

DESARROLLO DE UNA ESCALA PARA MEDIR EL LIDERAZGO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN MÉXICO Y PORTUGAL

LUIS MANUEL CERDÁ SUÁREZ

Universidad Carlos III de Madrid

(España)

Tfno.: (00 34) 656319914

lcerda@emp.uc3m.es

CASIMIRO FRANCISCO RAMOS

IADE, Lisboa

(Portugal)

Tfno.: (00 34) 656319914

cfr@net.sapo.pt

RESUMEN

Son muchas las referencias pedagógicas que resaltan las virtudes de un aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios, superando estilos docentes donde los alumnos asumen un rol pasivo en su proceso educativo.

Este trabajo presenta los resultados de una herramienta para evaluar la aplicación por el profesor de un estilo docente interactivo en el aula, a través del trabajo conjunto entre profesor y estudiantes. Su principal contribución consiste en describir un modelo pedagógico participativo, que se ha aplicado en el ámbito de un Convenio Internacional, en Universidades de dos países.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, competencias, liderazgo docente, escala de medición, Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, se han producido importantes cambios en el ámbito de la educación superior. Muchas instituciones académicas se han embarcado en la adaptación de sus metodologías docentes hacia el desarrollo de competencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En gran medida, esto es así porque las demandas del mercado laboral requieren que los estudiantes adquieran una variedad de capacidades técnicas, interpersonales e intelectuales, que debe atender el currículo académico de las instituciones universitarias (AC Nielsen, 2000; Robbins, 2004, *cit. en* Bennetts, 2007; UNESCO, 1998).

Aunque muchas cuestiones se deben tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, este estudio se limita a desarrollar un método para describir el rol del profesor en el aula, con el fin de relacionar sus distintos patrones de comportamiento con la efectividad en el aprendizaje en los grupos que coordina.

Dentro de esta línea de trabajo, esta investigación partió de una iniciativa de innovación docente, sustentada en los siguientes pilares:

1. La adaptación del proceso de aprendizaje de los alumnos a las nuevas tendencias en metodologías docentes.

2. La complementación del sistema de enseñanza de clase magistral con nuevas técnicas, basadas en el desarrollo de competencias y en las experiencias de los estudiantes; y
3. El trabajo conjunto entre profesor y alumnos, a través de una interacción permanente en el proceso de aprendizaje.

En Cerdá y Ramírez (2010), los autores presentan una extensa revisión bibliográfica sobre estilos participativos de liderazgo en la docencia. Como continuación de esta misma línea de trabajo, en estas páginas se describe una investigación empírica, de carácter internacional, implantada en dos universidades que aplican metodologías basadas en competencias: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, México), y el Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing (IADE, Portugal); y se realizó al amparo del *Programa de Incorporación de Doctores Españoles a Universidades Mexicanas*, un acuerdo de colaboración establecido entre la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México.

En los siguientes apartados se describen en detalle las principales características de la investigación desarrollada.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Un tópico de investigación: el liderazgo docente

En la literatura académica, el liderazgo ha sido objeto de numerosos estudios, desde enfoques muy variados: los modelos propuestos en este ámbito se han basado en distintas teorías explicativas, desde las que enfatizan los rasgos y caracteres de los líderes hasta las aproximaciones situacionales, transaccionales y transformacionales.

En particular, en el terreno pedagógico el liderazgo adquiere muchos matices, entre ellos la capacidad del docente para crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje, a través de la satisfacción, los esfuerzos y la eficacia de los estudiantes en su desarrollo académico (Pérez *et al.*, 2009). Las investigaciones en este ámbito se han centrado preferentemente en analizar el estilo de liderazgo que predomina en los docentes: 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 (Cerdá y Ramírez, 2010; Elton, 2001; González y González, 2008).

