



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

MLIS - CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO PARA MEDIR EL
LIDERAZGO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

TESIS

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención
en Psicología Educacional que presenta la Bachiller:

JIMENA CÁRDENAS RÍOS

ASESORA:
LENNIA MATOS FERNANDEZ

LIMA-PERÚ
2016



“Actualmente, el liderazgo es considerado como una garantía para la calidad educativa y reformas educativas, que representan un componente crucial para el fortalecimiento de las capacidades de la escuela y la transformación de prácticas de enseñanza-aprendizaje”
(Vennebo y Ottesen, 2012, p.255).

Agradecimientos

A Lennia y a Rafael por su infinita disposición para apoyarme y darme ánimos para que pueda licenciarme. ¡Muchas gracias por el cariño!

A Silvana por ser la luz al final del camino.

Al profesor Arturo Calderón por haberme brindado su tiempo y paciencia por largas horas para culminar Seminario de Tesis.

A los estudiantes y a los directores de las instituciones que participaron, por su disposición para colaborar con esta investigación.

A mi hermano Gabriel, por cuidarme, por creer en mí y esforzarse para que alcance mis sueños.

A mi ídola, que aunque ya no la vea siempre está presente y sigue siendo una gran motivación.

A mi mamá y papá, por preocuparse siempre porque siga soñando.

A Angélica, Diana y Dinka por escucharme siempre.

A Rodrigo, por estar siempre dispuesto a ayudarme.

A mis psicoeducas y clínicas favoritas, por siempre animarme a no darme por vencida.

A Maytecita, Clau, Claudia, Maricarmen y Lu por animarme y apoyarme en lo que podían para que termine este proyecto.

Finalmente a mis profesoras de psicología, por enseñarme a amar y respetar mi carrera, en especial a Montserrat, Giuliana, Eva y Óscar.

RESUMEN

MLIS - Construcción de instrumento para medir el liderazgo en estudiantes de secundaria

La presente investigación tiene como objetivo construir un instrumento válido y confiable para medir el liderazgo en estudiantes pertenecientes al último ciclo de educación básica regular. Asimismo, busca contribuir a la investigación sobre el liderazgo en el ámbito educativo. Para la construcción, se utilizó la teoría de liderazgo transformacional y transaccional de Bass y Avolio. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 499 estudiantes de 9º, 10º y 11º grado, pertenecientes a una red privada de colegios en Lima Metropolitana. Luego del estudio de las evidencias de validez de contenido, se aplicó un instrumento de 34 ítems cuya estructura fue sometida a un análisis de componentes principales para cinco áreas (cuatro para liderazgo transformacional y una para liderazgo transaccional). Posteriormente, este modelo de cinco áreas fue estudiado con análisis factoriales confirmatorios en donde se estudiaron distintos modelos (cinco, cuatro, dos o un área). El mejor modelo fue el de cuatro factores el cual contaba con los mejores índices de ajuste ($SBS-\chi^2(df) = 1047.30(344)$, $RMSEA = .066$, $SRMR = .060$, $CFI = .96$, $AIC = 1398.78$). El Alfa de Cronbach fue bueno para las cuatro áreas. Finalmente, el resultado fue un instrumento de 28 ítems que se distribuyen en las áreas de influencia idealizada ($\alpha = .71$), motivación inspiradora ($\alpha = .86$), estimulación intelectual ($\alpha = .72$) y consideración individualizada ($\alpha = .78$). Se discuten los resultados y se brindan recomendaciones para estudios futuros sobre cómo evaluar el liderazgo informal en estudiantes.

Palabras Claves: Liderazgo transformacional, Estudiantes, Secundaria, Construcción de instrumento.

ABSTRACT

MLIS – Questionnaire to measure leadership in students at the end of highschool

The purpose of this study is to construct a valid and reliable questionnaire to measure informal leadership in students in their last cycle of basic education. Furthermore, it aims to contribute to the research regarding the development of leadership in students of 9th, 10th and 11th grades. Concepts of transformational and leadership developed by Bass and Avolio were used for the construction of this instrument. The sample used was intentional and composed by 499 secondary students who attended a private school network in Lima Metropolitana. An analysis was run to determine the number of components in the data obtained using the principal component analysis for five areas of leadership (four for transformational leadership and one for transactional leadership). Then this five factor model was tested with a confirmatory factor analysis, which studied different models (of five, four, two and one area). It showed that the model with best fit indexes was the four factor model ($SBS-\chi^2(df) = 1047.30(344)$, $RMSEA = .066$, $SRMR = .060$, $CFI = .96$, $AIC = 1398.78$). Cronbach's alpha was good for the four areas. The final questionnaire has 28 items which gathered in four areas of transformational leadership: idealized influence ($\alpha = .71$), inspirational motivation ($\alpha = .86$), intellectual stimulation ($\alpha = .72$) and individualized consideration ($\alpha = .78$). The results are discussed and the study states recommendations for future investigation on how to measure informal leadership in students.

Key Words: Transformational leadership, Students, Secondary Education, Leadership questionnaire.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Liderazgo transformacional, transaccional y Laissez-faire	7
El liderazgo en el ámbito escolar peruano	10
Método	15
Participantes	15
Medición	16
Procedimiento	17
Resultados	21
Discusión	31
Referencias Bibliográficas	35
Apéndices	41
Apéndice A	41
Apéndice B	42
Apéndice C	45
Apéndice D	46
Apéndice E	55
Apéndice F	57

Introducción

El liderazgo se conoce como una de las preocupaciones más antiguas del mundo, tal como lo ejemplifican los conceptos griegos de liderazgo en la *Ilíada* de Homero (Bass y Stogdill, 1990); desde entonces, el liderazgo ha sido considerado como un elemento importante para gobernar ordenada y juiciosamente. Según Bass y Stogdill (1990), las características más representativas de un líder son la consistencia en sus acciones, la firmeza para actuar, la preocupación por otros, el respeto que recibe de los demás, etc. El estudio del liderazgo tiene más de cuarenta años y, desde entonces, se ha explorado el concepto en el comportamiento de animales y humanos. Por ello, han surgido distintas aproximaciones y se han desarrollado diversos enfoques para definirlo. Asimismo, Bass y Stogdill (1990) sostienen que los patrones de comportamiento de un líder pueden variar según los años y cultura en la que se definen.

Este constructo ha sido especialmente estudiado por las ciencias sociales, específicamente en el ámbito organizacional. Según Marland (1972, en Johnson, 2011), en los primeros estudios realizados en el siglo XX, el liderazgo era definido como un regalo o virtud distintiva que poseía una persona. Por otro lado, Castro Solano y Benatuil (2007) señalan que los estudios iniciales se centraron en diferenciar a los líderes de quienes no lo eran. Para el año 1949, Harding distinguía 21 tipos de líderes educativos y los categorizó en autócratas, cooperadores, benevolentes, optimistas, demócratas, entre otros (Bass y Stogdill, 1990).

Por su parte, Chiavenato (2007) señala que el liderazgo es la “influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de uno o diversos objetivos específicos, mediante el proceso de comunicación humana” (p.104). Este autor explica el concepto de liderazgo en función de las teorías de las relaciones humanas, de las teorías de rasgos de personalidad, de las teorías sobre estilos de liderazgo y de las teorías situacionales de liderazgo.

Posteriormente, la investigación se centra en los comportamientos de un líder, específicamente en el ejercicio de su autoridad y dirección. No obstante, Heifetz (1998) sostiene que tener dirección y autoridad no son características exclusivas de un líder. Es así que surgen diversas aproximaciones con distintos enfoques para definir el liderazgo. Por otra parte, las definiciones existentes de liderazgo están estrechamente vinculadas al ámbito organizacional (House y Adita 1997, en Johnson, 2011), que son también utilizadas en el ámbito educativo sin ninguna adaptación previa, lo cual representa una limitación para este estudio que posteriormente se discutirá en la sección pertinente.

Otras concepciones de liderazgo encontradas son las desarrolladas por Gilbert, Fiske y Lindzey (1998), quienes definen el liderazgo como la capacidad de ejercer control sobre un grupo u organización a través de su influencia individual e interpersonal. Ello implica que en su rol de líder, motiva y dirige a otros a actuar de una manera determinada. Para que esto se dé, los seguidores deben considerar a su líder como un referente que comparte sus mismas creencias y valores. Por su parte, Álvarez (1998) señala que el liderazgo es el conjunto de acciones tomadas para guiar los comportamientos de un grupo de personas hacia la satisfacción de sus propias necesidades. Asimismo, Cantón (2001, en González y González, 2008) señala que el liderazgo es un proceso de influencia sobre las actividades de individuos o grupos para lograr metas comunes en situaciones determinadas. Lussier y Achua (2005), por otra parte, sostienen que el liderazgo es el proceso de influencia en el que líderes y seguidores mantienen una relación de intercambio para alcanzar objetivos comunes.

En cuanto a los constructos de liderazgo, se encontró que en las investigaciones se utilizan distintos constructos como liderazgo carismático, inspiracional, instruccional, democrático, autoritario, eficaz, transaccional, transformacional, evitativo, entre otros, que corresponden a distintos enfoques de liderazgo, como el situacional, el de rasgos, el conductual y de contingencias (Bass y Stogdill, 1990; Lupano y Castro, 2013). Esta gran variedad de términos genera una mayor cantidad de propuestas, por lo que representó, para este estudio, un desafío seleccionar un constructo de liderazgo ya definido para construir el instrumento que es motivo del presente estudio.

Según Jones (2004, en Lizzio, Dempster y Neumann, 2011), el liderazgo puede ser considerado como formal e informal. Por un lado, el liderazgo formal se basa en desempeñar un puesto preconstituido dentro de una jerarquía preestablecida; ejemplo de ello pueden ser directores, profesores a cargo de alguna coordinación o representantes estudiantiles. Por otro lado, se encuentra el liderazgo informal, que surge espontáneamente en las interacciones cotidianas en torno a una situación problemática de grupo (Gronn, 2000 en Lizzio, Dempster y Neumann, 2011). Esto quiere decir que en un determinado contexto, una persona sin un cargo formal o jerárquico establecido puede comportarse como un líder. Por ejemplo, el liderazgo informal se puede observar en un estudiante, que no es parte del consejo estudiantil, cuando es referente y guía el trabajo de sus compañeros para realizar un proyecto grupal. Ambas concepciones consideran el liderazgo como un proceso y no como una posición en relación a otros (Lizzio, Dempster y Neumann, 2011).

A lo largo de la presente investigación se encontraron diversos estudios sobre la medición de liderazgo formal mediante el uso de autorreportes y reportes externos de pares o

de otro nivel jerárquico dentro de su organización, en directores (Balyer, 2012; Borden, 2011; Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2008; Goñi, 2010; Gülkan, 2012; Henríquez, 2012; Naidoo, Muthukrishna y Hobden, 2012; Pedraja, Rodríguez, Barreda, Sagredo y Segovia, 2009), en docentes (González y González, 2008; Ramirez y Cerdá, 2010) y en estudiantes (Cáceres, Lorenzo y Sola, 2009; Lizzio, Dempster y Neumann, 2011; Oliver, Gottfried, Guerin, Gottfried, Reichard y Riggio, 2011; Pareja, López, El Homrani, Lorenzo, 2012; Price y Weiss, 2013; Vella, Oades y Crowe, 2013; Zacharatos, Barling y Kelloway, 2000).

Con respecto a los estudios sobre el liderazgo en directores, Balyer (2012) sostiene que el liderazgo transformacional ayuda a los directores de escuelas a enmarcar sus actitudes para mover a sus colegios hacia delante. Su estudio tenía como objetivo identificar el nivel de liderazgo transformacional que los directores demuestran durante su desempeño administrativo diario en el colegio. Por su parte, Borden, en el 2011, realizó un estudio sobre la relación de los resultados escolares y las prácticas de liderazgo de sus directores. Empleó un cuestionario sobre actividades de liderazgo el cual debía ser respondido por profesores de escuelas en Paraguay y examinó los efectos indirectos del liderazgo ejercido por los directores de dichas instituciones.

Asimismo, Cuevas, Díaz e Hidalgo (2008) estudiaron cómo las características de liderazgo de directores afectan la calidad de la educación en un contexto multicultural. Encontraron que variables como el sexo (las directoras alcanzaron mejores resultados), el tipo de escuela y el grado de preparación afectaban las características de liderazgo en las escuelas. Por su parte, Goñi (2010) investigó acerca del liderazgo transformacional en directoras de instituciones de educación inicial públicas. Otro ejemplo es el estudio a cargo de Pedraja et al. (2009), quienes investigaron si existía relación entre los estilos de liderazgo y los resultados que los estudiantes obtienen en la Evaluación Censal Chilena SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Encontraron que el Liderazgo transformacional de los directores influye positivamente en la calidad educativa brindada por los colegios, no hallaron ningún efecto relacionado con el Liderazgo transaccional y concluyeron que el Liderazgo *laissez faire* afecta negativamente los resultados obtenidos en la prueba del SIMCE.

Con respecto a los estudios en profesores, González y González (2008), exploraron las percepciones de un grupo de estudiantes mexicanos de arquitectura y diseño gráfico frente al liderazgo de sus profesores. Se encontró que la mayoría de sus profesores ejercían un liderazgo efectivo y basados en valores que permite fomentar el desarrollo del liderazgo transformacional. Asimismo, Ramirez y Cerdá (2010) evaluaron los estilos de liderazgo

transformacional y transaccional de docentes de un programa de posgrado, mediante un instrumento de valoración de actividades didácticas. Se concluyó que la retroalimentación sobre las prácticas del docente constituye una herramienta esencial para la planificación del currículum académico de los estudiantes.

Por otro lado, con respecto a las investigaciones de liderazgo en estudiantes, Cáceres, Lorenzo y Sola (2009) realizaron un estudio exploratorio para conocer el liderazgo de los representantes estudiantiles de la Universidad de Granada. Exploraron las prácticas de liderazgo, atribuciones, expectativas, funciones a realizar y la valoración de sus cargos como representantes estudiantiles. Encontraron que el género no es un factor influyente para la elección de un representante, que se espera que puedan defender los intereses de distintos grupos a los que representan; así como también, le atribuyen el liderazgo como una función o tarea acompañada de cualidades innatas, de características de personalidad y de destrezas individuales.

