivo. Lamentablemente, la evolución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes chilenos, medidos a través de pruebas estandarizadas, no muestra mejoras significativas. Por el contrario, las brechas de resultados entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico se mantienen o acrecientan.

Para mejorar los resultados de aprendizaje y disminuir las desigualdades debemos ser capaces de avanzar en aquellos aspectos que la literatura referencia como factores explicativos de estas diferencias de desempeño. Desde la óptica educativa, la relevancia del liderazgo del director como fuente de mejora de la calidad de la educación se fundamenta en los resultados de investigaciones sobre escuelas eficaces. Una cita que sintetiza este hecho señala: *“Una revisión de las contribuciones más recientes al campo nos muestra que, en efec-*

to, los estudios sobre la dirección escolar se encuentran generalmente asociados a los de liderazgo educativo" (Gimeno Sacristán, 1995:20). A pesar de la concordancia de muchos investigadores en el carácter vital que el rol del liderazgo juega en este sentido, también se está de acuerdo en que existe poca evidencia científica que apoye esta idea. El enfoque de liderazgo transformacional de Bass es uno de los que actualmente despierta mayor interés en el campo de la educación, principalmente debido a su efecto en variables de desempeño organizativo como eficacia, esfuerzo extra y satisfacción del profesorado. No es de extrañar entonces que ante desalentadores resultados a nivel nacional del sistema educativo chileno se busque probar relaciones entre indicadores de desempeño y los distintos tipos de liderazgo enunciados por Bass.

La mayor crítica metodológica a las numerosas investigaciones sobre liderazgo transformacional es que los datos de los resultados debieran ser recolectados con un instrumento diferente y a una muestra de evaluadores también diferente al que se utilizó para evaluar el liderazgo; tal de hacer frente a posibles problemas fruto de utilizar la misma fuente de datos, lo que provoca endogeneidad en el modelo de estimación (Avolio, Bass y Yammarino, 1991). Por ello, en este estudio se realiza un análisis con resultados de desempeño provenientes de dos distintas fuentes de datos: i) de desempeño percibido, recolectadas con el mismo instrumento que el de medición del constructo de liderazgo; y ii) de desempeño efectivo, obtenido a través de evaluaciones externas.

2. Antecedentes y principales enfoques de liderazgo

El tema de liderazgo es una de las más antiguas preocupaciones del ser humano. Mitos y leyendas acerca de grandes líderes fueron importantes en el desarrollo de las sociedades civilizadas. Grandes pensadores como Platón, Aristóteles y Confucio se mostraron interesados en el tema (Bass, 1990). Sin embargo y a pesar de esto, sólo se aprecia un estudio sistemático del tema a partir de principios de los años 1930's (House y Aditya, 1997). Desde entonces, el estudio sobre liderazgo ha sido parte central de la literatura en administración y comportamiento organizativo. Publicaciones sobre liderazgo pueden ser encontradas en una larga variedad de revistas de distintas disciplinas, incluyendo administración, psicología, sociología, ciencia política, administración pública y administración educativa (Yukl, 1989).

Académicos e investigadores han debatido sobre cómo definirlo, medirlo, desarrollarlo y reconocerlo cuando es efectivo. No es de extrañar entonces que Bass (1990) liste más de 3.000 estudios sobre este tema, o que Yukl (1994:2) señale que "*existen casi tantas definiciones como personas que han tratado de definir el concepto*". A pesar de esta gran cantidad de trabajos acumulados existen aún muchas preguntas sin contestar sobre el tema (House y

Aditya, 1997). En resumen y en palabras de Burns (1978: 2): *"El liderazgo es uno de los fenómenos más observados y menos comprendidos de la tierra"*.

Desde la teoría organizacional y la administración uno de los primeros enfoques en el estudio del liderazgo corresponde a la teoría de los rasgos. Asume que el líder está dotado con cualidades superiores que lo diferencian de sus seguidores, y por tanto, debiera ser posible identificarlas (Bass, 1990). Estas cualidades pueden clasificarse en tres grupos: a) rasgos físicos, b) habilidades y c) características personales (Veciana, 1999). Las primeras investigaciones se realizaron entre 1920 y 1950. Se asumía que el liderazgo era algo innato, natural, que se nace líder y que es la propia personalidad el determinante de su influencia.

Posteriormente, por los años 1950s, muchos investigadores habían concluido ya que el enfoque de rasgos había alcanzado un punto desde donde los rendimientos eran decrecientes (Bass, 1990). La investigación se centró en el comportamiento directivo. La clave ya no era determinar los rasgos que había que buscar al seleccionar futuros directivos, sino cuáles eran los comportamientos que habían de ser objeto de enseñanza y aprendizaje en los cursos de formación de directivos (Veciana, 1999).

Los diversos estudios sobre liderazgo explicado en términos de comportamientos tuvieron un éxito modesto al tratar de identificar relaciones consistentes entre patrones de comportamiento del líder y el desempeño del grupo. La explicación a este hecho podría provenir de que el enfoque conductual del liderazgo no consideraba los factores situacionales al que se veía expuesto. De esta forma, se fue acentuando el convencimiento entre los investigadores que la predicción del éxito del liderazgo era un tema mucho más complejo que aislar una serie de comportamientos (Robbins, 1999). En consecuencia, este enfoque busca identificar los aspectos situacionales que moderan el impacto que la conducta o rasgos del líder tienen sobre la eficacia del grupo. Están basadas en el supuesto que patrones diferentes de comportamientos o rasgos serán efectivos en diferentes situaciones y que el mismo patrón conductual o de rasgos no es óptimo en todas las situaciones (Yukl, 1994).

Por su parte, desde las Ciencias Sociales, el sociólogo alemán Max Weber (1864 – 1920) conceptualiza el término "dominación" como la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para toda clase de mandato. Weber (1922) acuña el concepto de dominación carismática como una de las tres tipologías de dominación legítima que nacen a partir de los motivos que subyacen a esta obediencia -de carácter racional, de carácter tradicional y de carácter carismático. Según ello, motivos puramente materiales y racionales implican una relación relativamente frágil -como es el caso de las teorías de corte transaccional vistas anteriormente provenientes de la teoría organizacional; a diferencia de ciertos casos, fuera de lo normal, en que se añaden motivos afectivos o racionales con arreglos a valores.