Aunque los estudios sugieren que hay buenos profesores con estilos muy diversos, gran parte de la literatura destaca la importancia de un liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1997 y 2000; Bennetts, 2007; De Vincenzi, 2009; Muenjohn y Armstrong, 2008). Su razón de ser descansa en las siguientes premisas:

- 1) La pedagogía actual entiende el aprendizaje como un proceso que entraña un cambio constante en la forma de *conocer, sentir y actuar* del estudiante, superando la concepción tradicional de este como sujeto pasivo de la enseñanza (Biggs y Tang, 2007); y
- 2) En el aprendizaje de los alumnos, resulta esencial la figura del docente: su influencia 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 (Cerdá y Ramírez, 2010; Elton, 2001).

En una reciente investigación, Cerdá y Ramírez (2010) revisan la literatura sobre el liderazgo docente en el aula, en la que se resalta que un mismo grupo de estudiantes puede comportarse de forma diferente, según el liderazgo docente que se ejerce sobre él. En este sentido, la mayor parte de los autores que han estudiado el liderazgo del profesor en el aula defienden estilos participativos por razones de motivación, satisfacción y eficacia grupales (Biggs y Tang, 2007; Caligiore y Díaz, 2006).

Un enfoque de análisis: la gestión del conocimiento

Numerosos estudios han identificado *la gestión del conocimiento* como un aspecto clave en el desarrollo exitoso de las organizaciones (Davenport y Prusak, 1998; Levitt y March, 1998; Nonaka, 1995). Su aparición en el campo de la Dirección de Empresas supuso un hito importante, porque integró muchos de los conceptos manejados anteriormente en este ámbito. Las conclusiones derivadas a partir de este enfoque se han utilizado para fines múltiples, y han contribuido también al desarrollo de modelos de gestión en el aula.

La aplicación de la *gestión del conocimiento* a nuestro tema de investigación ha permitido conocer mejor los patrones de comportamiento del profesor. Diversas investigaciones sostienen que este tipo de aprendizaje es una forma eficiente de alcanzar los resultados docentes, al implicarse los estudiantes en una experiencia y reflexionar sobre ella (Frontczak y Kelley, 2000; Gentry, 1990; Kolb, 1984). El liderazgo transformacional se explica mejor por este enfoque, ya que propone fomentar una cultura en el aula que facilite y valore un aprendizaje *en y a través de las personas* (Frontczak y Kelley, 2000; Hamer, 2000; Stump *et al.*, 2011). Los seminarios, y a través de ellos los debates, constituyen ejemplos de técnicas activas de aprendizaje, por las ventajas de una mayor implicación del alumno en este proceso (Bowen, 2000; Jeong y Chi, 2007). La literatura pedagógica señala que los profesores que han incorporado este tipo de metodologías han constatado un elevado grado de identificación y entusiasmo entre los estudiantes (Driscoll, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2003;

Prince, 2004; Summers *et al.*, 2009).

Una escala de medición: el liderazgo docente

Aunque diversas 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 muchos estudios tienen poca utilidad práctica para actuar en el aula, ya que no permiten representar el fenómeno estudiado en sus dimensiones operativas (Cerdá y Ramírez, 2010; Pedraja-Rejas *et al.*, 2009).

Para la medición del estilo de liderazgo se emplean habitualmente escalas multidimensionales, como la propuesta por Bass y Avolio (1997), aunque varias investigaciones señalan diversas limitaciones de este tipo de instrumentos. Por ejemplo, que su estructura factorial no es universal: algunos factores se subdividen entre sí, mientras que otros desaparecen; o que los datos utilizados proceden de muestras relativamente pequeñas. Además, aunque hay evidencias de que el enfoque transformacional logra un mejor desempeño en el aula, no abundan las escalas únicas de estilos transformacionales: las aportadas por algunos estudios se refieren, al mismo tiempo, a distintos estilos de liderazgo.

Diversos autores recomiendan avanzar en el conocimiento del tipo de liderazgo que se requiere en el contexto actual, y perfeccionar las escalas de liderazgo, mediante procedimientos sencillos para facilitar la toma de decisiones en el aula (Lowe *et al.*, 1996; Moss y Ritossa, 2007; Ramírez y Sgambatti, 2008). En particular, resulta oportuno tener en cuenta el clima generado por el profesor en el aula, y desarrollar protocolos de actuación aplicables en este ámbito.