Por su parte, Lizzio, Dempster y Neumann (2011) buscaron entender mejor los factores que contribuyen a desarrollar liderazgo estudiantil en los colegios. Para ello utilizaron un instrumento de autorreporte, que exploró percepciones y motivaciones de los adolescentes de 11° grado ante distintas situaciones. Asimismo, Oliver, Gottfried, Guerin, Gottfried, Reichard y Riggio (2011), realizaron un estudio longitudinal con adolescentes. Ellos quisieron determinar si la relación entre el funcionamiento positivo familiar y el liderazgo transformacional estaba mediada por el autoconcepto de adolescentes. En otras palabras, analizó el autoconcepto adolescente como un predictor de liderazgo. Se encontró que el entorno familiar positivo de los adolescentes estaba significativamente relacionado con el liderazgo transformacional que podrían desarrollar. Asimismo, encontraron que el autoconcepto adolescente era un mediador entre la dinámica familiar y las características del liderazgo transformacional.

Además, Pareja, López, El Homrani y Lorenzo (2012) realizaron una investigación para explorar el liderazgo en representantes estudiantiles universitarios. Una de las principales conclusiones fue que el liderazgo de directores y de autoridades en las instituciones educativas es un factor importante para favorecer el desarrollo de estudiantes líderes.

Price y Weiss (2013), por su parte, realizaron un estudio para examinar la efectividad del liderazgo de pares adolescentes y sus entrenadores usando la teoría de liderazgo transformacional. En este estudio participaron adolescentes mujeres entre los 14 y 18 años, que pertenecían a equipos de fútbol de secundaria. Los resultados apoyan, en parte, que la teoría de liderazgo transformacional explica la relación entre el liderazgo de pares y el

liderazgo del entrenador, así como también los resultados obtenidos en el deporte. Del mismo modo, Vella, Oades y Crowe (2013) condujeron una prueba piloto para investigar el impacto del liderazgo transformacional de entrenadores en el desarrollo de atletas adolescentes a su cargo, mediante un programa de capacitación para entrenadores. Su principal conclusión fue que existía una alta asociación entre el liderazgo transformacional percibido de los entrenadores, con un incremento de las experiencias de desarrollo de los adolescentes.

Zacharatos, Barling y Kelloway (2000), tuvieron como objetivo ampliar el conocimiento del desarrollo de liderazgo transformacional en niños, para ello exploraron su desarrollo en deportistas calificados miembros de equipos de secundaria a través de su autopercepción y la percepción de sus entrenadores y compañeros.

En cuanto a las características del liderazgo en estudiantes, existe muy poca investigación tanto a nivel nacional como internacional (Bass y Riggio, 2006). Del mismo modo, al indagar acerca de las mediciones de liderazgo en estudiantes, se encontraron distintos instrumentos que se utilizaron para su medición.

Por su parte, Sashkin (1996 en Bass y Riggio, 2006) desarrolló el Cuestionario sobre el comportamiento de liderazgo (Leadership Behaviour Questionnaire LBQ), que mide el liderazgo visionario que se relaciona con el constructo de liderazgo transformacional (Bass y Riggio, 2006). Otro instrumento encontrado es el Cuestionario de comportamientos de líder para directores (PLBQ Principal Leadership Behaviour Questionnaire). Este es un instrumento que explora las prácticas de liderazgo en escuelas en función a la toma de decisiones, las relaciones interpersonales, las prácticas éticas, el liderazgo instruccional del director y las oportunidades de desarrollo profesional (Agezo y Hope, 2011).

Kouzes y Posner (Posner, 2012), quienes son educadores e investigadores de la Universidad de Santa Clara en California, desarrollaron un modelo con la finalidad de conocer cuáles son las prácticas de liderazgo transformacional en estudiantes universitarios. Dicho modelo consta de cinco prácticas que ordenan por categorías los comportamientos de estudiantes líderes. Este modelo de Kouzes y Posner es bastante utilizado en la práctica para medir el liderazgo transformacional de estudiantes universitarios, pero rara vez en investigaciones publicadas (Bass y Riggio, 2006). Este modelo se mide con el instrumento LPI (por sus siglas en inglés), que aborda el liderazgo como un conjunto de comportamientos medibles que se pueden aprender y enseñar (Kouzes y Posner, 2013). Las cinco prácticas identificadas son: modelar el camino (referente), inspirar una visión compartida (visionario), desafiar el proceso (desafiante), habilitar a los demás para que actúen (confianza) y alentar el corazón (reconocimiento). El instrumento de prácticas de liderazgo es una herramienta que

ayuda a que las personas tengan una mejor perspectiva de sí mismos como líderes, de cómo los perciben los demás y qué acciones tomar para mejorar sus prácticas de liderazgo (Kouzes y Posner, 2013).

Sin embargo, se ha encontrado evidencia que indica que más del 50% de las investigaciones existentes en el ámbito académico se relacionan con la teoría del liderazgo transformacional, utilizada por primera vez en 1978 por Burns y desarrollada por Bass en 1985 (Castro Solano y Benatuil, 2007; Hughes, Ginnett y Curphy, 1999). A partir de esos avances, Bass y Avolio (2004) desarrollaron la teoría de liderazgo y construyeron el cuestionario multifactorial (MLQ) para su medición. Para desarrollar el instrumento MLQ se analizó información recogida de diarios, entrevistas y observaciones (Bass y Riggio, 2006). El marco teórico sobre el cual está basado dicho cuestionario sostiene que el liderazgo es un constructo multifactorial relacionado con el cumplimiento de metas y explica su desarrollo categorizando los tipos de liderazgo en transformacional, transaccional y laissez-faire. Asimismo, Podsakoff, MacKenzie, Moorman y Fetter construyeron el Inventario de comportamiento para liderazgo transformacional (LTI) en 1990 (Bass y Riggio, 2006), basado en dicha teoría. Este instrumento mide cuatro dimensiones principales de liderazgo transformacional. No obstante, actualmente es raramente utilizado en investigaciones (Bass y Riggio, 2006).

Del mismo modo, existen otros instrumentos contruidos para medir factores asociados al comportamiento de un líder transformacional. Por ejemplo, el Cuestionario de liderazgo transformacional (TLQ) mide nueve factores asociados a líderes transformacionales y fue diseñado para organizaciones del sector público en el Reino Unido (Alban-Metcalf y Alimo-Metcalf, 2001, en Bass y Riggio, 2006). Asimismo, Carless, Wearing y Mann (2000 en Bass y Riggio, 2006) desarrollaron una versión corta para medir el liderazgo transformacional que se conoce como la Escala global de liderazgo transformacional (GTL). Otros instrumentos creados para medir componentes de este tipo de liderazgo son el Cuestionario de creencias del seguidor y el cuestionario de atributos del comportamiento de un líder (Behling y McFillen, 1996, en Bass y Riggio, 2006). Esta está compuesta por siete ítems que miden de manera global el liderazgo transformacional. No obstante, esos no son muy utilizados en investigaciones académicas. Además, otro instrumento bastante popular es la Escala de Conger-Kanungo (CK-Scale), que mide características del liderazgo transformacional y los define como carisma, visión, comportamiento no convencional, sensibilidad a las necesidades de otro, entre otros (Conger y Kanungo, 1988, en Bass y

Riggio, 2006). A continuación, se explicará la teoría sobre el liderazgo desarrollada por Bass y Avolio (2004).

En la revisión bibliográfica para el presente estudio, se encontraron diversas concepciones de liderazgo y se decidió utilizar las definiciones desarrolladas por Bass y Avolio (2014) para el Liderazgo transformacional y el Liderazgo transaccional. Estos constructos se explican en detalle a continuación.

Liderazgo transformacional y transaccional

Según Bass y Avolio (2004), el Liderazgo transformacional (TF) es el tipo de liderazgo que tiene el nivel más alto de motivación y de trabajo en equipo; busca elevar el nivel de conciencia sobre el valor e importancia de los resultados, y genera un cambio en las necesidades y pretensiones de un grupo. De esta manera, se espera que el líder trascienda sus propias necesidades buscando el bien común para así mejorar y lograr los objetivos planteados. En otras palabras, el líder transformacional orienta sus acciones hacia causas trascendentales, ya que busca su desarrollo personal, el de otros y de su entorno, basándose en principios morales elevados. Asimismo, estimula a sus seguidores a ver su comportamiento desde una nueva perspectiva para satisfacer las necesidades de su grupo (Bass, 1998, en Fischman, 2010; Gilbert, Fiske y Lindzey, 1998). Según Bass (1998) este tipo de líder tiene la capacidad de “movilizar a las personas hacia causas que tienen un significado mayor que uno mismo, hacia principios que mejoren el mundo” (p. 7). Es así que se puede afirmar que un líder transformacional es capaz de establecer relaciones con sus seguidores para elevar su conciencia sobre la importancia de las metas deseadas, se preocupa por ellos y los ayuda a mejorar. De acuerdo con la literatura encontrada, algunos autores señalan que el liderazgo carismático es parte del Liderazgo transformacional ya que es una característica de este (Bass y Riggio, 2006; Fischman, 2010). Por ejemplo, Bass y Avolio (en Gilbert, Fiske y Lindzey, 1998) señalan que el Liderazgo transformacional depende del carismático y del inspiracional, ya que los seguidores logran identificarse emocionalmente con su líder y, así incrementan su motivación y optimismo con la finalidad de alcanzar sus metas.

Más aún, los líderes transformacionales se distinguen por un conjunto de comportamientos específicos o componentes que se conocen como Influencia idealizada (II), Motivación inspiradora (MI), Estimulación intelectual (EI) y Consideración individualizada (CI) (Álvarez, 2009; Bass y Avolio, 2004; Bass y Riggio, 2006; Fischman, 2010; Molero, Recio, Cuadrado, 2010). Por un lado, Influencia idealizada se define por los comportamientos que tiene el líder y por los elementos que le atribuyen sus seguidores. Está relacionada con la

habilidad para ser admirado y conseguir que otros se sientan identificados con él. Este líder es un modelo a seguir, que se caracteriza por tomar decisiones conscientes y no arbitrarias, por ser persistente, determinado y ejercer valores demostrando sus altos estándares éticos y morales. Este tipo de líder tiene mucho poder y una gran influencia entre sus seguidores, ya que genera respeto, admiración y confianza. Ello implica que actúa con integridad y que deja de lado sus intereses particulares en busca del bien común, de tal manera que genera un alto nivel de confianza y es un modelo para sus seguidores. Asimismo, está comprometido a ejercer poder, de modo que sus seguidores lo imiten y desarrollen su autonomía para que puedan convertirse en líderes.

Por otro lado, Motivación inspiradora está relacionada con la capacidad del líder para motivar e inspirar a sus seguidores sin que necesariamente estos se identifiquen con él. Brinda significado y retos al trabajo de sus seguidores. Además, demuestra optimismo y entusiasmo, lo cual motiva a los demás. Estos líderes tienen la capacidad para proyectarse e imaginar un futuro atractivo y animar a los otros para alcanzarlo expresando su seguridad en que las metas son alcanzables. Asimismo, potencian el espíritu de equipo: pueden crear expectativas que los seguidores quieren alcanzar y, así, generar objetivos comunes. En lo que a Estimulación intelectual se refiere, el líder estimula los esfuerzos de sus seguidores para que sean innovadores y creativos, cuestionando suposiciones, aproximándose a situaciones de diversas maneras, redefiniendo problemas y pidiéndoles que generen nuevas soluciones. Esto es posible ya que el líder no critica las ideas propuestas por sus seguidores, sino que las respeta y toma en cuenta (Bass y Avolio, 2004).

Finalmente, Consideración individualizada consiste en una genuina preocupación por otros, que se puede evidenciar en el compromiso del líder por motivar, estimular y propiciar el desarrollo de sus seguidores. El líder presta atención a las necesidades individuales de logro y crecimiento actuando como *coach* o mentor. Se fomenta la solidaridad, la comunicación bidireccional y escucha eficaz, y se crean nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo. El líder reconoce y acepta las diferencias individuales. Por tanto, son el puente para que sus seguidores desarrollen niveles superiores de su potencial. Delegan tareas para desarrollar el potencial de sus seguidores, pero los monitorean por si necesitan apoyo o guía adicional.

Desde el punto de vista de Fischman (2010), estos cuatro componentes del Liderazgo transformacional se relacionan entre ellos, de tal forma que uno necesita del otro. Es decir, la motivación inspiracional no se da sin antes pasar por la estimulación intelectual, y no se puede motivar sin antes haber considerado al otro. Sin un actuar coherente, el líder no podría

influir en los otros y, por tanto, no podría lograr un cambio. Entonces, se podría afirmar que un líder transforma a sus seguidores, los hace más conscientes de la importancia y el valor que tienen sus acciones, y ayuda a activar sus necesidades de autorrealización (en el sentido de Maslow) en beneficio común (Álvarez, 2009; Chiavenato, 2007; Robbins, 1999).

Por otro lado, el Liderazgo transaccional (TS) (Bass y Avolio, 2004) consiste en el proceso de intercambio de recompensas o medidas correctivas entre el líder y sus seguidores, dependiendo del desempeño de estos últimos. En esta interacción se crea una relación de costo-beneficio, ya que la toma de decisiones depende de lo que los seguidores obtienen y lo que el líder desea. También se puede entender como la capacidad para ejercer influencia sobre otros, de manera que estos asuman los principios –propuestos por el líder– como premisa para actuar (Bolívar, 2010; Pareja, López, El Homrani y Lorenzo, 2012). Asimismo, Bass y Avolio (2004) señalan que los líderes transaccionales se esfuerzan por identificar los roles y tareas requeridas para que sus seguidores o asociados puedan alcanzar los resultados deseados. Además, tienen la capacidad de clarificar lo que se necesita para obtener una recompensa; esto genera la confianza que necesita para lograr el mejor desempeño posible. Este tipo de liderazgo está conformado por dos componentes específicos: Recompensa contingente (RC) y Dirección por excepción (DEA) (Bass y Avolio, 2004).