Weber usó el término "carisma" para describir una forma de influencia no basada en autoridad formal sino en percepciones de los seguidores de que el líder está dotado con cualidades excepcionales. Si bien el término se ha conceptualizado de diversas formas, existe cierta coincidencia de los teóricos de verlo como resultado de percepciones y atribuciones de los seguidores, influenciados por las cualidades y comportamientos del líder, por las situaciones de contexto, y por las necesidades individuales y colectivas de los seguidores (Yukl, 1994).

Según Weber (1922), el carisma puede provocar una renovación desde dentro, que nacida desde el entusiasmo, significa una variación de la dirección de la conciencia y de la acción de los seguidores.

Diversos autores engloban este enfoque dentro de un paradigma mayor en el que incluyen: a) la teoría de liderazgo carismático de House; b) la teoría de liderazgo transformacional de Burns, Bass y Avolio; c) la teoría atribucional de liderazgo carismático de Conger y Kanungo; d) la teoría de liderazgo visionario de Sashkin, Nanus, Bennis, Kousnes y Posner; y e) la teoría de liderazgo basada en el valor de House. A este conjunto de teorías se las cataloga como "*Teorías del nuevo liderazgo*" (House y Aditya, 1997: 439). Veciana (1999: 164) plantea que bajo esta etiqueta se quiere conceptualizar que el líder es una persona que define la realidad organizativa mediante la articulación de una visión que refleja cómo él entiende la misión de la organización y los valores que han de sustentarla, subyaciendo la idea que el líder es una persona que "*gestiona significados*". Por su parte Bryman (1992) plantea una serie de aspectos que tienen en común estas teorías: primero, acentúan simbolismos y apelativos emocionales, lealtad y desempeño. Segundo, los líderes muestran gran versatilidad, sensibilidad al entorno, estimulación intelectual y orientación y apoyo a sus seguidores. Por último, los efectos de estas teorías incluyen aumento de la autoestima de los seguidores, exaltación de la motivación y de sus emociones e identificación con la visión del líder.

Dentro de ellas, una de las teorías que más ha llamado la atención corresponde al liderazgo transformacional. Los enfoques tradicionales sobre liderazgo se centran en el rol transaccional del líder. De acuerdo a esto, los seguidores son recompensados por satisfacer roles basados en acuerdos previos con el líder. Sin embargo, este enfoque ha mostrado que existen límites para el desempeño del colaborador y que es necesario un nuevo enfoque para dar explicación a resultados que van más allá de los explicados por el enfoque transaccional tradicional. Las funciones del líder transaccional se pueden agrupar en dos aspectos: el primero, es reconocer y clarificar el rol y tareas requeridas para alcanzar el resultado deseado. Esto da confianza al subordinado para desarrollar el esfuerzo necesario que le permita alcanzar un desempeño adecuado. En segundo lugar, reconocer que desean y necesitan los subordinados y mostrarles que si realizan el esfuerzo necesario para alcanzar el objetivo estas necesidades y deseos serán satisfechas (Bass, 1985).

Alvarez (2001) señala que en el campo educativo el modelo transaccional se manifiesta a través de pactos muy sutiles y de carácter implícito entre la dirección y el profesorado, traducándose la recompensa en facilidades como flexibilidad horaria y control más amable a cambio de disponibilidad y responsabilidades mayores en temas puntuales.

Bass (1985) plantea que la motivación de un subordinado por su trabajo no puede ser completamente explicada por el concepto de intercambio de pagos físicos o psíquicos realizados por un líder a cambio de servicios satisfactorios prestados por un subordinado. Si bien este intercambio es común en una relación líder-subordinado no explica una parte importante de la relación y de los resultados. Plantea que un enfoque de motivación y liderazgo debe ser sumado a la lógica del postulado que el esfuerzo es función del valor y probabilidad de ocurrencia del resultado que se obtiene de él.

Los nuevos modelos de liderazgo, entre los que se encuentra el liderazgo transformacional, plantean que son posibles cambios en el nivel de necesidades de los individuos y que esto incrementa aceleradamente el esfuerzo y desempeño de los seguidores. Ellos pueden involucrar cambios en actitudes, creencias, valores y necesidades. Por tanto, a diferencia del transaccional que se centra en un intercambio de necesidades psíquicas y materiales por servicios contratados con el subordinado, el líder transformacional intenta influenciar y elevar al subordinado desde un nivel bajo de necesidades a uno mayor, de acuerdo a la jerarquía de necesidades de Maslow (Bass, 1985).

Los líderes transformacionales: motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio esperaban hacer, despiertan la conciencia de éstos acerca de la importancia y del valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos; consiguen que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión de la organización; elevan los niveles de confianza y amplían sus necesidades (Bass, 1988).

A partir de planteamientos teóricos y refrendados por estudios empíricos, las distintas dimensiones que componen el concepto de liderazgo han sido sucesivamente redefinidas. En este sentido, Bass y Avolio (2000) realizan su último planteamiento que considera cinco factores de liderazgo transformacional -influencia idealizada conductual, influencia idealizada atribucional, motivación por inspiración, estimulación intelectual y consideración individual-, tres factores de liderazgo transaccional -recompensa contingente, dirección por excepción activa y dirección por excepción pasiva, y un factor de no liderazgo o dejar hacer. La Tabla 1 muestra una descripción resumida de cada uno de estos estilos o dimensiones.