Para cubrir la laguna existente en la literatura, en este artículo se presentan los resultados de evaluar un estilo participativo de gestión en el aula, mediante una escala de medición del liderazgo docente (ver Anexo), que toma como referencia la propuesta conceptual de Cerdá y Ramírez (2010). El propósito de esta investigación es que esta escala se utilice como una herramienta para la mejora académica.

3. METODOLOGÍA

Para evaluar con esta escala el estilo de liderazgo del profesor, se realizó una investigación empírica en México y Portugal. Tres aspectos de la metodología se deben señalar en este estudio: primero, en relación con la población investigada; en segundo término, en cuanto a la aplicación de la estrategia de enseñanza en el aula. Y, en tercer lugar, respecto de las fuentes de información y el procedimiento detallado de la investigación, como se expone en los apartados siguientes.

En primer lugar, con el fin de explorar este constructo se experimentó en México sobre dos grupos de alumnos, en el postgrado de Administración y de Tecnologías de la Información. En ambos grupos, todo fue igual menos la exposición a dos estilos de profesores, contrapuestos entre sí en cada grupo y definidos sobre tres parámetros (para caracterizar una metodología participativa de otra que no lo es): a) *filosofía docente* (los objetivos se fijan –o no- en consenso entre profesor y alumnos); b) *autonomía* (libertad –o no- del grupo al decidir el contenido concreto de su asignatura); y c) *relación con el alumno* (disposición personal –o no- del profesor con el estudiante).

En segundo lugar, se puso en práctica una estrategia de aprendizaje basada en el desarrollo de seminarios, mediante trabajos y presentaciones en grupo. En el grupo sometido a metodologías participativas se ensayaron distintas técnicas: clase magistral, debate, trabajo y presentación en grupo. En todos los casos, los estudiantes tuvieron 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 las primeras sesiones, desarrolladas por el docente, los estudiantes presentaron por equipos (de dos a tres personas) los temas elegidos. En el grupo de alumnos sobre los que se aplicaron métodos no participativos, se desarrollaron técnicas tradicionales: el

profesor establecía los objetivos de la asignatura e impartía el contenido, sin prestar tanta atención a la relación personal con el alumno.

En tercer lugar, en relación con la metodología de este estudio, el cuadro 1 presenta el detalle de las fuentes utilizadas, así como el procedimiento metodológico de la investigación. En cuanto al instrumento de obtención de información, se optó por suministrar a los alumnos un cuestionario en el que, además de información descriptiva sobre las características de los estudiantes, se les preguntó sobre su grado de acuerdo o desacuerdo con el estilo docente del profesor (ver Anexo), en una escala de Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Cuadro 1. Procedimiento metodológico de la investigación.

FASE	ANÁLISIS	METODOLOGÍA	TÉCNICA
Previa	<ul style="list-style-type: none"> • Documental y validez de contenido • Validez de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura • Investigación cuantitativa (<i>pretest</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la bibliografía
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de las variables • Fiabilidad y validez de constructo 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación cuantitativa (<i>análisis de fiabilidad global inicial y validez factorial</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis exploratorio de los datos • Alfa de Cronbach • Correlación ítem-total • Análisis factorial exploratorio
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las variables 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis descriptivo de los datos

4. RESULTADOS

Perfil de la muestra

El cuadro 2 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 (54,8 %), así como la elevada proporción de alumnos que trabajan en empresas privadas (83,5 %).

Como se puede apreciar en el cuadro 2, los alumnos de México presentan más experiencia laboral y ocupan posiciones intermedias en su organización, cursando un postgrado con el fin de promocionarse profesionalmente. Sin embargo, en Portugal los alumnos acumulan menos experiencia, lo que parece indicar que estudian fundamentalmente con el fin de insertarse en el mercado de trabajo.

Cuadro 2. Perfil de la muestra (datos en porcentaje; la edad, en valor medio y desviación típica).