Según Bass y Avolio (2004), el primero consiste en las habilidades del líder para negociar y reforzar positivamente a su equipo cuando consiguen los objetivos propuestos. Es una transacción constructiva y efectiva para motivar a otros con el fin de lograr niveles más altos de desarrollo y desempeño. El líder contingente clarifica las expectativas de sus seguidores y ofrece reconocimiento cuando los objetivos son cumplidos. Esta claridad en los objetivos y el reconocimiento por el logro de los mismos deberían resultar en individuos y grupos que cumplen los niveles de desempeño esperados. Este tipo de líder brinda ayuda a otros en recompensa por su esfuerzo, discute específicamente quién es el responsable de cumplir los objetivos, expresa claramente cuáles son las recompensas que se pueden recibir una vez que se han logrado los objetivos y tiene la capacidad de expresar satisfacción cuando otros cumplen sus expectativas. El líder asigna tareas o hace acuerdos con sus seguidores sobre qué se tiene que hacer, con la promesa de brindar una recompensa por su desempeño satisfactorio. Dicha recompensa puede ser material (dinero, regalos, etc.) o psicológica (aprobación, felicitación, admiración, etc.) (Bass y Stogdill, 1990).

El segundo se divide en Dirección por excepción activa y Dirección por excepción pasiva. La dirección de carácter activa consiste en la capacidad del líder para dirigir, corregir errores y/o llenar vacíos en el desempeño de su grupo (Molero, Recio, Cuadrado, 2010). Este

tipo de líder concentra su atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de la meta esperada. Asimismo, está pendiente de quejas y fracasos y da seguimiento a errores. La finalidad de realizar este seguimiento es tomar las medidas correctivas pertinentes para lograr lo esperado. Esta es una transacción correctiva que es menos efectiva a la recompensa contingente.

Por el contrario, el líder con dirección por excepción pasiva no interfiere hasta que los problemas se conviertan en serios, espera a que las cosas vayan mal antes de hacer algo y asumir alguna responsabilidad, los problemas deben ser crónicos para que el líder tome una acción o haga algo al respecto (Bass y Avolio, 2004). Asimismo, posterga la toma de decisiones y evita proporcionar dirección y apoyo (Álvarez, 2009; Fischman, 2010).

El líder transaccional tiene la capacidad de reconocer las habilidades individuales de los miembros de su grupo para así designarles un rol que ayudará a todos a cumplir una meta determinada. Además, puede reconocer las necesidades y los deseos de sus seguidores y satisfacerlos para que a cambio estos muestren un gran nivel de compromiso. Por esta razón, Bass y Avolio (2004) sostienen que los líderes transaccionales son percibidos como líderes que motivan, dirigen y ayudan a sus seguidores a alcanzar sus objetivos.

Si bien el *Laissez-faire*¹ es una dimensión de liderazgo propuesta por Bass y Avolio (2004), no se tomó en cuenta para la construcción del instrumento motivo de este estudio porque no es un estilo adaptativo de liderazgo.

Liderazgo en el ámbito escolar peruano

Como ya se ha mencionado, el liderazgo es un constructo sobre el cual existen distintas definiciones, que dependen de la población sujeta a investigación y de la situación en la cual se realiza el estudio. Sin embargo, se pueden encontrar características similares en las diversas conceptualizaciones y programas existentes. Durante la presente investigación se encontraron distintas experiencias en las cuales se busca fomentar el desarrollo de liderazgo en estudiantes. Una de estas experiencias es la del Consejo Católico de Directores en Ontario.

¹ Finalmente, el Liderazgo *laissez-faire* se entiende como la evitación o la ausencia de liderazgo (Bass, 1998). Este tipo de líder evita involucrarse cuando un problema importante surge, está ausente cuando se lo necesita, evita tomar decisiones y retrasa resolver preguntas importantes (Bass y Avolio, 2004). Es decir, en este tipo de liderazgo no hay una transacción, no se toman decisiones, las acciones son postergadas y las responsabilidades son ignoradas. En la relación del líder *laissez-faire* y sus seguidores no existe un intercambio, sino más bien se ignoran, retrasan o evitan las responsabilidades de liderazgo. Según Bass (1998 en Fischman, 2010), este tipo de líder no motiva, no decide, no ejerce su autoridad y está poco vinculado con su entorno y su sociedad.

Ellos han compilado sus experiencias para mejorar el liderazgo en sus estudiantes mediante el fomento de liderazgo de sus directores (Leithwood, 2012). Allen (1981, en Bass y Stogdill, 1990) argumentó que el liderazgo del director es un factor importante para determinar la convivencia y el logro de los estudiantes en el colegio. Por otro lado, en el Perú se encontraron distintas propuestas como el Proyecto TOCFE (Teoría de las restricciones para la educación) en El Agustino, de la Fundación Margot Echeopar de Rassmuss, KidLead Perú, Impacta, Escuela de líderes para estudiantes de quinto de secundaria en dos colegios privados y programas de tutoría en diferentes colegios privados.

Salvo KidLead Perú, no se encontró una teoría o conceptualización explícita de liderazgo como base de dichas propuestas. Si bien estos programas no tienen una definición teórica explícita que sustente su propuesta, sí cuentan con una concepción de liderazgo que se caracteriza por la capacidad de influir en los demás. Otra semejanza encontrada es que todos los programas mencionados aplican una metodología basada en proyectos para trabajar el liderazgo en estudiantes de último ciclo de educación básica regular. Asimismo, toman en cuenta el componente emocional de los estudiantes al momento de participar en los programas e involucran a los padres de familia en el proceso.

En el caso de una red privada de colegios, cuya propuesta se basa en el Marco Común Europeo (Comisión Europea, 2007 y 2009), plantea diez competencias básicas para la vida. En el programa de dicha red de colegios se propone fomentar el desarrollo de diez competencias básicas en los estudiantes, dentro de las cuales se encuentra el liderazgo. Dicha propuesta señala que se enseñará a sus estudiantes a ser líderes que se involucren con las comunidades que los rodean, que defiendan sus derechos y respeten los de los demás. De esta manera, desarrollarán su creatividad y las competencias necesarias para transformar sus ideas en acciones (Innova Schools, 2012c). Además, se incentiva a que se sientan cómodos asumiendo riesgos y desarrollando su capacidad de innovación para contribuir con la sociedad (Innova Schools, 2012c). Siguiendo esta propuesta, el desarrollo actitudinal del liderazgo en los estudiantes implica que estos sean capaces de asumir tareas con responsabilidad enfrentando cualquier dificultad con optimismo. Asimismo, podrán proponer y promover iniciativas que fomenten el bien común en el ámbito educativo (Innova Schools, 2012b).

Por otro lado, en el marco de las demandas educativas que se plantean en el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación, 2009), se crearon los propósitos de la educación básica regular al 2021. En dichos propósitos se contempla la necesidad de desarrollar estudiantes que demuestren capacidad de liderazgo y que sean capaces de expresar sus conocimientos acerca del mismo. Además, todos los movimientos sociales y políticos

requieren de un líder para existir y estos se empiezan a formar como tales desde la etapa escolar (Bass y Stogdill, 1990).

Bolívar (2010), por su parte, señala que la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados están vinculados al desarrollo de liderazgo en los estudiantes en etapa escolar. Pareja, López, El Homrani y Lorenzo (2012) resaltan que es necesario que el proceso de construcción de liderazgo sea sostenible para que se produzcan mejoras en el ámbito educativo; dicha sostenibilidad depende tanto del director como del sistema educativo. Si bien no todas las personas tienen que ser líderes, es importante que tengan la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo en su etapa de formación escolar. Como se ha mencionado anteriormente, actualmente existe poca investigación sobre liderazgo en estudiantes de secundaria que no ocupan un cargo de líder formal, por lo tanto, no sorprende que no haya instrumentos *ad hoc* para realizar mediciones de liderazgo informal con esta población y es por ello que resulta importante construir un instrumento que aporte a la investigación.

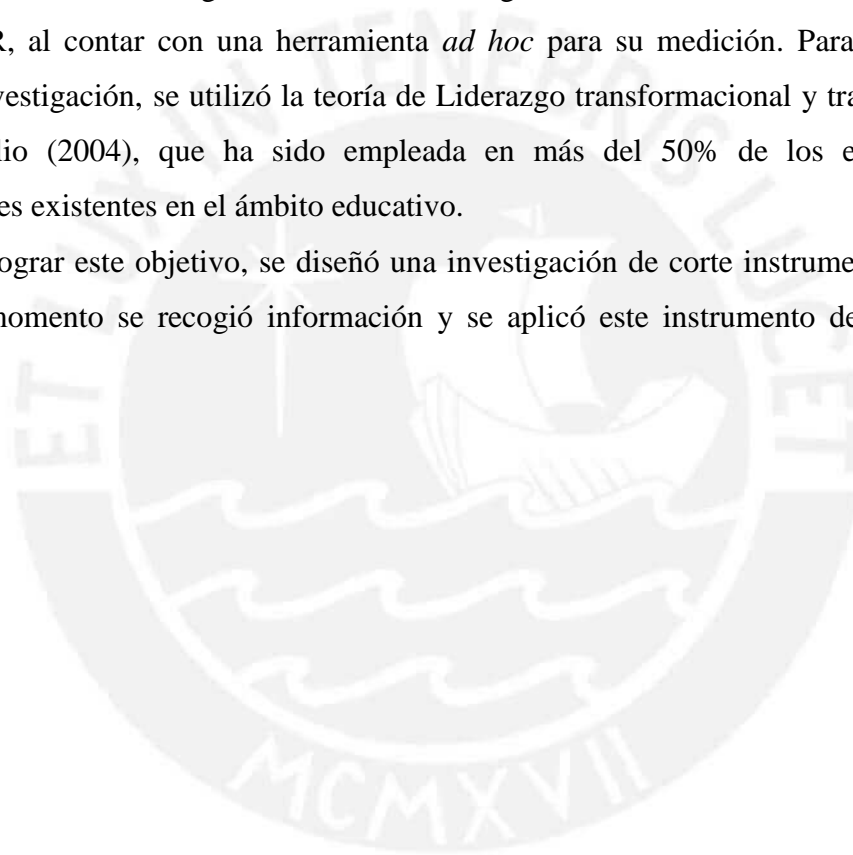
Hasta donde se ha podido revisar para este estudio, en el ámbito educativo, la investigación que busca conocer el desarrollo del liderazgo se aboca a mediciones en contextos universitarios de pre y posgrado, exclusivamente en líderes formales, sin precisar si clasifican el constructo como una capacidad o competencia. Por lo tanto, existe un vacío en las investigaciones de líderes informales dado que la medición de liderazgo en estudiantes está centrada en la búsqueda de líderes formales, por lo cual resulta importante explorar mediciones en líderes informales (Jones, 2004 en Lizzio, Dempster y Neumann, 2011).

Por todo lo mencionado, es relevante construir este instrumento, dado que hay poca literatura sobre el liderazgo transformacional en adolescentes en etapa escolar. Según Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa y Chan (2009 en Oliver et al. 2011) las intervenciones para el desarrollo del liderazgo en adultos tienen un impacto positivo pequeño que equivale aproximadamente al 9% y 10% de la varianza en su desempeño; por lo tanto, es importante medir el liderazgo en adolescentes para potenciarlo en esta etapa de desarrollo. Cabe mencionar que se encontraron muy pocos estudios e investigaciones relacionados con la medición de liderazgo en etapa escolar y existe la necesidad de investigar sobre el tema; ya que como señalan Oliver et al. (2011) hay evidencia que demuestra que el desarrollo de adolescentes en ambientes positivos potencia el desarrollo de su liderazgo. Adicionalmente, la investigación está mayormente enfocada en la medición del constructo de liderazgo formal y no en el informal, por lo cual, existe la necesidad de realizar estudios sobre el liderazgo informal en adolescentes. Más aún, no se encontró ninguna herramienta que haya sido

diseñada para medir el liderazgo informal en estudiantes de escuela básica regular (EBR) y la presente investigación pretende cubrir este vacío. Además, según Zacharatos, Barling y Kelloway (2000) el desarrollo de comportamientos de un líder transformacional ha sido poco explorado y aún queda mucho por entender, especialmente en ámbitos educativos.

Por lo antes expuesto, la presente investigación tiene como objetivo construir un instrumento de autorreporte válido y confiable para medir el Liderazgo (transformacional y transaccional) en estudiantes de último ciclo de educación básica regular (EBR), que no necesariamente ocupan un puesto de líder formal utilizando la teoría clásica de los tests (Meneses, 2013; Muñiz, 2010). Por lo tanto, el instrumento motivo del presente estudio podría contribuir a la investigación sobre el liderazgo en estudiantes adolescentes de último ciclo de EBR, al contar con una herramienta *ad hoc* para su medición. Para fines de este trabajo de investigación, se utilizó la teoría de Liderazgo transformacional y transaccional de Bass y Avolio (2004), que ha sido empleada en más del 50% de los estudios y las investigaciones existentes en el ámbito educativo.

Para lograr este objetivo, se diseñó una investigación de corte instrumental en la que en un solo momento se recogió información y se aplicó este instrumento de medición de liderazgo.





Método

Participantes

La muestra total de participantes a los cuales se les aplicó la versión final del instrumento fue de 499 estudiantes, de los cuales el 79.4% ($N = 396$) cursaba el 9° grado, el 15.4% ($N = 77$) cursaba el 10° grado y el 5.2% ($N = 26$) cursaba el 11° grado; de ellos, el 50.1% ($N = 250$) son mujeres y el 49.9% ($N = 249$) son hombres. El rango de edad de los participantes oscila entre los 14 y 17 años de edad. Solo fue posible obtener los rangos de edad de los estudiantes que asisten a estos grados, pues al momento de realizar la investigación, no se pudo recoger la edad de cada participante. La persona encargada en el colegio, consideró que el instrumento era ya extenso, por lo que creyó pertinente reducir algunos ítems y solicitó eliminar esa pregunta para poder dar el permiso correspondiente y así aplicar el cuestionario.

Los participantes eran estudiantes de 12 instituciones pertenecientes a una red privada de colegios mixtos en Lima Metropolitana, las cuales tenían entre tres y siete años de funcionamiento. En la tabla que se presenta a continuación, se detalla la información sobre los participantes.