Tabla 1. Dimensiones del modelo transformacional de Bass y Avolio

Estilo o dimensión de liderazgo	Descripción
Liderazgo transformacional	
Influencia idealizada (atributo y comportamiento)	Los líderes son vistos con respeto, son modelos de confianza, se puede contar con ellos, y demuestran altos estándares éticos y morales.
Motivación por inspiración	Los comportamientos de los líderes motivan e inspiran seguidores, se exalta el espíritu de equipo, tanto los líderes como los seguidores demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro.
Estimulación intelectual	Los líderes estimulan y fomentan la innovación, la creatividad, y cuestionan antiguos supuestos. Da la bienvenida a nuevas ideas y no debiera tener miedo a errores o ir contra la corriente.
Consideración individualizada	Pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo. Escucha efectivamente, desarrolla el potencial y interactúa de forma personalizada con sus seguidores.
Liderazgo Transaccional	
Recompensa contingente	Líderes y seguidores se ponen de acuerdo sobre lo que el seguidor requiere hacer para ser recompensado o evitar castigo.
Dirección por excepción (activo)	Líder controla activamente errores o cualquier desviación de los estándares o de las normas.
Dirección por excepción (pasivo)	El líder pasivamente espera hasta que un problema emerja y entonces reacciona.
No liderazgo	
Laissez-faire	No transaccional, decisiones no son tomadas, se ignoran las responsabilidades de liderazgo.

Fuente: Adaptado de Parry y Proctor-Thomson (2002: 78).

2.1. Liderazgo transformacional y desempeño

Las investigaciones en el área indican una fuerte y positiva correlación entre todas las dimensiones de liderazgo transformacional y las mediciones objetivas y subjetivas de desempeño. La dimensión de recompensa contingente también mostró una relación positiva pero menos fuerte. Por otra parte, la dirección por excepción pasiva fue correlacionada negativamente con desempeño (Lowe et al., 1996).

Por su parte, los resultados también indican que, en la gran mayoría de los casos, el comportamiento de liderazgo basado en el estilo de recompensa contingente afecta positivamente el desempeño y satisfacción de los seguidores. Esta relación se basa en el supuesto que el líder, al clarificar lo que desea y recompensar apropiadamente por alcanzar estos objetivos, directamente incide sobre el nivel de desempeño de los seguidores. Por otra parte, reprimendas, castigos o desaprobaciones, característicos de la dirección por excepción, generalmente tiene un impacto negativo sobre indicadores de resultados y de satisfacción, especialmente en los casos que el líder espera que aparezcan los problemas antes de actuar (Howell y Avolio, 1993). Lo anterior deja entrever diferencias, aunque no claras, entre las dimensiones activas y pasivas de los estilos de dirección por excepción en su incidencia sobre desempeño y satisfacción. En general, las investigaciones muestran resultados encontrados.

Al respecto, Howell y Avolio (1993: 893) señalan que *“la evidencia empírica preponderante sugiere que los líderes que utilizan más una dirección por excepción obtendrán niveles bajos de desempeño de sus seguidores”*. Más adelante continúan *“postulamos que tanto la dirección por excepción pasiva como activa predecirá negativamente el desempeño”*.

El modelo de liderazgo transformacional ha sido probado exitosamente en muy distintos escenarios organizacionales y en diferentes culturas (Bass y Avolio, 2000). Treacy y Wiersema (1995) dan cuenta de tipos similares de estrategias en empresas de productos de consumo masivo, electrónica, líneas aéreas, servicios de información, empresas de comunicaciones, y universidades como resultado de enfrentarse a similares condiciones ambientales más que sus diferencias internas de organización. En general, se ha encontrado que el liderazgo transformacional tiene un impacto positivo en organizaciones cuyos empleados tienen un alto nivel educacional y un profundo interés con el cambio de su trabajo (Hater y Bass, 1988).

En España, Pascual, Villa y Auzmedi (1993) realizan un estudio en 56 centros educativos de las Comunidades Autónomas de Castilla-León y País Vasco. Tanto las dimensiones de liderazgo transformacional como las transaccionales se asocian positiva y significativamente con las variables de desempeño de eficacia percibida, satisfacción de los profesores y esfuerzo extra; salvo que las relaciones de los estilos transaccionales son más débiles. La dimensión de no liderazgo se asocia negativamente con estas variables de desempeño. En general, el estudio reafirma la hipótesis que las distintas dimensiones de liderazgo transformacional presentan claras ventajas sobre el tradicional enfoque de liderazgo transaccional.

Sin embargo, la gran mayoría de estos trabajos que relacionan las distintas dimensiones de liderazgo y desempeño de la organización utilizan un mismo instrumento de recolección de datos para medir ambas variables, provocando

serios problemas metodológicos, ya que quien evalúa positivamente las características del líder, muy probablemente también lo hará de su desempeño.

Por tal motivo, un adecuado análisis que no soslayara este aspecto, debería considerar variables de desempeño de la organización, medido de forma externa con indicadores objetivos.

Con el objeto de contrastar ambos resultados, en nuestro caso utilizaremos ambas metodologías. Por tanto, las preguntas de investigación que da cuenta este artículo son:

Pregunta 1: ¿Se dan efectivamente entre los resultados de la organización diferencias significativas cuando un líder exhibe altos o bajos niveles de un determinado estilo de liderazgo?

Segundo, y respondiendo al principal elemento citado en la literatura como causa de error metodológico en este tema:

Pregunta 2: ¿Varían significativamente las conclusiones anteriores si se utilizan resultados de desempeño de la organización medidos de forma externa?

3. Metodología del Estudio

El presente estudio se configuró sobre una muestra de 206 profesores y 37 directores de igual número de establecimientos de un universo de 172 establecimientos de educación de la región de Tarapacá, en el norte de Chile. De ellas 64% son de dependencia municipal, 22% particulares subvencionadas y 14% particulares pagadas; lo que se ajusta a la estructura de dependencia de establecimientos educativos de la región. Los principales estadísticos descriptivos de la muestra se indican en la Tabla 2.

El instrumento utilizado en este estudio corresponde a una traducción de la versión planteada por Bass y Avolio (2000) denominado Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, segunda edición, versión corta, conocido también por sus siglas en inglés *MLQ (Form 5X-Short)*. Se ha optado por utilizar esta versión del instrumento porque: a) es la última versión, b) responde a las principales críticas que ha recibido el cuestionario en versiones anteriores, y c) mantiene la estructura fundamental del trabajo de Bass y Avolio. Igualmente, se utilizó el formato que mide el grado de liderazgo a través de la percepción de sus seguidores (en nuestro caso, profesores).

El estudio se ha configurado de forma tal de dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas anteriormente.