	ALUMNOS DE MÉXICO	ALUMNOS DE PORTUGAL	TOTAL ALUMNOS
Edad:			
▪ Valor medio	28,4 años	25,1 años	30 años
▪ D. T.	5,69	9,5	7,27
Género:			
▪ Varón	61 %	46 %	54,8 %
▪ Mujer	39 %	54 %	45,2 %
¿Trabaja actualmente?			
▪ Sí	85,4 %	45 %	68,7 %
▪ No	14,6 %	55 %	31,3 %
Tipo de organización:			
▪ Pública	18,3 %	14 %	16,5 %
▪ Privada	81,7 %	86 %	83,5 %
Posición en la organización:			
▪ Alta gerencia/dirección	6,1 %	27 %	14,8 %
▪ Mando intermedio	63,4 %	8 %	40,4 %
▪ Sin cargo directivo	30,5 %	65 %	44,8 %
Experiencia en el puesto actual:			
▪ Menos de un año	8,5 %	25 %	15,3 %
▪ De uno a tres años	48,8 %	36 %	43,5 %
▪ Más de tres años	42,7 %	39 %	41,2 %
TOTAL ALUMNOS	82	58	140

Análisis de los datos

Este trabajo se inició con la selección de las variables representativas del *marco teórico de referencia* (ver Anexo). Una vez establecida la escala inicial de medición, ésta se sometió a la fase de *pretest* entre profesores universitarios y profesionales externos con conocimiento y experiencia en este ámbito.

Para evitar sesgos en la estructura empírica, validar la estabilidad de las soluciones obtenidas en cada paso y generalizar los resultados más allá de la muestra obtenida, se aplicó el cuestionario primero en México y luego en Portugal.

Esta *validación cruzada* permite trabajar con dos muestras: una de ellas (la de México) para la estimación, diagnóstico y modificación del instrumento previo de medición; y la otra (en Portugal) para la validación cruzada.

El análisis estadístico se inició con la identificación empírica de las variables, y consistió en apreciar la consistencia interna de la escala, a partir del Alfa de Cronbach y la correlación ítem-total del instrumento. Se calculó la fiabilidad global en la muestra de estimación de 82 casos (México), que arrojó un Alfa de 0,967, y el análisis de correlación ítem-total, cuyos valores estaban todos comprendidos entre 0,716 y 0,885.

El cuadro 3 presenta los resultados del análisis factorial de la escala de liderazgo docente en la muestra de estimación. Las cargas de las variables sobre los factores proporcionan evidencia de la interpretación conceptual subyacente en la escala de medición, con valores que superan el 0,850 en los ítems relacionados con que el profesor “proporciona formas nuevas de hacer las cosas”, “diferentes puntos de vista”,

“nuevas ideas” y “tolera las diferencias de opinión; además, habla con “confianza a los estudiantes para alcanzar las metas del curso”, y “ayuda a los alumnos a esforzarse”, así como “atiende a sentimientos y necesidades...”, y “dedica tiempo a orientar y enseñar”.

Cuadro 3. Análisis factorial exploratorio para el estilo de liderazgo docente.

ÍTEMS	ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES (ROTACIÓN VARIMAX)	
	COMUNALIDADES	CARGAS FACTORIALES
▪ Formas nuevas de hacer las cosas	0.738	0.859
▪ Diferentes puntos de vista	0.792	0.890
▪ Nuevas ideas	0.831	0.911
▪ Tolerar diferencias de opinión	0.732	0.855
▪ Entusiasmo del profesor	0.678	0.824
▪ El profesor ayuda a esforzarse	0.807	0.898
▪ El profesor concede elogios	0.680	0.825
▪ Confianza en alcanzar las metas	0.770	0.877
▪ Consecuencias morales y éticas de decisiones adoptadas	0.686	0.828
▪ Atender sentimientos y necesidades	0.724	0.851
▪ El profesor se relaciona personalmente	0.663	0.814
▪ El profesor trata al alumno individualmente	0.561	0.749
▪ Dedicar tiempo a orientar y enseñar	0.782	0.885
% de varianza total:	78.932 %	
Medida KMO:	0.942	
Prueba de esfericidad de Bartlett:	1721.480 (g. l. = 105; p < 0.000)	
Determinante matriz de correlaciones:	1.13E-110	