Tabla 1
Distribución de participantes por colegio

Colegio	Distrito	Participantes	Porcentaje de la muestra
Institución 1	Los Olivos	69	13.8 %
Institución 2	Villa El Salvador	63	12.6 %
Institución 3	Chorrillos	80	16%
Institución 4	Surco	54	10.8%
Institución 5	San Miguel	56	11.2%
Institución 6	Chaclacayo	27	5.4%
Institución 7	San Martín de Porres	24	4.8%
Institución 8	Ate Vitarte	31	6.2%
Institución 9	SJL Canto Grande	22	4.4%
Institución 10	SJL Campoy	18	3.6%
Institución 11	Carabaylo	27	5.4%
Institución 12	Callao	28	5.6%

En el año de la aplicación existían 18 colegios en funcionamiento, pero solo se incluyó a estos 12 colegios en la muestra, porque eran los únicos que contaban con la población de estudiantes en los grados requeridos para formar parte de este estudio.

Adicionalmente, se hicieron las gestiones pertinentes con las autoridades del colegio, a quienes se les presentó un consentimiento informado para realizar la investigación. En este

consentimiento se informó a las directoras de cada institución que el estudio constaba de dos partes; en la primera se realizarían entrevistas grupales y en la segunda se aplicaría un instrumento de autorreporte a todos los estudiantes de 9º, 10º y 11º grado. Asimismo, en el consentimiento se señaló que la participación de los estudiantes en ambas partes del estudio era estrictamente voluntaria y confidencial, que podían abstenerse de contestar las preguntas y que sus respuestas serían utilizadas únicamente para los fines de este estudio (ver Apéndice A).

Las cinco directoras, como responsables de los estudiantes, leyeron el consentimiento informado y permitieron la aplicación de los instrumentos en sus respectivas instituciones. Cabe mencionar que en esta red de colegios es una práctica habitual permitir que los estudiantes participen en estudios académicos internos y nacionales. El día de la aplicación, se les explicó oralmente a los participantes que los resultados del instrumento serían utilizados para el análisis de la presente investigación. Asimismo, se les explicó que su participación era voluntaria y que si decidían formar parte, toda la información brindada sería tratada de modo confidencial.

Medición

El instrumento de autorreporte final consta de 28 enunciados, los cuales pertenecen únicamente a la dimensión de Liderazgo transformacional, que tiene como objetivo medir el liderazgo “informal” en adolescentes de 9º, 10º y 11º grado de educación básica regular (EBR). Estos se evalúan con una escala tipo Likert que va del cero (nunca) al cuatro (siempre) y recogen la frecuencia en que los participantes han experimentado situaciones en las que tenían que poner en práctica sus habilidades de liderazgo. Es un instrumento de lápiz y papel, que puede ser aplicado grupal o individualmente. El tiempo máximo de aplicación es de 30 minutos. En este instrumento, el Liderazgo transformacional considera cuatro áreas básicas (Bass y Riggio, 2006): Influencia idealizada, Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada. Influencia idealizada, está compuesta por cinco ítems y un ejemplo de esta es: “Mis compañeros imitan la forma cómo expongo en clases”. Motivación inspiradora, está compuesta por diez ítems y un ejemplo de esta es: “Animo a mis compañeros para terminar con la tarea que tienen que hacer”. Estimulación intelectual, está compuesta por cinco ítems y un ejemplo de esta es: “Hago propuestas creativas para realizar trabajos grupales”. Consideración individualizada, está compuesta por ocho ítems y un ejemplo de esta es: “Ayudo a mis compañeros para que consigan mejores resultados”.

Procedimiento

Para la construcción y aplicación del instrumento se trabajó en cuatro fases que se explican a continuación:

Fase 1. Entrevista grupal. En esta primera etapa se recogió información desde la perspectiva de los participantes. Se decidió iniciar la investigación recogiendo información de los estudiantes, porque existe muy poca investigación sobre el liderazgo “informal” en la etapa escolar (Gronn, 2000, en Lizzio, Dempster y Neumann, 2011). Se buscó conocer cuáles eran las concepciones de liderazgo y las descripciones de líderes que hacían los estudiantes. En esta parte de la investigación, participaron estudiantes de dos colegios (Los Olivos y Villa El Salvador) para que el instrumento final incluyera palabras comprensibles y cercanas al vocabulario de los estudiantes.

Para la selección de los dos colegios que participarían en las entrevistas grupales se consideraron dos criterios: años de funcionamiento del colegio y los grados de escolaridad que tenía el colegio pues se quería conocer el conocimiento que manejaban estudiantes que hayan estado expuestos en mayor o menor números de años a la metodología del colegio. El primer colegio mencionado (Los Olivos) es el que tenía más años de funcionamiento, mientras que el segundo (Villa El Salvador) era uno de los colegios con menos años de funcionamiento. Asimismo, se consideró que ambos colegios tuviesen estudiantes en 10º grado, los cuales representan al grupo de estudio de la presente investigación.

Luego, se seleccionaron dos grupos compuestos por ocho estudiantes, un grupo por cada colegio, lo cual sumó un total de 16 participantes. Dichos estudiantes fueron seleccionados siguiendo dos criterios: que fueran escogidos al azar por la Coordinadora Académica de la institución y que el 50% sean hombres y el otro 50% mujeres. La entrevista fue de tipo semi-estructurada, pues el propósito fue estudiar los puntos de vista subjetivos de los estudiantes para generar información para el estudio cuantitativo posterior (Flick, 2004). Se realizó con una guía de preguntas abiertas y fue elaborada siguiendo las concepciones teóricas sobre el Liderazgo transformacional y transaccional (Bass y Avolio, 2004; Fischman, 2010; Lizzio, Dempster y Neumann, 2011; Bass, 2012) (ver Apéndice B).

Esta metodología permitió una mejor comprensión e interpretación de las características relacionadas con el constructo de liderazgo de acuerdo con las opiniones brindadas por el grupo de participantes en estos grupos focales (Guber, 2001; Hammersley, 2001).

Fase 2: Elaboración de la primera versión del instrumento. Posteriormente, se analizaron las respuestas obtenidas en los grupos focales (ver Apéndice C) en función a la

literatura revisada y se crearon indicadores para la elaboración de los ítems de cada área de Liderazgo transformacional (Influencia idealizada, Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada) y de Liderazgo transaccional (Recompensa contingente y Dirección por excepción).

Siguiendo la teoría de Bass y Avolio (2004), Influencia idealizada es una primera área que se ve reflejada en las respuestas de los estudiantes como la capacidad del líder para generar que otros traten de actuar como él, para influir en las decisiones de sus pares, para influir en la organización de su grupo para la consecución de metas, para inspirar respeto y confianza en sus pares, para distinguir entre lo que debe y no debe hacer, para reflexionar sobre sus actos, para tomar en cuenta los valores del colegio. Una segunda área es la de Motivación inspiradora, que se entiende como el líder que alienta a sus compañeros a terminar con lo que empezaron, que apoya a sus compañeros para que les vaya bien el colegio, muestra entusiasmo y optimismo, muestra compromiso para lograr metas compartidas, ayuda a otros a construir una visión compartida, influye en el compromiso que los demás tienen con una tarea, ayuda a otros a encontrar el significado a su experiencia escolar y transmite el valor de las tareas que realizan en el colegio. La tercera área es de Estimulación intelectual, que se entiende como la capacidad del líder para proponer soluciones innovadoras ante un problema, promueve iniciativas creativas entre sus pares y es creativo. La última área de liderazgo transformacional es la de Consideración individualizada. La cual está relacionada con el interés del líder por las necesidades o dificultades de sus compañeros, por fomentar el desarrollo de su grupo, por la preocupación de integrar a compañeros solitarios a su grupo, por tener la capacidad para ponerse en el lugar de los demás, por expresar sus ideas constructivamente y escuchar las ideas de los demás para tratar de incorporarlas en las discusiones de grupo. Finalmente, la segunda dimensión es liderazgo transaccional. Esta incluye dos áreas, la de Recompensa contingente y la de Dirección por excepción. La primera área está relacionada con la capacidad del líder para reforzar positivamente los logros de sus compañeros y la segunda área con la capacidad de dirigir a su grupo hacia una meta clara, organizando y delegando responsabilidades según sus habilidades.

Posteriormente, con la información obtenida luego del análisis de los grupos focales, se creó la matriz de ítems de liderazgo la cual incluye el nombre del área, definición, indicador e ítems (ver apéndice D). Esta matriz se pasaría luego a jueces por los que también se incluyeron preguntas sobre la pertinencia de los ítems (se explicará más adelante). Tal como se observa en la matriz, se construyeron 113 ítems: 35 para Influencia idealizada, 20 para Motivación inspiradora, 13 para Estimulación intelectual, 25 para Consideración

individualizada, 10 para Respuesta contingente y 10 para Dirección por excepción. La diferencia en el número de ítems propuesto para cada área se debe al intento de capturar la definición de cada una de ellas y está de acuerdo a la cantidad de información disponible para cada área.

Tal como se mencionó, esta matriz fue enviada a jueces para que cada uno evalúe la calidad del ítem con respecto a la adecuación al área a la que pertenecía, a fin de estimar la deseabilidad social del ítem y brindar su opinión sobre si es que algún ítem requería alguna reformulación o se podía mantener tal como estaba planteado. Conjuntamente, se les envió una carta de presentación y las instrucciones que se emplearían para realizar la aplicación a los estudiantes. En el siguiente punto (Fase 3: Validez de contenido), se explica todo este procedimiento con mayor detalle.

Fase 3. Validez de contenido. Para evaluar la validez de contenido se utilizó el criterio de jueces expertos y el coeficiente de V de Aiken (Aiken, 1980; Escurra, 1998). Aiken (1980) plantea que valores mayores a .80 en el coeficiente V son aceptables para sostener que un ítem representa al contenido de un constructo. Para la selección de jueces se consideraron los siguientes criterios: experiencia en evaluación, dominio del tema, experiencia en trabajos con adolescentes, *expertise* en métodos de investigación y construcción de pruebas. La matriz de indicadores de liderazgo fue enviada a 11 jueces, sin embargo, solo respondieron siete de ellos.

A cada uno se le entregó una carta de presentación con una descripción del instrumento a construir, las definiciones de los constructos utilizados para la construcción de ítems y las instrucciones del instrumento para ser aplicado a los estudiantes. También se les proporcionó la matriz de ítems en la cual se les pidió indicar si estaban de acuerdo con la pertinencia de cada ítem para medir el área propuesta indicando sí o no, qué nivel de deseabilidad social consideraban que tenía (alto, mediano o bajo), la calidad de cada ítem en relación a la construcción del ítem (redacción, complejidad y forma) en una escala del uno al cuatro y las opciones de respuesta; adicionalmente, se brindaba un espacio para realizar cualquier observación (ver Apéndice D).

Tras realizar el consolidado de las respuestas de jueces, se realizó el análisis de coeficiente V de Aiken de los 113 ítems enviados, solo 19 de ellos lograron el 100% del ítem en el área establecida con respecto a su contenido. No obstante, a pesar de estar de acuerdo al 100%, seis y siete jueces (del total de siete) señalaron que dos de ellos (el 14 y el 72, respectivamente) tenían alta deseabilidad social y que habían ítems parecidos que estaban mejor contruidos; por lo tanto, no se consideraron para ser incluidos en el instrumento final.

Por otro lado, 17 ítems lograron un 86% de acuerdo, baja deseabilidad social y una buena evaluación en cuanto a la calidad de su construcción hubo sugerencias mínimas planteadas por los jueces que no modificaban el contenido del ítem y que fueron subsanadas al ser revisados por otro juez con experiencia en evaluación. Por tanto, después del análisis de validez de contenido mediante la V de Aiken, se eliminó un total de 81 ítems y se conservaron 34 ítems que cumplían con un porcentaje de acuerdo mayor a 86%, que tenían una baja deseabilidad social y tenían un puntaje entre cuatro y cinco en cuanto a la calidad de su construcción .

Finalmente, se cambiaron las opciones de respuesta por una escala de frecuencia, ya que seis de los siete jueces (86%) lo sugirieron y dos de ellos (33%) señalaron que para instrumentos de este tipo era recomendable utilizar una escala de frecuencia.

Fase 4: Administración del cuestionario. El instrumento aplicado a un grupo de estudiantes (descritos en la muestra) constaba de 34 ítems: 30 de liderazgo transformacional (TF) y cuatro de liderazgo transaccional (TS).

Este fue administrado en lápiz y papel, y su aplicación se realizó en el último bimestre del año escolar simultáneamente en los 18 colegios (ver instrumento final en apéndice F). El tiempo máximo establecido para responder el cuestionario fue de 30 minutos. El cuestionario se aplicó a 499 estudiantes.

Análisis de datos

En la fase de elaboración de instrumento se recogieron evidencias de validez de contenido. Posteriormente, se analizaron las evidencias de validez de constructo mediante un análisis exploratorio de componentes principales, para lo cual se empleó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences 21 (IBM SPSS, 2012). Se realizó un análisis para cada una de las cinco áreas evaluadas por separado (4 de liderazgo transformacional y 1 de liderazgo transaccional) para ver si todos los ítems se agrupaban en la respectiva área. Posteriormente, se realizó una prueba de normalidad de los datos mediante el test Kolmogorov-Smirnov, con la finalidad de saber qué tipo de covarianza se debía utilizar en el análisis factorial confirmatorio a ejecutar. Seguidamente, para probar el modelo total con las cinco áreas obtenidas del análisis de componentes principales, se realizó un análisis factorial confirmatorio, que permitiría estudiar el modelo total (Child, 2006, en Yong y Pearce, 2013) para el que se empleó el programa estadístico Lisrel 8.72 (Jöreskog & Sörbom, 2001). Asimismo, se analizó la confiabilidad de la escala (para el total y por áreas) con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach).

Resultados

Tal como se mencionó anteriormente (Meneses, 2013) se recogieron evidencias de validez de contenido sobre la idoneidad de los ítems para pertenecer a un área específica de Liderazgo transformacional y transaccional. Continuando con este esquema por área, se decidió realizar un análisis de componentes principales (ACP) para cada área por separado, pues el objetivo era continuar estudiando aquellos ítems que, teóricamente, pertenecían a cada componente.