Para ello, en primer lugar se validó empíricamente el instrumento de medición de liderazgo y de desempeño percibido utilizando ecuaciones estructurales con variables latentes. En particular, para determinar la estructura factorial adecuada a utilizar, se realizó una comparación entre la estructura predicha

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la muestra.

	Tipo de Dependencia del Establecimiento							
	Total muestra de Establecimientos		Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Número de Establecimientos	37	100%	24	64,9%	8	21,6%	5	13,5%
Núm. de profesores muestra	206	100%	134	65,0%	43	20,9%	29	14,1%
Edad de los profesores								
• 18 a 30 años	17	8,3%	5	3,7%	8	18,6%	4	13,8%
• 31 a 40 años	49	23,8%	23	17,2%	18	41,9%	8	27,6%
• 41 a 50 años	75	36,4%	51	38,1%	13	30,2%	11	37,9%
• 51 a 60 años	52	25,2%	44	32,8%	3	7,0%	5	17,2%
• Más de 60 años	4	1,9%	4	3,0%	0	0,0%	0	0,0%
• No responde	9	4,4%	7	5,2%	1	2,3%	1	3,4%
Sexo profesorado								
• Masculino	64	31,1%	41	30,6%	15	34,9%	8	27,6%
• Femenino	142	68,9%	93	69,4%	28	65,1%	21	72,4%
Dedicación al Centro								
• Jornada parcial	103	50,0%	63	47,0%	29	67,4%	11	37,9%
• Jornada Completa	91	44,2%	61	45,5%	13	30,2%	17	58,6%
• No responde	12	5,8%	10	7,5%	1	2,3%	1	3,4%
Experiencia Docente								
• Menos de 1 año	3	1,5%	2	1,5%	1	2,3%	0	0,0%
• 1 a 3 años	10	4,9%	2	1,5%	5	11,6%	3	10,3%
• 4 a 7 años	24	11,7%	9	6,7%	10	23,3%	5	17,2%
• 8 a 12 años	23	11,2%	10	7,5%	10	23,3%	3	10,3%
• Más de 13 años	143	69,4%	108	80,6%	17	39,5%	18	62,1%
• No responde	3	1,5%	3	2,2%	0	0,0%	0	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

por los autores, la visualizada en un análisis factorial exploratorio y diferentes modelos recopilados en la literatura que Bass y Avolio (2000) sintetizan en el informe técnico del cuestionario. Se realizó un análisis factorial de mínimos cuadrados generalizado y rotación equamax. Los resultados sugerían tres factores transformacionales, tres transaccionales y uno de no liderazgo. El primer factor transformacional estaba compuesto por los componentes de influencia idealizada (atributo y comportamiento), el segundo factor era cargado por ítems de motivación por inspiración y en un tercero se unían los componentes de estimulación intelectual y consideración individual. Cada uno de los componentes de liderazgo transaccional cargaban de acuerdo a lo predicho en factores independientes, al igual que la dimensión de no liderazgo o dejar hacer. La estructura resultante no se correspondía con ninguna de las consideradas por Bass y Avolio (2000) en su recuento, aunque se asemejaba, en parte, a los modelos de cinco, seis y siete factores enunciados por los autores.

Lo anterior, unido a lo lógico del modelo resultante, recomendaba no desecharse y continuar el análisis y comparación entre modelos con herramientas estadísticas más adecuadas y poderosas. Por ello, se utilizó análisis factorial confirmatorio para determinar el grado de ajuste de los ocho posibles modelos con los datos recopilados. El software empleado fue AMOS. Para definir el mejor modelo se recurrió a los principales indicadores de ajuste y sus resultados se corresponden con los niveles de aceptación recomendados para cada uno de estos índices (Luque, 2000). En particular se obtuvieron los siguientes indicadores: índice de bondad de ajuste o GFI (0,77), índice de bondad de ajuste corregido o AGFI (0,63), aproximación de la raíz del error al cuadrado o RMSEA (0,07), índice de ajuste incremental o IFI (0,85) y el índice de ajuste comparado o CFI (0,84).

En una segunda parte se analizaron en particular las hipótesis subyacentes a las dos preguntas de investigación. Consecuente con la idea de evaluar el desempeño del director de escuela sobre la organización, y no sobre desempeños individuales, se trabajó con promedios por institución educativa.

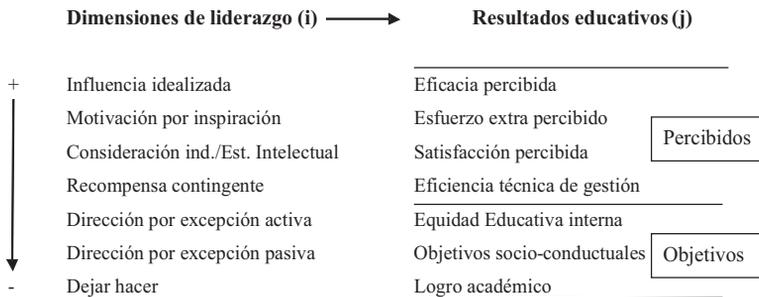
Para contrastar las hipótesis asociadas a la primera pregunta de investigación se utilizaron como variables explicativas la valoración que en promedio realizan los profesores de las distintas dimensiones de liderazgo de su director. Como variables dependientes, se decidió utilizar el modelo de tres factores propuesto por Bass y Avolio (2000), que da cuenta de: i) la eficacia percibida del líder, ii) la satisfacción de los profesores con su actuación, y iii) del esfuerzo extra que el líder consigue de sus seguidores. A diferencia del instrumento propuesto por los autores, cada variable de desempeño es cargada con dos ítems (y no tres). Realizado un análisis factorial confirmatorio utilizando ecuaciones estructurales con variables latentes, sus resultados muestran adecuados indicadores de ajuste.