Interpretación de los resultados

Puesto que una finalidad de este trabajo, de carácter esencialmente exploratorio, fue la *validación cruzada* del instrumento de medición, esta parte del análisis se efectuó sobre la muestra de estudiantes en Portugal, que eran tanto de grado como de postgrado.

El cuadro 4 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 del estilo participativo aplicado (la media de las respuestas se situó en valores superiores a 3: *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*). El análisis detallado del cuadro revela unas elevadas puntuaciones totales en los ítems relacionados con “tolerar las diferencias de opinión” (media de 3,75 y desviación típica de 0,69); “diferentes puntos de vista” (3,86 de media total y una desviación de 0,54) y “generar nuevas ideas en el aula” (con valores totales por encima del 3,60 y 0,62, en una escala de 1 – mínimo- a 5 – máximo-).

Cuadro 4. Escala de estilo de liderazgo docente (datos en valores medios y desviaciones típicas).

	GRUPOS DE ALUMNOS				TOTAL	
	Licenciatura Portugal		Postgrado Portugal			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
▪ Formas nuevas de hacer las cosas	3,08	0,66	3,95	1,39	3,36	1,04
▪ Diferentes puntos de vista	3,79	0,62	4,00	0,33	3,86	0,54
▪ Nuevas ideas	3,62	0,67	3,58	0,51	3,60	0,62
▪ Tolerar diferencias de opinión	3,54	0,64	4,22	0,55	3,75	0,69
▪ Entusiasmo del profesor	4,26	0,64	4,21	0,42	4,24	0,57
▪ El profesor ayuda a esforzarse	3,51	0,60	3,68	0,75	3,57	0,65
▪ El profesor concede elogios	3,64	0,84	3,53	0,91	3,60	0,86
▪ Confianza en alcanzar las metas	3,59	1,19	4,00	0,47	3,72	1,02
▪ Consecuencias morales y éticas de decisiones adoptadas	3,79	1,22	3,74	0,73	3,78	1,07
▪ Atender sentimientos y necesidades	2,97	0,67	3,37	0,90	3,10	0,77
▪ El profesor se relaciona personalmente	2,92	0,96	3,58	0,75	3,14	0,95
▪ El profesor trata al alumno individualmente	3,59	0,68	4,00	1,00	3,72	0,81
▪ Dedicar tiempo a orientar y enseñar	4,13	0,62	3,95	0,71	4,07	0,65

Por otra parte, son ítems muy valorados por los alumnos el “entusiasmo del profesor en el aula” y “dar confianza en que se alcanzarán las metas”, con valores medios de 4,24 y 3,72 en la columna de *total*, respectivamente. El análisis detallado para los dos grupos de estudiantes revela el hecho de que “el profesor tiene tendencia a hablar con entusiasmo sobre las metas a alcanzar”: una opinión distribuida de forma prácticamente uniforme entre los alumnos. Por su parte, en cuanto a la “conciencia del profesor sobre las consecuencias morales y éticas de las decisiones tomadas”, las opiniones positivas están repartidas de forma muy parecida en los dos grupos de alumnos estudiados (como puede apreciarse en el cuadro 4).