Así, con la finalidad de recoger evidencias de validez de constructo y analizar la unidimensionalidad de los ítems con respecto a cada subescala de la prueba (de acuerdo al modelo teórico explicado anteriormente), se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax (Field, 2009) para cada área. Para juzgar la idoneidad de los análisis realizados se inspeccionaron: la medida de adecuación a la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Field, 2009). Como medida mínima aceptable para el KMO se consideraron puntajes mayores a .50, y los puntajes mayores a .70 fueron considerados como buenos (Field, 2009). La prueba de esfericidad de Bartlett debía ser significativa para poder interpretar los resultados (Field, 2009). Además, las cargas factoriales de los ítems debían ser iguales o mayores a .40 ya que es un corte apropiado para propósitos interpretativos (Field, 2009). Para tomar una decisión acerca de la retención de factores se revisó la cantidad de varianza explicada por los diversos componentes y se revisó el gráfico de sedimentación de Cattell.

Luego de los ACP se analizó la confiabilidad de las áreas, para lo cual se utilizó el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, que debió ser igual o mayor a .70 para ser considerado como aceptable; asimismo, se utilizaron las correlaciones ítem-total corregidas, que debieron ser de al menos .30 para ser consideradas como aceptables (Field, 2009). También se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach para la escala total. Luego de realizar el análisis para los ítems propuestos para cada área, se analizó el modelo final, con todas las áreas en simultáneo, a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) tomando en cuenta la distribución (normalidad) de los ítems. Se decidió realizar un análisis factorial confirmatorio porque es una técnica de extracción de variables, que permitirá probar directamente la estructura previamente definida para este estudio (Merino, 2004). Sus resultados se evaluaron teniendo en cuenta los siguientes índices de bondad de ajuste para saber qué tan bueno es el modelo evaluado (Kline, 2011, Hu & Bentler, 1999): índice de

Satorra-Bentler chi cuadrado ($S-B\chi^2$), el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), el CFI (Comparative Fit Index) y el AIC (Akaike Information Criterion).

Como se mencionó, se llevó a cabo un análisis de componentes principales con rotación Varimax de los ítems propuestos para evaluar la Influencia idealizada (II) que estaba compuesta por siete ítems que se esperaba se agrupen alrededor de un solo componente. La medida de adecuación a la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .75, que es un buen valor porque indica una buena relación entre las variables (Field, 2009). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 521.598$, $gl = 21$, $p < .001$), por lo tanto, se pudo interpretar los resultados. Se encontraron dos componentes con autovalores mayores a uno: el autovalor del primer componente fue de 2.31 con una varianza que explica el 33.03%, mientras que el segundo presentó un autovalor de 1.29 con una varianza que explica el 18.43%. Luego, al revisar el gráfico de sedimentación de Cattell, también se encontró la presencia de dos componentes. Las cargas factoriales alcanzaron niveles de al menos .40 en por lo menos una de las áreas. Sin embargo, vale la pena comentar que una de las áreas estaba conformada por cinco ítems, mientras que la segunda solo por dos ítems.

Entonces, se procedió a analizar la consistencia interna con los siete ítems (alfa de Cronbach = .690) y se encontró que el ítem 55 (“Ser honesto es importante para lograr nuestras metas.”) tenía una correlación ítem-total corregida de .23, menor a .30, que es lo mínimo considerado como aceptable de acuerdo con Field (2009). Por lo tanto, se eliminó el ítem 55 y se procedió a hacer un nuevo análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach = .691) que dio por resultado que el ítem 50 (“Cada vez que termino una tarea reflexiono y me pregunto si di lo mejor de mí.”) tenía una correlación ítem-total corregida de .285 que también era inferior a .30, por lo tanto, también fue eliminado (Field, 2009). El coeficiente alfa de Cronbach para estos cinco ítems y las correlaciones ítem-total corregidas se encuentran registradas en la Tabla 3. Finalmente, se procedió a realizar un nuevo análisis de componentes principales con rotación Varimax para los cinco ítems restantes, la adecuación del conjunto de ítems fue buena y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (ver Tabla 2), lo cual señaló que los resultados eran interpretables. El porcentaje de varianza explicada y las cargas factoriales también se encuentran registradas en la Tabla 2.

Posteriormente, se realizaron los mismos análisis de componentes principales con rotación Varimax para los diez ítems planteados para la segunda área de Motivación inspiradora (MI), y para los 5 ítems de la tercera área Estimulación Intelectual (EI). Los resultados fueron aceptables y se pueden encontrar en la Tabla 2. Vale la pena mencionar, que

se siguieron los mismos pasos que se siguieron para analizar los resultados del área de Influencia idealizada.

Asimismo, se realizó un análisis de componentes principales (rotación Varimax) de los ítems elaborados para el área de Consideración individualizada (CI), compuesta por ocho ítems que se esperaba se agrupen en un solo factor. La adecuación del conjunto de ítems fue aceptable ($KMO = .82$) y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 861.767$, $gl = 28$, $p < .001$), por lo tanto, se pudo interpretar los resultados. Se encontraron dos componentes con autovalores mayores a uno: el autovalor del primer componente fue de 2.30 con una varianza total explicada de 28.70%, mientras que el segundo componente presentó un autovalor de 2.00 con una varianza total explicada de 24.90%. Se exploró la confiabilidad de los 5 ítems que pertenecían al primer componente siendo el coeficiente de confiabilidad de .72 (rango de correlaciones ítem-total corregidas fue entre .39 -.53). Se exploró la confiabilidad de los 3 ítems que pertenecían al segundo componente siendo el coeficiente de confiabilidad de .68 (rango de correlaciones ítem-total corregidas fue entre .42-.60). Si bien las correlaciones ítem-total corregidas de ambos componentes son aceptables, se ha considerado como coeficiente de confiabilidad aceptable el valor de .70 por lo que se procedió con una nueva estrategia de análisis. En esta fase, se decidió realizar un nuevo análisis de componentes principales, pero esta vez se solicitó la extracción de un solo factor (ver Tabla 2). Asimismo, se analizó la consistencia interna para los ocho ítems y se encontró que fue mayor que el encontrado para cada componente por separado (Ver Tabla 3). Estos resultados son satisfactorios para esta etapa de análisis, pues posteriormente se realizarán los análisis factoriales confirmatorios para el modelo total.

También, se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax de la quinta área de Liderazgo transaccional (TS), compuesta por cinco ítems que se esperaba se agrupen alrededor de un solo componente. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 2. Posteriormente, se analizó la confiabilidad (ver Tabla 3). Si bien el coeficiente de consistencia interna es inferior a .70, se realizará posteriormente un análisis factorial confirmatorio en el que se incluirán las cinco áreas juntas en un solo modelo y es ahí donde se tomarán las decisiones finales (como se explicará más adelante).

A continuación se presentan los resultados de análisis de componentes principales y la confiabilidad para las 5 áreas evaluadas (Tabla 2 y 3, respectivamente).

Tabla 2

Resultados de análisis de componentes principales para las cinco áreas evaluadas

Áreas evaluadas	KMO	Esfericidad Bartlett $\chi^2(df)$	Varianza explicada	Cargas factoriales
Influencia idealizada	.74	431.775***(10)	46.70%	.58 y .74.
Motivación inspiradora	.91	1657.089***(45)	45.65%.	.44 - .81
Estimulación intelectual	.76	438.520***(10)	47.43%	.60 - .76
Consideración individualizada	.82	861.767***(28)	39.85%	.51 - .70
Liderazgo transaccional	.69	291.268***(6)	50.18%	.63 - .76

Nota. *** $p < .001$

Tabla 3

Confiabilidad para las cinco áreas evaluadas

Áreas evaluadas	Alfa de Cronbach	Correlaciones ítem-total corregidas
Influencia idealizada	.71	.38 - .52.
Motivación inspiradora	.86	.35 - .73
Estimulación intelectual	.72	.40 - .56
Consideración individualizada	.78	.37 - .56
Liderazgo transaccional	.67	.38 - .50

Una vez llevados a cabo los análisis exploratorios se procedió a realizar los análisis factoriales confirmatorios para comprobar la idoneidad factorial de la prueba. Se decidió llevar a cabo diversos análisis confirmatorios para probar la estructura factorial para identificar el mejor modelo.

Antes de la realización de estos análisis se procedió a hacer un análisis de normalidad de los 32 ítems que conformaban la prueba. Para esto se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Los resultados de este análisis mostraron que los ítems no se asemejaban a una distribución normal en todos los casos (ver Apéndice E).

Luego, diferentes análisis factoriales confirmatorios fueron llevados a cabo utilizando el programa estadístico Lisrel 8.72 (Jöreskog & Sörbom, 1996). Para evaluar la idoneidad de la estructura factorial de la prueba, se siguió la recomendación de Hu y Bentler (1999), quienes sugirieron utilizar la combinación de diversos índices de ajuste. Así, se utilizaron el SB- χ^2 (Satorra-Bentler chi cuadrado), ya que los datos no estaban distribuidos de manera normal, el RMSEA (Root Mean Square of Approximation), el SRMR (Standardized Root

Mean Square Residual), el CFI (Comparative Fit Index) y el AIC (Akaike Information Criterion). Por un lado, se planteó que podrían existir cinco factores (Influencia idealizada, Motivación inspiradora, Estimulación intelectual, Consideración individualizada y Liderazgo transaccional) basados en la teoría de Bass y Avolio (2004), que da origen a la creación de este instrumento. Sin embargo, al hacer los análisis previos de las escalas (ACP y de consistencia interna) se encontró que unas de ellas no mostró una confiabilidad del todo adecuada ya que obtuvo un coeficiente de consistencia interna menor al considerado aceptable (.70) (Field, 2009). Por lo tanto, es posible que la mejor solución factorial sea explicada por un modelo de cuatro factores (eliminando la subescala de Liderazgo transaccional que es la que obtuvo un alfa de Cronbach bajo).

Por otro lado, también se probó un modelo de dos factores ya que podría ser el caso el que las escalas de Liderazgo transformacional correlacionen de forma muy elevada entre sí y que la correlación con la subescala de Liderazgo transaccional no sea tan alta, de manera que puedan percibirse dos factores (Liderazgo transformacional y transaccional). Estas soluciones factoriales serían luego comparadas con una solución factorial de un solo factor, el que evaluaría una dimensión global de liderazgo, ya que es posible que las subescalas de una prueba evalúen un solo constructo si es que correlacionan de manera muy significativa y “muy alta”.

Cuando se tienen diversos modelos se espera que el “mejor” modelo tenga un chi cuadrado que sea menor en comparación con otros modelos, ya que tiene un mejor ajuste de los datos al modelo (Kline, 2011). Valores cercanos a .06 en el RMSEA y .09 para el SRMR dan evidencia de un buen modelo (Hu & Bentler, 1999). Puntajes iguales o superiores a .95 en el CFI muestran una buena adecuación del modelo, mientras que puntajes alrededor de .90 resultan ser aceptables (Kline, 2011). Además, en el caso de modelos con índices de ajuste similares, se tomará en cuenta el puntaje del AIC (Akaike Information Criterion), el que considera la parsimonia del modelo. Por ello, el modelo con el puntaje AIC más bajo sería el “mejor” modelo (Kline, 2011).

Como se mencionó, los análisis confirmatorios se utilizaron para calcular un total de cuatro modelos: 1) modelo de cinco factores, 2) modelo de cuatro factores, 3) modelo de 2 factores y 4) un modelo de un factor. A continuación se explican los resultados de estos análisis.

Con relación al primer modelo los índices ajuste encontrados resultan adecuados (ver Tabla 4). Las cargas factoriales de los ítems fluctuaron entre .30 a .78. Al observar las correlaciones entre las variables latentes (Influencia idealizada, Motivación inspiradora,

Estimulación intelectual, Consideración individualizada y Liderazgo transaccional) puede observarse que fluctúan entre 1 y .73 ($p < .001$). Siendo la escala de Liderazgo transaccional la que obtuvo correlación perfecta ($r = 1$) y positiva con la escala de Motivación inspiradora. A partir de este hallazgo (y tomando en cuenta lo mencionado anteriormente con respecto a la confiabilidad de la subescala Liderazgo transaccional), se decidió entonces calcular un modelo de cuatro factores, solamente de las escalas de Influencia idealizada (II), Motivación inspiradora (MI), Estimulación intelectual (EI), Consideración individualizada (CI), y no Liderazgo transaccional dado que podría estar evaluando lo mismo que las otras escalas.

Se llevó a cabo un AFC de un modelo de cuatro factores comprendido por las escalas Influencia idealizada, Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada. Con relación al segundo modelo los índices de ajuste encontrados resultan adecuados (ver Tabla 4). Las cargas factoriales de los ítems fluctuaron entre .30 y .78 (ver Tabla 5). Al observar las correlaciones entre las variables latentes (II, MI, CI y EI) puede observarse que fluctúan entre .73 y .94 (siendo este coeficiente la correlación entre CI y MI).

En el resultado de este modelo de 2 factores los índices ajuste encontrados resultan adecuados (ver Tabla 4). Estos resultados mostraron índices adecuados. Las cargas factoriales de los ítems fluctuaron entre .30 y .78. Al observar las correlaciones entre las variables latentes (TF y TS) es de .98.

Finalmente, se llevó a cabo un AFC con un solo factor, (un factor de liderazgo) y los resultados mostraron índices aceptables (ver Tabla 4). Las cargas factoriales de los ítems fluctuaron entre .30 y .77. Estos resultados también mostraron índices adecuados.

Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios en conjunto mostraron que el modelo de cuatro factores (II, MI, CI y EI) resultó tener índices de ajuste adecuados y ligeramente mejores (menor Satorra-Bentler chi cuadrado y menor AIC) que los otros modelos (ver Tabla 4). Así, el modelo de cuatro factores (II, MI, CI y EI) resultó ser el mejor modelo estadístico y que es consistente con la teoría de Liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 2004).

A continuación se presentarán los índices de bondad de ajustes de los modelos de un factor, dos factores, cuatro factores y cinco factores.

Tabla 4

Índices de bondad de ajuste de los modelos de uno, dos, cuatro y cinco factores

Modelo	SBS- $\chi^2(df)$	RMSEA	SRMR	CFI	AIC
Un factor	1138.75(350)	.070	.062	.95	1501.83
Dos factores	1367.43(463)	.065	.059	.96	1818.07
Cuatro factores	1047.30(344)	.066	.060	.96	1398.78
Cinco factores	1270.57(454)	.062	.058	.96	1712.87

Las cargas factoriales para las puntuaciones de Influencia idealizada alcanzaron valores entre .58 a .70, para Motivación inspiradora entre .52 y .81, para Estimulación intelectual entre .55 y .75 y para Consideración individualizada entre .32 y .74, y todas las cargas factoriales del análisis de cuatro factores fueron significativas: $p < .01$ y $p < .001$ (ver Tabla 5).