Para contrastar las hipótesis asociadas a la segunda pregunta de investigación como variables explicativas se consideraron las mismas valoraciones que los profesores hacen de las distintas dimensiones de liderazgo utilizadas en la pregunta de investigación anterior. Como variables dependientes se utilizaron variables de desempeño objetivas, obtenidas de manera independiente a la aplicación del instrumento. Para ello, la literatura recoge diversas medidas de desempeño de la organización. En nuestro caso, utilizaremos cuatro indicadores: i) los resultados del proceso educativo medido a través de pruebas estandarizadas nacionales del SIMCE, al que denominaremos "logro académico"; ii) la inversa de la variabilidad del logro académico, que es un proxy de la equidad educativa al interior del establecimiento; iii) el nivel de satisfacción de los padres del establecimiento con la consecución de objetivos socio-conductuales; y iv) el índice de eficiencia técnica de gestión de cada establecimiento, calculado como la distancia a las mejores prácticas observadas de estos tres indicadores previos, dado el nivel socioeconómico promedio de sus estudiantes (Thieme, 2004).

Las hipótesis asociadas a ambas preguntas de investigación fueron comprobadas utilizando análisis de correlación y análisis de varianza. En particular, en el análisis de varianza se realizó la comparación de dos grupos de directores. El primer grupo conformado por el 25% de los directores que obtienen las más altas valoraciones en la dimensión de liderazgo correspondiente y el segundo grupo constituido por el 25% de puntuaciones más bajas.

La Figura 1 da cuenta de las relaciones que se someten a prueba con el presente estudio.

Figura 1. Relaciones sometidas a prueba.



4. Resultados del estudio

4.1. Relación entre dimensiones de liderazgo y variables de desempeño percibido

La tabla 2 exhibe las correlaciones entre las distintas dimensiones de liderazgo y de desempeño percibido, todas significativas al nivel 0,01. Un análisis general de los resultados nos indica que todas las dimensiones activas de liderazgo de nuestro modelo -influencia idealizada, motivación por inspiración, estimulación intelectual/consideración individual, recompensa contingente y dirección por excepción (activo)- se asocian positivamente con cada una de las variables de desempeño. Al contrario, la relación entre las variables de desempeño percibido y las dimensiones de liderazgo pasivo y de falta de liderazgo resultan negativas.

En particular, en el caso de la variable “eficacia percibida del líder”, las dimensiones que más fuerte se asocian con esta variable de desempeño son las transformacionales de motivación por inspiración (0,841) e influencia idealizada (0,794). Las dimensiones transaccionales activas de recompensa contingente y dirección por excepción también se relacionan positivamente pero de

una forma más débil que las transformacionales (0,607 y 0,675 respectivamente). Las dimensiones de dirección por excepción (pasiva) y de no liderazgo o dejar hacer se relacionan negativamente con eficacia percibida, con similar intensidad.

Para el caso de la variable "esfuerzo extra" los factores que más fuerte se relacionan (0,775) son el transformacional de influencia idealizada y el transaccional de dirección por excepción activo, seguido por el factor de estimulación intelectual/consideración individual (0,757); lo que indica claramente que los profesores darán más de sí con directores que desempeñan activamente su papel de liderazgo.

Cuando evaluamos el esfuerzo extra conseguido por el líder encontramos pocas diferencias al comparar las distintas dimensiones de liderazgo activo, y por el contrario, el esfuerzo extra que los directores consiguen de sus seguidores es negativo cuando desarrollan un estilo pasivo o evasivo. Nuevamente el factor transaccional de recompensa contingente exhibe una relación menor con esfuerzo extra que cualquiera de las dimensiones de liderazgo transformacional. En el caso del esfuerzo extra es aún más marcada la contradicción de la hipótesis que señala que debieran esperarse relaciones negativas entre dirección por excepción activa y esfuerzo extra. Esto significa que a diferencia de lo que indica gran parte de la literatura, los profesores chilenos ven con buenos ojos y son capaces de entregar una considerable cantidad de esfuerzo extra cuando aprecian una dirección por excepción activa. Sin embargo, estos resultados no dejan de tener una base conceptual que la justifica. Al respecto, Podsakoff et al. (1984) señalan que si el líder utiliza reforzamiento negativo en un estilo activo y esto es percibido como justo, de una forma que clarifica los estándares que se requieren y es capaz de modificar niveles no aceptables de desempeño tendrá una incidencia positiva en la actuación y satisfacción del seguidor. Por el contrario, si la crítica ocurre después de acontecer el hecho o no especifica las conductas que deben ser modificadas por el seguidor, entonces este estilo puede incidir negativamente.

Por último, largamente la dimensión de liderazgo que más fuerte se relaciona con la satisfacción de los seguidores es la influencia idealizada (0,890). Contrario a lo esperado, nuevamente el tipo de liderazgo correctivo denominado dirección por excepción activo se asocia de forma muy importante con la satisfacción (0,763).

La relación de las tres dimensiones de liderazgo transformacional con la variable de desempeño satisfacción es más fuerte que la de liderazgo transaccional de recompensa contingente. Tanto la dirección por excepción (pasiva) y el no liderazgo guardan una importante relación inversa con la satisfacción de los seguidores.

Tabla 3. Índices de correlación liderazgo y desempeño.

	II	MI	CI/EI	RC	DEA	DEP	DH
Eficacia	0,794	0,841	0,681	0,607	0,675	-0,584	-0,545
Esfuerzo Extra	0,775	0,71	0,757	0,681	0,775	-0,59	-0,48
Satisfacción	0,89	0,726	0,718	0,551	0,763	-0,485	-0,544

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, utilizando otro estadístico (análisis de varianza) para contrastar las mismas hipótesis subyacentes a la relación entre las distintas dimensiones de liderazgo y de desempeño percibido, los resultados indican que en todas las dimensiones activas de liderazgo (liderazgo transformacional, recompensa contingente y dirección por excepción activa) el 25% de los directores que obtienen puntuaciones más altas en cada respectiva dimensión, obtienen puntuaciones significativamente superiores en la eficacia percibida por los profesores de su centro. Por el contrario, en las dimensiones pasivas-evasivas (dirección por excepción pasiva y dejar hacer) a mayor exhibición de estas dimensiones es significativamente menor la eficacia percibida por los profesores a su cargo. En consecuencia, ambos grupos muestran importantes y significativas diferencias en la eficacia percibida por sus colaboradores. Por tanto, directores que utilizan estilos de liderazgo activos serán percibidos con mayor eficacia, al contrario de aquellos que utilizan estilos pasivos o que no ejercen liderazgo alguno sobre sus profesores.