La *empatía* es un aspecto muy apreciado por los estudiantes, porque refleja disposición del docente con el alumno “atendiendo a sus sentimientos y necesidades” (3,10 de valor medio, en la columna *total*), y “dedicando tiempo a enseñar y orientar” (4,07 de media). Algo muy valorado es también que “el profesor se relaciona de forma personal con el estudiante” (3,14), y “lo trata individualmente” (3,72). En definitiva, en este bloque de ítems sobre el estilo de liderazgo, se verificó que todos ellos arrojan resultados medios por encima de 3,00. Las opiniones con valores cercanos a 3, en valor medio, tienen más representación en el grupo de licenciatura; mientras que en postgrado están más de acuerdo con esta postura participativa del docente. La percepción general de los alumnos, en cuanto a

su relación con el profesor, revela que éste “dedica gran parte de su tiempo a orientar y enseñar” (4,07 de media *total*), está “atento a cada uno de los individuos” (3,72 de media), y con una “relación” muy personalizada hacia ellos (valor medio de 3,14 sobre la columna *total*).

5. CONCLUSIONES

Tras poner en práctica metodologías participativas en el aula, este artículo aporta un método para evaluar, de forma sencilla y sistemática, la relevancia de un liderazgo transformacional del profesor en la clase. En el estudio empírico se ha obtenido una representación espacial, de carácter transversal, acerca del fenómeno estudiado. En los siguientes apartados se presentan las contribuciones metodológicas de este estudio, las implicaciones prácticas, las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

Contribuciones metodológicas

Esta investigación presenta una escala exploratoria *ad hoc* del liderazgo docente, operativa y fácilmente aplicable, que puede adaptarse por el profesor en función de las técnicas didácticas implementadas en su asignatura. Su virtud radica en la envergadura del trabajo y en que se ha aplicado en alumnos con circunstancias académicas y profesionales similares, en contextos que fomentan el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En este estudio se han evaluado asimismo las características psicométricas de la escala de medición del liderazgo del profesor, en términos de su fiabilidad, objetividad y validez de contenido, de expertos y factorial de la escala diseñada; mostrando que aquel concepto puede evaluarse a través de la selección de ítems aportados en este trabajo. La aplicación del estudio en México (para la identificación del modelo) y en Portugal (para su posterior validación) confirma la utilidad de la propuesta presentada en estas páginas. Además, otra importante contribución de este instrumento consiste en preguntar directamente a los estudiantes; a diferencia de otros planteamientos, centrados en las evaluaciones de los profesores.

Implicaciones prácticas

En cuanto a las implicaciones prácticas de esta investigación, este método es útil para examinar el liderazgo docente, así como los elementos sociales y afectivos presentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, este procedimiento resulta directamente aplicable en el aula.

El conocimiento sobre estas prácticas constituye una herramienta esencial de planificación del currículum académico de los estudiantes; y resulta de interés tanto para los profesores, como para los directores de las instituciones educativas, con el fin de analizar sus propios resultados docentes.

La revisión de las prácticas de evaluación a través de este instrumento, como forma de valorar el éxito del programa de la asignatura, proporciona a los profesores información sobre cómo se hace operativo el aprendizaje de los estudiantes. Para los responsables académicos de las instituciones educativas, esta herramienta permite desarrollar propuestas de intervención a partir de conductas de liderazgo docente observadas, con el fin de fortalecer el proceso de selección del profesorado y desarrollar programas de formación, teniendo en cuenta la misión y visión institucionales.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una limitación del método propuesto está relacionada con la propuesta de los indicadores de esta escala, cuyos valores pueden ir modificándose de acuerdo con las preferencias de los alumnos con cada técnica pedagógica desarrollada.

Otra limitación es que una comprensión global del fenómeno estudiado aconseja incorporar a esta propuesta otros enfoques de evaluación docente, como por ejemplo: los programas de las diversas agencias regionales y nacionales de acreditación del profesorado; los procedentes de instrumentos que evalúen indicadores objetivos de rendimiento académico de los alumnos y de los profesores; o bien otros también subjetivos, pero desde la visión de otros agentes (colegas, egresados, etc.), en un proceso que complementa el énfasis afectivo de este instrumento de medición.

Una vía de estudio futuro consiste en incorporar la perspectiva longitudinal en el análisis del concepto investigado, como criterio para evaluar la trayectoria académica de los docentes. En futuras investigaciones también resultará de especial interés la interacción del estilo de liderazgo del profesor con aspectos como la medición del clima generado por éste en el aula.