Tabla 5

Cargas factoriales del análisis del modelo de cuatro factores de liderazgo

Influencia idealizada		Motivación inspiradora		Estimulación intelectual		Consideración individualizada	
Ítem 1	.47***	Ítem 2	.63***	Ítem 3	.50***	Ítem 17	.48***
Ítem 19	.59***	Ítem 8	.63***	Ítem 9	.52***	Ítem 26	.41***
Ítem 25	.57***	Ítem 24	.54***	Ítem 21	.54***	Ítem 39	.55***
Ítem 28	.62***	Ítem 31	.65***	Ítem 38	.60***	Ítem 43	.73***
Ítem 34	.63***	Ítem 33	.72***	Ítem 57	.38**	Ítem 48	.64***
		Ítem 35	.78***			Ítem 49	.48***
		Ítem 37	.68***			Ítem 54	.61***
		Ítem 42	.42***			Ítem 58	.67***
		Ítem 51	.48***				
		Ítem 56	.30**				

Nota. ** $p < .01$, *** $p < .001$

Luego de llevar a cabo los AFC se analizó la confiabilidad del instrumento con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach) en el que se halló que todas resultaron ser aceptables o excelentes, $.71 < \alpha < .86$, ver Tabla 3. El alfa de Cronbach total para los 28 ítems que conforman la escala total es de .92 (correlaciones ítem-total corregidas entre .31 y .73).

La correlación entre las escalas de liderazgo fue positiva y significativa ($p < .001$) en todos los casos, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6
Correlación de Spearman de las escalas de liderazgo del modelo de 4 factores

	Influencia idealizada	Motivación inspiradora	Estimulación intelectual
Motivación inspiradora	.63***		
Estimulación intelectual	.62***	.73***	
Consideración individualizada	.50***	.70***	.60***

Nota. *** $p < .001$

Análisis Descriptivos

Las medias, la desviación estándar y el porcentaje de respuesta de cada ítem se puede observar en la Tabla 10 (ver Apéndice E). Asimismo, las medias, medianas, desviaciones estándar y el puntaje mínimo y máximo de cada área se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 7
Estadísticos descriptivos para cada área de Liderazgo transformacional

Escalas ²	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Promedio II	2.33	2.40	.64	.00	4
Promedio MI	2.60	2.60	.63	.30	4
Promedio EI	2.67	2.60	.65	.40	4
Promedio CI	2.83	2.88	.59	.50	4

Al indagar acerca de la información descriptiva de los participantes de acuerdo al sexo se encontró que había diferencias significativas entre hombres y mujeres, cuando se analizaba los resultados en el área de Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada. En los tres casos mencionados, las mujeres reportaron un mayor nivel de Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada que los hombres (ver Tabla 8). Para realizar este análisis se utilizó la prueba para muestras independientes U de Mann – Whitney.

² Las escalas corresponden a los promedios de las áreas de Liderazgo transformacional: Influencia idealizada (Promedio II), Motivación inspiradora (Promedio MI), Estimulación intelectual (Promedio EI) y Consideración individualizada (Promedio CI).

Tabla 8

Prueba U de Mann – Whitney de comparación de resultados según el sexo de los participantes

Escalas ³	Mdn	Mdn	U	Z	P
	Hombres	Mujeres			
Promedio II	2.20	2.40	28400.00	-1.70	.089
Promedio MI	2.40	2.80	22225.00	-5.53	.000
Promedio EI	2.60	2.80	24475.50	-4.15	.000
Promedio CI	2.63	3.00	21513.50	-5.98	.000

Con respecto al año de estudios no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los casos (ver Tabla 9). En este caso, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.

Tabla 9

Pruebas Kruskal-Wallis de comparación de resultados según año de estudios

Escalas ⁴	Mdn 9°	Mdn 10°	Mdn 11°	H	Df
Promedio II	2.40	2.40	2.40	.601	2
Promedio MI	2.60	2.60	2.80	.354	2
Promedio EI	2.60	2.80	2.80	.115	2
Promedio CI	2.88	2.88	2.81	.241	2

Por lo tanto, después de realizar los análisis de las evidencias de validez se ha encontrado que el mejor modelo a utilizar es el modelo de cuatro factores de Liderazgo transformacional: Influencia idealizada, Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada.

³ Las escalas corresponden a los promedios de las áreas de Liderazgo transformacional: Influencia idealizada (Promedio II), Motivación inspiradora (Promedio MI), Estimulación intelectual (Promedio EI) y Consideración individualizada (Promedio CI).

⁴ Las escalas corresponden a los promedios de las áreas de Liderazgo transformacional: Influencia idealizada (Promedio II), Motivación inspiradora (Promedio MI), Estimulación intelectual (Promedio EI) y Consideración individualizada (Promedio CI).



Discusión

El objetivo de este trabajo fue construir un instrumento válido y confiable, de autorreporte, para medir el liderazgo en estudiantes de 9º, 10º y 11º de secundaria, utilizando la teoría del Liderazgo transformacional y Liderazgo transaccional (Bass y Avolio, 2014). Se siguieron distintas fases para la construcción, así como también, se analizaron los resultados recogiendo diversas evidencias de validez para obtener el mejor modelo. Contrariamente a lo esperado, los resultados muestran que no se encontraron las cinco áreas planteadas para Liderazgo transformacional (cuatro áreas) y Liderazgo transaccional (un área).

De acuerdo con el análisis factorial confirmatorio, un modelo que solo incluyera las cuatro áreas de Liderazgo transformacional: Influencia idealizada, Motivación inspiradora, Estimulación intelectual y Consideración individualizada, resultó ser el mejor modelo por lo se eliminó el área de Liderazgo transaccional. Vale la pena mencionar, que en la etapa de validez de contenido se les pidió a los jueces expertos que realizaran una verificación entre la coherencia horizontal y la vertical, para asegurar que cada ítem correspondiera al indicador propuesto y no existiera un cruce entre los mismos (Meneses, 2013). Es importante resaltar que por ello se estudiaron diferentes evidencias de validez para tomar una decisión final sobre el modelo a elegir.

Por otro lado, la confiabilidad de las subáreas es entre buena y excelente ($.71 < \chi < .86$), lo cual significa que el instrumento tiene una consistencia interna alta (Field, 2009). Algunas sugerencias para estudios futuros refieren que se podrían incluir más ítems inversos y de control en el instrumento, ya que reduce el sesgo en las respuestas (Sauro y Lewis, 2011). Sauro y Lewis (2011), sostienen que la combinación de respuestas directas e inversas fuerza/exige a los evaluados a estar atentos a las preguntas en los cuestionarios.

En cuanto al constructo, como ya se ha mencionado antes, el liderazgo ha sido especialmente medido por las ciencias sociales, específicamente en el ámbito organizacional (House y Adita, 1997, en Johnson, 2011). Es importante contar con más estudios sobre él en el ámbito educativo, de tal manera que puedan aportar a la comprensión del mismo y mejorar el marco teórico existente, enfocado en la etapa escolar. De este modo, se tendrá un mayor impacto en la construcción de liderazgo en la adolescencia, más información sobre este constructo en esta etapa de desarrollo permitirá potenciar el liderazgo en adolescentes que se convertirán en ciudadanos (Bass y Riggio, 2006). Los estudios e investigaciones desde la psicología educacional pueden dar mayores alcances y contribuir al mejor entendimiento de los procesos de aprendizaje involucrados en el desarrollo de liderazgo (Leithwood y Jantzi, 2006). Asimismo, se podría contribuir desde la psicología del desarrollo para construir una

mejor conceptualización de liderazgo en el ámbito educacional, especialmente en el último ciclo de educación básica regular, dado su uso o relevancia en nuestro contexto porque es una competencia que se debería trabajar y desarrollar en esta etapa (Ministerio de Educación, 2009). En otras palabras, sería útil para conocer cuál es la relación entre la etapa de desarrollo de un adolescente y el proceso de construcción de su liderazgo pues se sabe que crecer en un ambiente positivo potencia el desarrollo de liderazgo (Oliver et al., 2011).

Como ya se ha expuesto, en el Perú, el Ministerio de Educación propone al liderazgo como una competencia que se debería trabajar y desarrollar en el último ciclo de escuela básica regular (Ministerio de Educación, 2009). Por lo tanto, es importante tener más información mediante la medición sobre las características que lo componen, para definir qué se espera de un estudiante líder en esta etapa de formación. De esta manera, la formación básica de los estudiantes sería más completa y ayudaría a que los estudiantes logren mejores resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010; Leithwood y Jantzi, 2006).

Como afirma Bolívar (2010), el estudio de liderazgo en el ámbito escolar tiene como finalidad contribuir con lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Ello presupone que un estudiante líder poseerá mejores condiciones para aprender en el colegio, lo cual, a su vez, favorecerá la formación de buenos ciudadanos. Por lo tanto, si el paso por la educación básica tiene como objetivo formar buenos ciudadanos, la psicología educacional puede aportar con la medición de liderazgo en esta etapa para mejorar los procedimientos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las principales limitaciones de esta investigación fue la cantidad restringida de estudios e información sobre el liderazgo informal realizados con estudiantes de educación básica regular. Tanto a nivel nacional como internacional (Cáceres, Lorenzo y Sola, 2009; Pareja et al., 2012), la mayor cantidad de estudios se focalizan en la medición de liderazgo formal, utilizando el enfoque transformacional, en ámbitos educativos de pre y posgrado. Además, utilizan diversos enfoques y definiciones que no necesariamente detallan las conductas específicas de un líder. Por ello, es importante que la medición señale los componentes básicos o fundamentales del liderazgo que propician la formación integral de los estudiantes en el ámbito escolar.

Más aún, los jueces que evaluaron la matriz de indicadores eran expertos en metodología, en evaluación y en trabajo con adolescentes, no obstante, sería interesante que en otra investigación se contaran con más expertos en el tema de liderazgo (Escobar y Cuervo, 2008; Meneses, 2013). Otra limitación de este estudio está relacionada con la muestra de participantes, porque los resultados no se pueden generalizar a estudiantes de otros

colegios o de la misma edad; este es tan solo un primer alcance que abre la línea de investigación de liderazgo informal en estudiantes de último ciclo de EBR.

Por otro lado, se recomienda realizar una nueva aplicación con el instrumento final en otras muestras y poblaciones y continuar analizando las evidencias de validez y así poder emplear este instrumento en poblaciones distintas. Se podría realizar estudios complementarios para recoger mayores evidencias de validez, tales como la utilización de instrumentos de observación de comportamiento para profesores, instrumentos de observación de pares y recojo de información mediante entrevistas a padres de familia. Asimismo, se podría evaluar la validez de constructo utilizando otros cuestionarios con variables que debería tener un buen líder como lo son la autoestima, empatía y comunicación asertiva (Caso, Hernández-Guzmán y Gonzales-Montesinos, 2011; Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Shelton y Burton, 2006). Esto implicaría realizar una triangulación para correlacionar el instrumento de autorreporte, motivo de esta investigación, con otros de reporte externo. Se podría complementar realizando un estudio de liderazgo en directores para correlacionarlo con el desempeño de los estudiantes (Pedraja et al., 2009; Borden, 2011).

El instrumento motivo de la presente investigación es una primera aproximación para la medición de liderazgo en estudiantes de secundaria, no obstante, se recomendaría para futuras investigaciones precisar el dominio de los constructos utilizados en el ámbito escolar para fortalecer la capacidad de medición del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Meneses, 2013). Otra técnica para el análisis de la información sería correlacionar el instrumento de autorreporte de estudiantes con un reporte externo de profesores para conocer si la medición de autopercepción de los estudiantes tiene relación con la observación de sus profesores. En la misma línea, se podría complementar el estudio con la evaluación externa de comportamientos de líder por parte de pares (Oliver et al., 2011). Con esta información adicional, se podrían correlacionar los instrumentos y tener una batería de pruebas válidas y confiables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Asimismo, se podrían comparar las cuatro áreas identificadas en el instrumento con otras dimensiones de liderazgo encontradas en la literatura (Arnold, et al., 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De esta manera, las líneas de investigación se ampliarían para llegar a consensos sobre si el constructo es una capacidad o competencia y cuáles son las principales características de un estudiante líder, independientemente del enfoque teórico o la metodología de investigación que se quiera utilizar. Representaría un gran logro que esta ampliación en la investigación no solo considere las características de líderes formales, sino

de líderes informales. A su vez, esto podría promover prácticas escolares que fomenten el desarrollo de liderazgo en estudiantes.

Otra propuesta podría ser el realizar un seguimiento de casos con la muestra de participantes para explorar a profundidad el desarrollo del liderazgo en una cohorte (Leithwood, y Jantzi, 2006). También se podrían incluir constructos como contexto familiar, funcionamiento familiar, autoconcepto, motivación y autoeficacia en la medición para explorar factores que influyan en el liderazgo en adolescentes (Oliver et al., 2011, Price y Weiss, 2012).

Por todo lo discutido, se podría concluir que no existe suficiente información sobre la medición de liderazgo en estudiantes al finalizar la etapa escolar. Por ello, es importante la construcción y utilización de instrumentos confiables para la medición de liderazgo, que desde la psicología educacional puedan aportar a la literatura en el ámbito educativo. Ya que como sostienen Bolívar (2010) y Pedraja et al. (2009) el liderazgo podría contribuir para obtener mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Después de concluida la presente investigación se podría afirmar que el constructo de liderazgo podría ser considerado como una competencia (Attewell, 2009; Lorenzo, 2005; Ministerio de Educación, 2009), ya que tiene un ámbito actitudinal, otro conceptual y otro procedimental. No obstante, se necesita de más investigación para definir claramente los componentes presentes en adolescentes líderes y, así, lograr potenciarlos en esa etapa de desarrollo.