Un análisis entre ambos grupos corroboran los resultados encontrados en la relación entre las distintas dimensiones de liderazgo y de desempeño percibido analizadas previamente utilizando análisis de correlación. Por tanto, la exhibición de estilos de liderazgos activos conducirá a significativos mejores niveles de eficacia percibida, satisfacción y esfuerzo extra por parte de los profesores.

En resumen, los resultados indican que la gran mayoría de las hipótesis son confirmadas en el estudio. Por ende, se ratifica -en general- que todos los estilos de liderazgos activos se relacionan positivamente con variables de desempeño percibido y aquellos directores que exhiben altos niveles en estas dimensiones obtienen significativos mejores resultados que aquellos que no desarrollan estos estilos de liderazgo. Sólo la evaluación que se realiza de la dirección por excepción activa no se ajusta a la hipótesis planteada; aunque como se mencionó anteriormente, los resultados recogidos por la literatura al respecto han resultado contradictorios.

b. Resultados del estudio con variables de desempeño objetivas

Como se señaló en apartados anteriores, el principal elemento citado en la literatura como causa de error metodológico en este tema es que el instrumento MLQ utiliza la misma fuente de datos para medir desempeño. El subor-

Tabla 4. Comparación entre grupos.

Dimensión de liderazgo	Eficacia percibida		Esfuerzo extra percibido		Satisfacción percibida del profesorado	
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
	25% + Alto	25% + Bajo	25% + Alto	25% + Bajo	25% + Alto	25% + Bajo
Influencia idealizada (atributo y comportamiento)	3,57	2,77	3,45	2,71	3,57	2,77
Motivación por inspiración	3,50	2,86	3,50	2,88	3,50	2,86
Consideración individualizada/estimulación intelectual	3,53	2,74	3,53	2,74	3,53	2,74
Recompensa contingente	3,47	2,89	3,52	2,83	3,47	2,89
Dirección por excepción activo	3,51	2,89	3,53	2,82	3,51	2,89
Dirección por excepción pasivo	2,98	3,50	2,90	3,50	2,98	3,50
Dejar hacer	2,94	3,51	2,99	3,44	2,94	3,51

Fuente: Elaboración propia.

dinado que evalúa al líder lo hace tanto en las variables independientes (dimensiones de liderazgo) como dependientes (desempeño). En respuesta a esta crítica, diversos estudios utilizan mediciones independientes (Kirby et al., 1992). En nuestro caso, nos interesa comparar las conclusiones que hemos obtenido con variables de desempeño percibidas con las que podemos obtener con variables de desempeño medidas de forma independiente.

En primer lugar se realizó un análisis de correlación entre las distintas dimensiones de liderazgo y los *outputs* del proceso educativo considerados en este estudio y la "eficiencia técnica de gestión" que exhibe cada establecimiento. Posteriormente se realizó una comparación entre dos grupos de directores y las medidas de desempeño que muestra relación con el liderazgo ejercido por el director de escuela. El primer grupo está conformado por el 25% de los directores que obtienen las más altas valoraciones en la dimensión de liderazgo correspondiente y el segundo, constituido por el 25% de puntuaciones más bajas.

Un análisis de las dimensiones del liderazgo con el índice de eficiencia técnica de gestión, a pesar de no ser estadísticamente significativas, sigue en general, el patrón esperado. Así las dimensiones "motivación por inspiración", "consideración individualizada/estimulación intelectual", "recompensa contingente" se asocian positivamente con el desempeño frontera. A diferencia de lo esperado, la "dirección por excepción activa" y la dimensión "dejar hacer" se asocia leve pero negativamente con una buena gestión de los recursos.

Tabla 5. Índices de correlación liderazgo y desempeño efectivo.

Dimensión de liderazgo	Eficiencia Técnica de Gestión	Equidad Educativa interna	Objetivos socio-conductuales	Logro académico
Influencia Idealizada	-0,48*	-0,08	0,07	0,52*
Motivación por inspiración	-0,28	0,00	-0,11	0,32
Consideración individualizada/ Estimulación Intelectual	-0,02	-0,05	0,04	0,15
Recompensa contingente	-0,19	0,11	-0,11	0,30
Dirección por excepción activa	0,12	0,19	-0,28	0,13
Dirección por excepción pasiva	0,35	-0,03	-0,02	-0,36
Dejar hacer	-0,10	-0,12	0,07	0,04

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre las diferentes dimensiones de liderazgo y los *outputs* "inversa de la variabilidad del logro académico" y "objetivos socio conductuales" es siempre muy leve y estadísticamente no significativa, por lo que los resultados obtenidos no indican que el liderazgo ejercido por el director de escuela se relacione con este tipo de resultados del proceso educativo.

Situación diferente se aprecia cuando analizamos la relación entre liderazgo y los resultados del establecimiento medido como "logro académico". Se aprecia una fuerte, positiva y estadísticamente significativa relación entre "influencia idealizada" y esta importante medida de desempeño. Todas las dimensiones de liderazgo catalogadas como "activas" resultan positivamente asociadas con "logro académico". Sólo la dimensión "dirección por excepción pasiva" resulta negativamente relacionada. Es importante hacer notar la clara gradiente en la fuerza de la relación que se da desde la primera dimensión transformacional (influencia idealizada) a la última dimensión transaccional (dirección por excepción pasiva).

En el caso de la eficiencia técnica de gestión, la única dimensión de liderazgo que se asocia de una forma estadísticamente significativamente con esta medida de desempeño es la "influencia idealizada". Se pudo apreciar que sólo en esta dimensión de liderazgo el 25% de los directores que son puntuados más altos obtienen significativa mejor puntuación en el índice de eficiencia técnica de gestión. El grupo compuesto por el 25% de directores con mayor "influencia idealizada" tienen un promedio del índice de eficiencia técnica de gestión de 108,94; mucho mejor que el promedio del 25% de directores que menos exhiben esta dimensión, cuyo índice alcanza un valor de 115,64. Esto significa un factor de impacto del 6,15%.