6. 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] BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the multifactor leadership questionnaire*. CA Mind Garden.
- [3] 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.
- [4] BENNETTS, M. S. (2007). «El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México». *Educar*, nº 40, pp. 163-189.
- [5] BIGGS, J., TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd Edition. Ed. S. Rhee and Oup, Berks.
- [6] BOWEN, C. W. (2000). “A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college achievement”. *Journal of Chemical Education*, Vol. 77, nº 1, pp. 116–119.
- [7] 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.
- [8] CERDÁ, L. M., RAMÍREZ, M. (2010): “Evaluación de estilos de liderazgo en la docencia: una aplicación en la enseñanza universitaria de postgrado”, *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*. Volumen 7, nº 1, Noviembre de 2010. Páginas: 55-62.
- [9] DAVENPORT, T. H., PRUSAK, L. (1998): *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Harvard Business School Press, Boston.

- [10] 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.
- [11] DRISCOLL, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*, 3rd ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- [12] 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.
- [13] FRONTZAK, N. T., KELLEY, C.A. (2000): "Special issue on experiential learning in marketing education", *Journal of Marketing Education*, Vol. 22, nº 1, pp. 3-4.
- [14] GENTRY, J. W. (1990): "What is experiential learning?" In *Guide to business gaming y experiential learning*, edited by James Gentry, pgs. 9-20. London. Nichols/GP Publishing.
- [15] 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.
- [16] HAMER, L. O. (2000): "The additive effects of semistructured classroom activities on student learning: An application of classroom-based experiential learning techniques", *Journal of Marketing Education*, Vol. 22, nº 1, pp. 25-34.
- [17] JEONG, H.; CHI, M. T. H. (2007). "Knowledge convergence and collaborative learning". *Instructional Science*, Vol. 35, nº 4, 287-315.
- [18] KOLB, D. (1984): *Experiential learning*. New York, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- [19] LEVITT, B., MARCH, J. G. (1998): "Organizational Learning". *Annual Review of Sociology*, nº 14, pp. 319-340.
- [20] LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. (2003). "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom". *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 19, nº 2, pp. 119-137.
- [21] 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.
- [22] 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.
- [23] 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.
- [24] NONAKA, I. (1995): "The Knowledge-Creating Company". *Harvard Business Review*, Vol. 69, pp. 96-104.
- [25] 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.
- [26] 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.
- [27] PRINCE, M. (2004). "Does active learning work? A review of the research". *Journal of Engineering Education*, Vol. 93, nº 3, pp. 223-231.
- [28] 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.
- [29] STUMP, G. S., HILPERT, J. C.; HUSMAN, J., CHUNG, W-T. y KIM, W. (2011). "Collaborative Learning in Engineering Students: Gender and Achievement". *Journal of Engineering Education*. Vol. 100, Nº 3, July, pp. 475-497.
- [30] SUMMERS, J. J., BERGIN, D. A., y COLE, J. S. (2009). "Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms". *Learning and Individual Differences*, 19(2), pp. 293-298.
- [31] UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris.

ANEXO:

Escala de medición del liderazgo docente

ÍTEMS DE LIDERAZGO DOCENTE
El profesor proporciona formas nuevas de hacer las cosas
El profesor ayuda a analizar los problemas desde diferentes puntos de vista
El profesor genera nuevas ideas para la solución de los problemas
El profesor estimula la tolerancia a las diferencias de opinión
El profesor tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas a alcanzar
El profesor me ayuda siempre a que me esfuerce
El profesor concede elogios cuando se hace un buen trabajo
El profesor expresa confianza en que se alcanzarán las metas
El profesor tiene en cuenta las consecuencias morales y éticas de las decisiones adoptadas
El profesor presta atención a sentimientos y necesidades de los alumnos
El profesor se relaciona conmigo personalmente
El profesor me trata como individuo y no como miembro de un grupo
El profesor dedica tiempo a orientar y enseñar

Fuente: Adaptado de Cerdá y Ramírez (2010).