Para concluir, se quiere enfatizar la importancia de esta investigación ya que brinda un primer instrumento construido específicamente para la medición de liderazgo informal en estudiantes, una competencia de la cual se discute mucho, pero se conoce aún muy poco. Asimismo, se recomienda realizar investigaciones complementarias para tener más información sobre la medición de liderazgo en estudiantes de educación básica regular,

Finalmente, vale la pena mencionar que en este estudio se ha aportado con la construcción de un instrumento válido y confiable en la muestra empleada y se han realizado diversos análisis empleando distintas evidencias de validez. Se espera que este contribuya a la investigación de liderazgo en estudiantes de secundaria en etapa escolar.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and psychological measurement*, 40, 955-959.
- Agezo, C. K. & Hope, W. C. (2011) Gender leadership in Cape Coast Municipality primary schools, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(2), 181-201. doi: 10.1080/13603124.2010.537448
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid, España: Editorial Escuela Española
- Álvarez, J. (2009). *Estilos de liderazgo en la policía local de la comunidad valenciana*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249-269.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 21-44.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of school Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Bass, B.M & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of Leadership Theory, Research and Managerial Applications* (3rd Ed). Nueva York: The Free Press
- Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership: Individual, Military and Educational Impact*. Nueva Jersey: Erlbaum. Recuperado de:
<http://www.questia.com/read/9659426/transformational-leadership-industrial-military>
- Bass, B.M & Avolio, B. J (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). California: Mind Garden.
- Bass, B.M & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Nueva York: Psychology Press.
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.
- Borden, A.M. (2011). Relationships between Paraguayan principals' characteristics, teachers' perceptions of instructional leadership and schools outcomes. *International Journal of Leadership in education: Theory and Practice*, 14(2), 203-227. doi: 10.1080/13603124.2010.482675

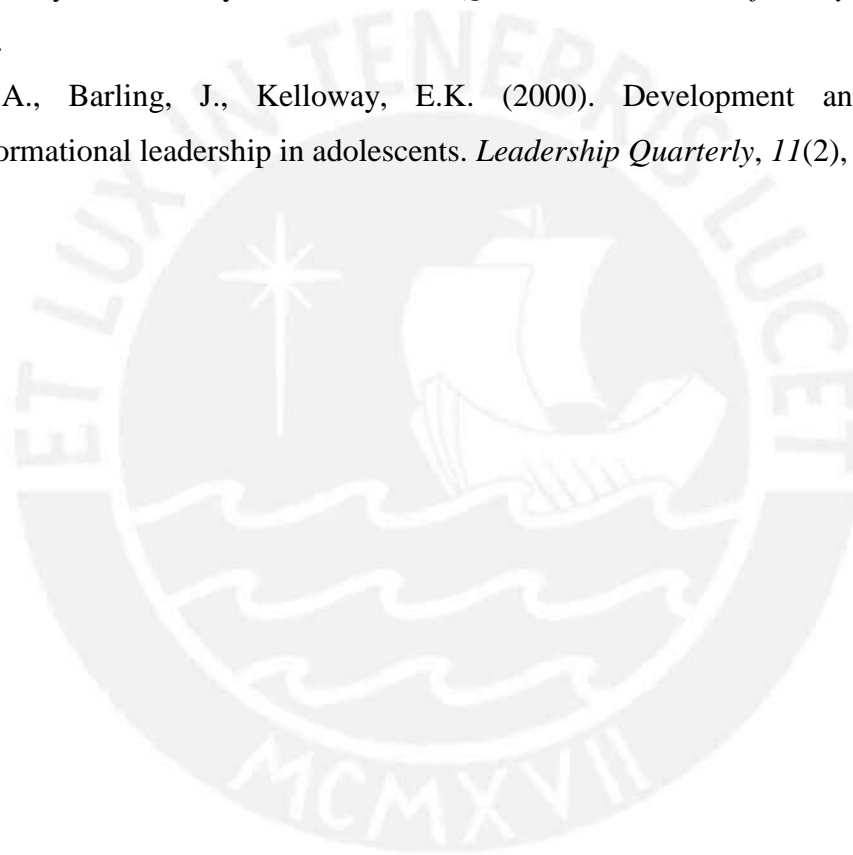
- Byrne-Jiménez, M. & Orr, M. T. (2012). Thinking in Three Dimensions: Leadership for Capacity Building, Sustainability and Succession. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(3), 33–46. doi: 10.1177/1555458912447842
- Cáceres, M., Lorenzo, M., & Sola, T. (2009). El liderazgo estudiantil en la universidad de Granada desde una dimensión introspectiva. *Bordón*, 61(1), 109-129.
- Caso, J.; Hernández-Guzmán, L & Gonzáles-Montesinos, M. (2011). Prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10(2), 535-543.
- Castro Solano, A. y Benatuil, D. (2007). Estilos de liderazgo, inteligencia y conocimiento tácito. *Anales de psicología*, 23(2), 216-225.
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración* (7ma ed.). México D.F, México: Editorial Mc Graw Hill.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Luxemburgo, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2009). *El espíritu empresarial en la educación y la formación de profesionales*. Recuperado de: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/emprendedores/informe-de-la-comision-europea-sobre-el-espíritu-empresarial-en-la-fp.pdf?documentId=0901e72b80e2d968>
- Cuevas, M., Díaz, F. & Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL3.pdf>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27- 36.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología PUCP*, 6(1-2), 103-111. Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4555/4534>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). Londres, Inglaterra: Sage.
- Fischman, D. (2010). *El líder transformador I*. Lima, Perú: Extramuros.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Gilbert, D.; Fiske, S. & Lindzey, G. (Eds). (1998). *The handbook of social psychology. Volumen ii*. (4ta ed.). Boston, MA: McGraw-Hill Companies, inc.
- González, O. & Gonzáles, O. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13).

- Goñi, L. (2010). *Liderazgo transformacional en directoras de educación inicial de instituciones educativas públicas de la unidad de gestión educativa local n° 02*. Congreso Iberoamericano de Educación. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INICIALEINFANCIA/R184_9_Marden.pdf
- Gorostiaga, A; Balluerka, N & Soroa, G. (2014). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Revista de Educación*, 364, 1-15. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y flexibilidad*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma
- Gülkan, M. G., (2012). Research on instructional leadership competencies of school principals. *Education*, 132(3), 625-635
- Hammersley, M. (2001). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Heifetz, R. (1998). *Leadership without easy answers*. (12ma ed.). Massachusetts: Harvard University Press.
- Helú, P. (2005). Los padres como formadores de líderes. *Arquetipos*, 9, 5-8. Recuperado de: http://cetys.edu.mx/userfiles/arquetipos/arquetipos_9.pdf#page=6
- Henríquez, C. (2012). *Percepción de los atributos necesarios para el liderazgo directivo efectivo en colegios municipales desde la perspectiva de los docentes, directores y sostenedor el caso de la comuna de Maipú*. Tesis de maestría, Universidad de Chile, Santiago.
- Hernández, R.; Fernández, C & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F, México: McGraw Hill.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Hughes, R.; Ginnet, R. & Curphy, G. (1999). *Leadership: Enhancing the lessons of experience* (3ra ed.). Nueva York: McGraw-Hill
- Innova Schools (2012a). *Evaluación IP (doc)*. Lima, Perú: Documento Interno de Trabajo elaborado por Innova Schools.
- Innova Schools (2012b). *Modelo educativo CP - 21 Marzo (ppt)*. Lima, Perú: Documento Interno de Trabajo elaborado por Dirección Académica.
- Innova Schools (2012c). *Visión general-Modelo Educativo (pdf)*. Lima, Perú: Documento Interno de Trabajo elaborado por IDEO.

- Innova Schools (2013). *IP Teacher training (doc)*. Lima, Perú: Documento Interno de Trabajo elaborado por Innova Schools.
- Johnson, I. (2012). *Leadership instruments*. Recuperado de: www.uq.edu.au/vietnampdss/docs/July2011/LeadershipMeasurement.doc
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the Simplis command language*. New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ra ed.). New York: Guilford Press.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2013). *Inventario de prácticas de liderazgo: LPI*. Recuperado de: http://www.leadershipchallenge.com/userfiles/latinamericanspanish_lpi4esamplereport.pdf
- Leithwood, K. (2012). *Real Stories: How LSA participation has improved leadership, teaching and student achievement* (2da ed.). Ontario, Canadá: Documento de Trabajo.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School improvement*, 17(2), 201-227. doi: 10.1080/09243450600565829.
- Lizzio, A., Dempster, N. & Neumann, R. (2011). Pathways to formal and informal student leadership: the influences of peer and teacher-students relations and level of student identification on student's motivations. *Leadership in education*, 14(1), 85-102.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 367-388.
- Lussier, R. & Achua, C. (2005). *Liderazgo Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. (2da Ed) México DF, México: International Thomson Editores.
- Lupano, M. & Castro, A. (2013). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Revista Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-121. Recuperado de: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf>
- Naidoo, L; Muthukrishna, N & Hobden, S. (2012). The Leadership behaviour of the School Principal: An Exploratory Study in Five Special Schools in Kwazulu-Natal. *Gender & Behaviour*, 10(2), 4884-4912.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principal leadership school performance: an interaction on transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Meneses, J. (coord.). (2013). *Psicometría*. Barcelona, España: Editorial UOC.

- Merino, C. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de psicología*, 22(2), 187-214.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Molero, F., Recio, P., Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: la teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 57-66.
- Oliver, P. H., Gottfried, A. W., Guerin, D. W., Gottfried, A. E., Reichard, R. J. & Riggio, R. E. (2011). Adolescent family environmental antecedents to transformational leadership potential: A longitudinal mediational analysis. *Leadership Quarterly*, 22(3), 535-544.
- Pareja, J., López, J. & El Homrani, M. (2012). El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación. *Educar*, 48(1), 91-119.
- Pedraja, L., Rodríguez, E., Barreda, M., Sagredo, O. & 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*, 17(1), 21-26.
- Posner, B. (2012). Effectively measuring student leadership. *Administrative Sciences*, 2, 221-234.
- Price, M.S & Weiss, M.R. (2013). Relationship among coach leadership, peer leadership and adolescent athletes' psychosocial and team outcomes: A test of transformational leadership theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25, 265-279.
- Ramirez, L & Cerdá, L. (2010). *Evaluación de estilos de liderazgo en la docencia: una aplicación en la enseñanza universitaria de postgrado*. Recuperado de: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/MJ767WU.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/MJ767WU.pdf)
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones* (8va ed.). México D.F., México: Prentice May Hispanoamérica.
- Sauro, J. & Lewis, J. (2011). When Designing Usability Questionnaires, Does It Hurt to Be Positive? *Proceedings of the International Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI* (pp. 1-9). Vancouver, BC, Canada: DBLP. doi: 10.1145/1978942.1979266
- Shelton, N. & Burton, S. (2006). *Haga oír su voz sin gritar, Asertividad*. Madrid, España: Editorial Fundación Confemetal

- Snook, S., Nohria, N. & Khurana, R. (2012). *The handbook for teaching leadership. Knowing, Doing and Being*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Vella, S.A, Oades, L.G & Crowe, T.P. (2013). A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: impacto n the developmental experiences of adolescent athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(3), 513-529.
- Vennebo, K. F. & Ottesen, E. (2012). School leadership: constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 255-270. doi: 10.1080/13603124.2011.624642
- Yong, A.G. & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- Zacharatos, A., Barling, J., Kelloway, E.K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *Leadership Quarterly*, 11(2), 211-226.



Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado para Directora de Institución que autoriza la participación de estudiantes en estudio.

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindar a la directora de la I.E., responsable de los participantes, una explicación de la naturaleza de la presente investigación, así como del rol que cumplen los estudiantes de 10° grado.

La presente investigación es conducida por Jimena Cárdenas Ríos, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con la asesoría de Pamela Mendoza del Solar Aranibar, profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es construir un instrumento para conocer la autopercepción de liderazgo en los estudiantes, previo a ello se necesitan conocer sus concepciones sobre el liderazgo.

Si usted accede a que los estudiantes de su I.E. participen en este estudio, se les pedirá responder algunas preguntas durante una entrevista grupal y luego contestar un cuestionario de autorreporte.

Esto tomará aproximadamente 40 minutos del tiempo de cada participante. Se tomarán notas de lo que se converse durante las entrevistas, de modo que el investigador pueda categorizar las ideas que se hayan expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y confidencial. La información no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Asimismo, las respuestas a la entrevista serán anónimas.

Si los participantes tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tienen el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su colaboración y la de los participantes.

Acepto que los estudiantes de la I.E a mi cargo, participen voluntariamente en esta investigación, conducida por Jimena Cárdenas Ríos. He sido informada de que el objetivo de este estudio es conocer las percepciones de los estudiantes acerca de liderazgo.

También me han informado que los participantes tendrán que responder preguntas en una entrevista grupal, la cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo y los estudiantes brindemos en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada de que los participantes pueden hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que pueden retirarse del mismo cuando así lo decidan, sin perjuicio alguno para ellos.

En caso de tener preguntas sobre la participación de los estudiantes y docentes en este estudio, puedo contactar a Jimena Cárdenas Ríos al teléfono 991199140.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Nombre de la directora

Firma de la directora

Fecha

Apéndice B

Guía para entrevista grupal para la construcción de un instrumento para medir el liderazgo en estudiantes

Objetivo:

- Conocer qué entienden los estudiantes por liderazgo y qué significa para ellos ser un líder.
- Conocer cómo los estudiantes describen las características (conductas y actitudes) de un líder.

Fecha: viernes 24.05.2013 y viernes 31.05.13

Participantes:

Los estudiantes serán elegidos por la coordinadora académica de acuerdo a las siguientes características:

- Estudiantes de 10º. grado de los colegios ubicados en los distritos de Villa El Salvador y Los Olivos.
- Mitad hombre y mitad mujeres.

Metodología:

- Se conformará un grupo de distintas secciones, cada uno compuesto por 8 estudiantes de 10º.
- Lugar: Se trabajará en un aula asignada por la coordinadora académica (laboratorio de ciencias o comedor).
- Duración: La discusión tendrá una duración aproximada de 30 minutos.
- Facilitación: la facilitación estará a cargo de las coordinadoras académicas de Villa El Salvador y Los Olivos.
- Organización del tiempo: la sesión se dividirá en 3 momentos: (i) saludo y bienvenida, (ii) discusión grupal y (iii) agradecimiento y despedida.