En el resto de dimensiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre estos dos grupos de directores. Por tanto se refuerza la conclusión que sólo la dimensión de "influencia idealizada" tiene un efecto importante y estadísticamente significativo en el desempeño del director del establecimiento, medido a través de su capacidad de obtener los mejores resultados con los recursos que son puestos a su disposición.

Similares resultados obtenemos si consideramos como medida de desempeño el "logro académico" obtenido por los estudiantes del establecimiento educacional. La única dimensión que se asocia de una forma estadísticamente significativa es la "influencia idealizada".

El grupo compuesto por el 25% de directores con mayor puntuación en esta dimensión obtienen en promedio un logro académico de 260,03 puntos. Esta cifra es superior en un 8,7% al promedio que obtienen el grupo de 25% de directores peor evaluados en esta dimensión de liderazgo.

En el resto de dimensiones de liderazgo activas, a pesar que el grupo de más altas puntuaciones en cada dimensión de liderazgo obtiene superiores promedio de logro académico, estas diferencias son menores y no resultan estadísticamente significativas.

Por tanto, nuevamente corroboramos que sólo los directores que muestran mayor presencia de la dimensión de liderazgo transformacional de "influencia idealizada" obtienen superiores resultados que aquellos que no lo exhiben o manifiestan en menor grado.

5. Conclusiones

Se ha seleccionado el enfoque de liderazgo transformacional para realizar un estudio empírico que analice la relación existente entre el tipo de liderazgo ejercido por un director de escuela y distintas variables de desempeño de la institución educativa. La utilización de esta teoría obedeció a que los distintos enfoques tradicionales de liderazgo no conducen necesariamente a resultados exitosos en el campo educativo. En este mismo sentido, Bass (1988) plantea que en el ambiente escolar la recompensa eventual es problemática ya que el director no suele controlarlas. Al respecto señala el autor: *"El sueldo y los ascensos dependen de los títulos, más que del mérito, y de las posibilidades existentes. Aun cuando el director ejerce un liderazgo transaccional y da recompensas psíquicas de reconocimiento y feedback la ineficacia de los sistemas de evaluación y el apremio de tiempo hacen difícil el empleo adecuado de estos refuerzos positivos. Dar el refuerzo oportuno y aplicar donde sea necesario una acción correctiva no es nada fácil, dada la capacidad tan escasa de control tanto de los directores como de los profesores en la mayoría de los centros"* (p. 29). Más adelante señala: *"Sólo el liderazgo transformacional pue-*

de conseguir que hacer bien una tarea o contribuir a una buena causa sean gratificantes y les hagan sentirse satisfechos de sí mismos” (p. 30).

Desde el punto de vista empírico, la estructura factorial de liderazgo emergente de este estudio, seleccionada luego de una comparación con otras siete estructuras reportadas en la literatura utilizando análisis factorial confirmatorio, arrojó un modelo de siete factores. Tres factores correspondientes a dimensiones de liderazgo transformacional, otros tres de liderazgo transaccional y uno de no liderazgo o dejar hacer. El primer factor transformacional estaba compuesto por los componentes conductual y atribucional de influencia idealizada (carisma); el segundo factor era cargado por ítems de motivación por inspiración y en un tercer factor se unían los componentes de estimulación intelectual y consideración individual. Las dimensiones transaccionales y de no liderazgo cargaban de forma independiente y de acuerdo a lo predicho por Bass y Avolio (2000). Este modelo no corresponde a ninguno de los enunciados en la literatura aunque resulta lógica y aceptable teóricamente su conformación. Al respecto, no resulta extraño que los ítems de influencia idealizada, ya sea de comportamientos o de atributos, carguen en un mismo factor; de hecho, anteriores versiones del MLQ no consideraban esta diferenciación. El factor que más llama la atención en el modelo resultante es el compuesto por los ítems de estimulación intelectual y consideración individual; lo que indicaría que los profesores de enseñanza básica conciben de similar manera los comportamientos asociados con preocupaciones personalizadas del director hacia los profesores.

Un análisis comparado de los resultados obtenidos con mediciones de desempeño percibido (utilizando el mismo instrumento con que se midió el liderazgo, aplicado a profesores del establecimiento) versus los obtenidos con mediciones externas a partir de los resultados del SIMCE y luego procesados con análisis frontera de la eficiencia, condujo a resultados muy distintos.

Para el caso del desempeño percibido, la relación entre dimensiones de liderazgo y variables de desempeño siguen, en general, la tendencia recogida en trabajos anteriores; salvo la relación positiva encontrada entre la dirección por excepción activa y las variables de desempeño. Si bien este no es un hecho aislado merece destacarse que los profesores asocian positivamente conductas que implican controles activos sobre las desviaciones de los estándares, con una clarificación previa de lo que se espera de ellos, haciendo seguimiento de los errores detectados y comunicando regularmente los fracasos con el fin de superarlos.

Llama también la atención los altos valores de los índices de correlación para algunas dimensiones de liderazgo y variables de desempeño. Existen diversas explicaciones a este hecho. Entre ellas destaca, primero, el haber utilizado la misma fuente de datos para ambas variables. Segundo, Yukl (1994) señala que es de esperarse valores más altos cuando el contacto en la aplicación del

cuestionario pasa por el líder evaluado en vez de utilizar un independiente al interior de la organización. Por último, la tercera explicación obedece a una suerte de evaluación extrema, en donde no existen términos medios y en sentido las conductas directivas activas son evaluadas muy positivamente y las conductas pasivas o evasivas son evaluadas muy negativamente.

En otro aspecto, resultan claras y rotundas las diferencias significativas encontradas en las variables de desempeño entre los grupos compuestos por los directores que obtienen las más altas valoraciones en las distintas dimensiones de liderazgo y el grupo constituido por el 25% de puntuaciones más bajas. Los resultados confirman nuevamente que la exhibición de estilos de liderazgos activos conducirá a mejores niveles de satisfacción, esfuerzo extra y eficacia percibida.

Por su parte, para el caso de resultados obtenidos con una fuente externa e independiente de datos, la relación entre eficiencia técnica de gestión y liderazgo, si bien siguen el patrón esperado, no es estadísticamente significativa; a excepción de la influencia idealizada (comúnmente conocida como carisma), en cuyo caso la relación es fuerte y estadísticamente significativa. Muy similar es el caso cuando el liderazgo se relaciona con los resultados del proceso educativo medido a través del "logro académico". Lo anterior nos indica que, si bien la eficiencia y los logros académicos del establecimiento se relacionan con el liderazgo ejercido por el Director del establecimiento, sólo la dimensión del carisma marca estadísticamente de manera significativa y de una manera considerable esta relación.

Para el caso de la relación entre las diferentes dimensiones de liderazgo y los *outputs* del proceso educativo "inversa de la variabilidad del logro académico" y "objetivos socio-conductuales" ésta es siempre muy leve y estadísticamente no significativa. Por tanto, podemos concluir que el liderazgo no se relaciona con estas dimensiones de desempeño.

Similares conclusiones pudimos obtener al comparar los grupos conformados por el 25% de los directores con las más altas y las más bajas puntuaciones en cada dimensión de liderazgo. Sólo el grupo compuesto por el 25% de directores con mayor "influencia idealizada" tienen de manera estadísticamente significativa mejores resultados de desempeño en las variables de "eficiencia técnica de gestión y "logro académico". El impacto sobre estas variables es del 6,15% y 8,7%, respectivamente.

Estas cifras, nada de despreciables, nos hacen plantear la tesis que sólo el "carisma" importa y valida la tesis de Max Weber quien señaló que una dominación (autoridad) basada en motivos puramente materiales y racionales implican una relación relativamente frágil. El grado de voluntad de obediencia, esencial en toda relación auténtica de autoridad, requiere de una internalización de la motivación, lo cual va más allá de consideraciones puramente racio-

nales con arreglo a fines, que caracteriza las teorías de liderazgo de corte transaccional.

Por último, estos resultados entregan un nuevo antecedente para la reformulación de políticas y mecanismos de selección y formación de directores de establecimientos educativos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. En: **Liderazgo y Organizaciones que aprenden**. Universidad de Deusto, Bilbao.
- ÁLVAREZ, M. (2001). **El liderazgo educativo y la profesionalización docente**. CON-SUDEC.
- AVOLIO, B., BASS, B.M., YAMMARINO, F.J. (1991). Identifying common methods Variance with data collected from a single source: An unresolved sticky issue. **Journal of Management**, 17 (3), 571-587.
- BASS, B.M. (1985). **Leadership and performance beyond expectations**. The Free Press.
- BASS, B.M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En: Pascual, R. (coordinador), **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. II Congreso Mundial Vasco. Narcea.
- BASS, B.M. (1990). **Bass and Stodgill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications**. New York. Macmillan.
- BASS, B.M. (1994). Transformational leadership and Team and Organizational decision making. En: Bass, B. y Avolio, B. (eds). **Improving Organizational Effectiveness through transformational leadership**. Sage Publications.
- BASS, B.M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En: **Liderazgo y Organizaciones que aprenden**. Universidad de Deusto, Bilbao.
- BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (1994). Introduction en Improving Organizational Effectiveness through transformational leadership. En: Bass, B. y Avolio, B. (eds), **Improving Organizational Effectiveness through transformational leadership**. Sage Publications.
- BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (2000). **Multifactor leadership questionnaire**. Second Edition. Technical Report. Mind Garden.
- BASS, B.M., y AVOLIO, B.J. (1997). **Full range leadership development: Manual for Multifactor Leadership Questionnaire**. CA: Mindgarden.
- BRYMAN, A. (1992). **Charisma and leadership in organizations**. London. SAGE Publications.
- BURNS, J.M. (1978). **Leadership**. New York. Harper & Row.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). **La Dirección de centros: análisis de tareas**. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España.
- HATER, J.J. y BASS, B.M. (1988). Superiors' Evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. **Journal of Applied Psychology**, 73 (4), 695-702.

- HOUSE, R. y ADITYA, R. (1997). The social scientific study of leadership: quo vadis? **Journal of management**, 23 (3), 409-473.
- HOWELL, J.M. y AVOLIO, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: key predictors of consolidated – Business – Unit Performance. **Journal of Applied Psychology**, 78 (6), 891-902.
- LOWE, K.B., KROECK, K.G., y SIVASUBRAMANIAM, N. (1996). Effectiveness of correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. **Leadership Quarterly**, 7, 385-425.
- LUQUE, T. (2000). **Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados**. Pirámide. Madrid.
- PARRY, K. W. & PROCTOR-THOMSON, S. B. (2002). Perceived integrity of transformational leaders in organisational settings. **Journal of Business Ethics**, 35(2), January (II), 75-96.
- PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993). **El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla León**. Ediciones Mensajero.
- PODSAKOFF, P.M., MACKENZIE, S.B., MORMAN, R.H., y FETTER, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on follower's trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. **Leadership quarterly**, 1, 107 – 14.
- KIRBY, P., PARADISE, L. y KING, M. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. **Journal of Educational research**, 85 (5), 303-311.
- ROBBINS, S. (1999). **Comportamiento Organizacional**. 8ª Edición. Prentice Hall.
- THIEME, C. (2004). **Eficiencia técnica y eficacia potencial en los establecimientos chilenos de educación básica**. Oikos. 18, 41 – 66.
- TREACY, M. y WIERSEMA, F. (1995). **The discipline of market leaders: choose your customers, narrow your focus, dominate your market**. Reading MA. Addison-Wesley.
- VECIANA, J.M. (1999). **Función Directiva**. Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- WEBER, M. [1922, 1956] (2005). **Economía y Sociedad**. Edición preparada por J. Winkelmann, México, Fondo de Cultura Económica, capítulo III, Los tipos de dominación, 170-241.
- YUKL, G. (1981). **Leadership in organizations**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- YUKL, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. **Journal of Management**, 15 (2) , 251-289.
- YUKL, G. (1994). **Leadership in Organizations**. Prentice Hall International Editions. Tercera Edición.