Desarrollo de la sesión:

1. La sesión se iniciará con un breve saludo y presentación de las facilitadoras. Se explicará a los estudiantes:

- a. Presentación: Hola soy Jimena Cárdenas y estoy aquí porque estudio psicología educacional en la PUCP y necesito su apoyo para realizar mi proyecto de tesis de licenciatura. El tema de mi tesis es el liderazgo en chicos de su edad, por eso quiero conocerlos más a ustedes, saber cómo les va en el colegio y saber cómo piensan sobre algunos conceptos. Por ejemplo, me gustaría saber cómo se organizan cuando trabajan en grupo o juegan en los recreos.
- b. Todas las opiniones son importantes y válidas. Todo lo que me cuenten, todas las ideas que se les ocurran son importantes para el estudio. Así nos vamos a poder conocer más. Su participación no tiene repercusión en sus notas. Cuando conversemos y les hagamos preguntas, queremos que no piensen en los directores ni en sus profesores. Tampoco en sus papás o familiares, sino que nos contesten pensando en sus compañeros, amigos del colegio o en chicos mayores o menores que conozcan.

- c. Si no entienden una pregunta o tienen alguna duda pregúntenme con confianza. Y si quieren decir algo, pero creen que no tiene mucho que ver, díganlo con toda la confianza del mundo – todas las ideas son buenas y útiles!
- d. Confidencialidad: Todo lo que conversamos acá queda entre nosotros. Voy a tomar nota de las cosas que conversamos, pero no voy a escribir quién dijo qué.

2. Se plantearon a los estudiantes las siguientes preguntas⁵:

Para comenzar les voy a pedir que piensen cuando tienen que hacer trabajos de grupo. Siempre hay una o dos personas que influyen más en decidir qué hacer y toman decisiones de grupo. ¿Cómo es esa persona? ¿Qué suele hacer? ¿Qué cosas suele decir? ¿Qué hace cuando las cosas le salen mal?

¿Qué tipo de acciones/cosas hacen los líderes?

Cuando trabajan en grupo hay alguien que influye en decir qué hacer y toma las decisiones. ¿Cómo es esa persona? ¿Qué suele hacer? ¿Qué cosas suele decir? ¿Qué hace cuando las cosas no le salen como esperaba?

¿Quién decide qué hacer? ¿Quién toma las decisiones de grupo?

Cuando tienen que entregar un trabajo y no les va a alcanzar el tiempo para terminarlo. ¿Qué haría esta persona?

Cuando están haciendo un trabajo de grupo, ¿qué pasa cuando no están de acuerdo? ¿Cómo hacen para ponerse de acuerdo? ¿Hay alguien que siempre los ayuda a solucionar el problema? ¿Cómo lo hace?

¿Qué hacen las personas cuando quieren demostrar respeto por otros?

¿Cómo es alguien que siempre tiene sus ideas claras?

¿Cómo es alguien que siempre sabe lo que quiere?

¿Conocen a alguien que siempre tiene ideas nuevas para ganar un juego o resolver un problema? ¿Conocen a alguien que siempre está proponiendo juegos nuevos? ¿Cómo es esa persona?

¿Cómo es alguien que busca formas no tradicionales o diferentes para lograr lo que quiere? ¿Cómo es alguien que busca estrategias alternativas para resolver problemas?

¿Qué hace alguien que tiene ideas innovadoras? ¿Cómo sabes que es una idea innovadora?

¿Qué hace/cómo es una persona con iniciativa? Propone cosas o hace cosas in que se lo pidan.

¿Conoces a alguien que se arriesga para ganar? ¿Qué cosas suele hacer? ¿Quién se arriesga para ganar y aprende de sus errores?

Y esa persona en la que pensaste al principio que los ayuda a tomar decisiones en grupo, ¿qué cosas hace si quiere ganar?

⁵ Las preguntas resaltadas en negritas fueron las que más se utilizaron.

¿Cuándo dirías que alguien ha aprendido de sus errores?

¿Cómo es la persona que sabe guardar tus secretos? ¿Qué tiene de especial esa persona a la cual le cuentas tus secretos?

¿Por qué le tienes más confianza a algunas personas en comparación a otras? ¿Cómo es la persona que sabe guardar tus secretos?

¿Cómo es alguien de confianza para ti? ¿Cómo es el mediador/asertivo que busca arreglar los problemas? ¿Qué dice cuando quiere ayudar a solucionar un problema o un mal entendido?

¿Cómo sabes que alguien se preocupa por los demás?

¿Tienes algún compañero que se alegre por tus logros? ¿Cómo te demuestra que te aprecia por tus logros?

¿Qué dice/qué hace alguien cuando se alegra por tus buenas notas?

Por ejemplo, cuando compiten como grupo en las olimpiadas, siempre hay alguien que te alienta y anima a dar lo mejor. ¿Cómo es esa persona? ¿Qué te dice?

¿Qué hace la persona que defiende sus ideas?

¿Qué haces para planificar una fiesta, tu cumpleaños, tus tareas?

¿Me puedes contar qué significa para ti ser líder? ¿Qué crees que hace un líder? ¿Cómo crees que es un líder?

¿Qué diferencias hay entre alguien que es líder y otro que no lo es?

3. Cierre: agradecimiento y despedida.

Apéndice C

Categorías de liderazgo post entrevista grupal

- Reparte tareas y responsabilidades.
- Toma decisiones.
- Se ofrece para ayudar a resolver tareas.
- Coordina
- Organiza bien
- Ordena
- Tiene buena autoestima
- Destaca, sobresale
- Es simpático
- Es confiable
 - o Gana la confianza de otros
 - o Alguien en quien confiar
 - o Sabe guardar secretos
 - o Cumple lo que promete
- Apoya a otros en sus trabajos
- Da ánimos
- Dirige bien
- Respeta a otros, saluda, trata bien, no insulta, no golpea.
- Es amigable
- Es responsable
 - o Se esfuerza
 - o Pone empeño
- Es inteligente
- Es estudioso, saca buenas notas
- Es solidario
 - o Ayuda sin esperar nada a cambio
 - o Comparte
 - o Presta sus útiles
 - o Ayuda a los demás.
 - o Si estás mal te acompaña.
 - o Te acompaña a la enfermería.
- Piensa en los demás, no en sí mismo.
- Es sociable: se lleva bien con la gente
- No hace trampa
- Defiende
- Presta atención
- Se preocupa por ti
 - o Te pregunta cómo estás
 - o Se preocupa porque el grupo esté bien
- Es reflexivo
- Es creativo
- Es divertido, chistoso
- Es alegre

Apéndice D
Formato para evaluación de criterio de jueces

Lima, 19 de octubre de 2013.

Estimado(a).....

Presente.–

Por medio de la presente me dirijo a usted para saludarle y a la vez solicitarle su colaboración en la calificación de los ítems que componen el instrumento que he realizado como parte de mi Proyecto de Tesis de Pregrado de la Especialidad de Psicología Educativa. Se trata de una escala para medir el liderazgo en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria.

Con este fin, adjunto a la presente una descripción del instrumento construido, las definiciones de constructo usadas e ítems que componen la prueba. Además le envío las instrucciones necesarias que le servirán de guía para la evaluación de la prueba.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, me despido de usted.

Atentamente,

Jimena Cárdenas

A. INSTRUCCIONES GENERALES

A continuación se le presenta la matriz del instrumento a construir, este consta de 113 ítems.

En las columnas previas a cada ítem se propone el área al que pertenece y se proporcionan los indicadores correspondientes. En las columnas después de cada ítem se ha agregado una sección para que usted:

- ✓ Indique si está de acuerdo con el ítem (si el ítem pertenece o no al constructo propuesto)
- ✓ Señale si considera que el ítem propuesto tiene discapacidad social baja, mediana o alta
- ✓ Realice su evaluación personal (evaluar aspectos de la construcción del ítem tales como su adecuada redacción, tamaño y forma del ítem en una escala del 1 al 5, donde 1 corresponde a muy malo y 5 a muy bueno).
- ✓ Y agregue los comentarios que le parezcan pertinentes en las observaciones.

B. FICHA TÉCNICA DE LA PRUEBA:

Nombre de la prueba: MLIS - Prueba para medir el liderazgo informal en estudiantes de secundaria de una red privada de colegios de Lima Metropolitana

Autor: Jimena Cárdenas Ríos

Procedencia Institucional: Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP

Objetivo: Construir un instrumento para medir el Liderazgo transformacional y transaccional en el ámbito educativo, en estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria.

Población a la que va dirigida la prueba: Adolescentes entre 14 y 17 años que son estudiantes de una red de colegios privada de Lima de nivel socio-económico emergente.

Aplicaciones o usos de la prueba: Se puede utilizar para obtener información sobre el desarrollo de liderazgo en adolescentes. Así se podrá contar con información sobre el liderazgo en adolescentes de nuestro contexto.

Tipo de administración: Autoevaluación escrita que puede ser individual o grupal.

Materiales para la administración: Lápiz, borrador y hoja de preguntas

C. DEFINICIONES:

Para fines de la presente tesis, el instrumento propuesto consta de dos dimensiones: liderazgo transformacional y liderazgo transaccional. Por un lado el liderazgo transformacional se divide en cuatro áreas, mientras que el transaccional en dos. A continuación se definen ambas dimensiones con sus respectivas áreas.

Dimensión 1: Liderazgo transformacional

Según Bass y Avolio (2004), el liderazgo transformacional es el tipo de liderazgo que tiene el nivel más alto de motivación y de trabajo en equipo, que busca elevar el nivel de conciencia sobre el valor e importancia de los resultados, y que genera un cambio en las necesidades y pretensiones de grupo. De esta manera, se espera que todo el grupo trascienda a sus propias necesidades y busque el bien común, para así mejorar y lograr los objetivos planteados. En otras palabras, el líder transformacional orienta sus acciones hacia causas trascendentales, ya que busca el desarrollo de las personas y de su entorno, basándose en principios morales elevados. Asimismo, estimula a sus seguidores a ver su comportamiento desde una nueva perspectiva para satisfacer las necesidades de su grupo (Fischman, 2010; Gilbert, Fiske y Lindzey, 1998). Según Fischman (2010, p. 7), el líder transformacional tiene la capacidad de “movilizar a las personas hacia causas que tienen un significado mayor que uno mismo, hacia principios que mejoren el mundo”. Más aún, los líderes transformacionales se distinguen por un conjunto de acciones específicas o subescalas que se conocen como influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada (Álvarez, 2009; Bass y Avolio, 2004; Fischman, 2010; Molero, Recio, Cuadrado, 2010).

Área 1 - Influencia idealizada: Se entiende por la influencia que el líder ejerce sobre sus pares, el respeto y confianza que inspira y su alto sentido de moral y ética.

Está relacionada a la habilidad para ser admirado y conseguir que otros se sientan identificados con el líder. Esto implica que el líder actúe con integridad de tal manera que genere un alto nivel de confianza y sea un modelo para sus colaboradores. Se les atribuye persistencia, determinación y altos niveles de conducta ética y moral. Este componente se distingue a su vez en: las conductas que el líder exhibe provocando esta influencia en sus seguidores, y en las conductas atribuidas al líder que generan orgullo, respeto y admiración.

Área 2 - Motivación inspiradora: Se entiende por la capacidad del líder para motivar a sus pares, promover metas comunes y de su disposición para ayudar a otros a encontrar significado a su experiencia escolar. Está relacionada a la capacidad del líder para motivar e inspirar con actos a sus seguidores. Asimismo, potencia el espíritu de equipo ya que puede crear expectativas que sus seguidores quieran alcanzar y así generar una visión compartida.

Área 3 - Estimulación intelectual: Consiste en la capacidad del líder para estimular la creatividad e innovación, fomentar el cuestionamiento a suposiciones para redefinir problemas y encontrar nuevas soluciones.

Área 4 - Consideración individualizada: Consiste en una genuina preocupación por otros, que se puede evidenciar en el compromiso del líder por motivar, estimular y propiciar el desarrollo de sus seguidores con el fin de fomentar el desarrollo individual. Asimismo, tiene la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Además, promueve la comunicación bidireccional y se crean nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo, donde se reconocen las diferencias individuales.

Dimensión 2: Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional (Bass y Avolio, 2004) se define como el proceso de intercambio de recompensas para lograr resultados entre el líder y sus seguidores, dichos intercambios son sociales, inmateriales e intangibles. En esta interacción se crea una relación de costo-beneficio, ya que la toma de decisiones depende de lo que los seguidores obtienen y lo que el líder desea. También se puede entender como la capacidad para ejercer influencia sobre otros, de manera que estos tomen los principios, propuestos por el líder, como premisa para actuar (Bolívar, 2010; Pareja, López, El Homrani y Lorenzo, 2012). Estos líderes utilizan el poder derivado de las recompensas y castigos para influir en sus seguidores. Asimismo, crean visiones que no son compartidas, ya que no reflejan el espíritu emocional de sus seguidores. Estos líderes transaccionales se distinguen por un conjunto de acciones específicas o componentes que se recompensa contingente y dirección por excepción activa (Álvarez, 2009; Bass y Avolio, 2004).

Área 5 - Recompensa contingente: El líder clarifica expectativas de sus seguidores y proporciona reconocimiento cuando se consiguen los objetivos. El líder recompensa en el acto o promete recompensas a aquellos que trabajan en la dirección de los objetivos que se quieren cumplir.

Área 6 - Dirección por excepción: Se centra en dirigir las acciones de su grupo hacia una meta clara; organizando y delegando responsabilidades según las habilidades de cada miembro. Asimismo, se encarga de corregir los fallos y desviaciones para conseguir los objetivos propuestos.

D. PRESENTACIÓN DE ÍTEMS A LOS ESTUDIANTES

Ficha demográfica

Nombre:

Sexo: F/M

Edad:

Grado:

Colegio:

Instrucciones del cuestionario:

En este cuestionario se incluyen frases que describen comportamientos y valoraciones típicas de las personas en relación a su desarrollo de liderazgo. Por favor, contesta a las afirmaciones que se presentan a continuación según lo que crees. Considera que cada oración debe describirte tal como eres ahora y no como desearías ser en el futuro.

Evalúa lo más honestamente que sea posible cada frase, pensando en cómo eres y qué sueles hacer ante las situaciones que se te presentan.

Tus respuestas son absolutamente anónimas y confidenciales, y sólo serán empleadas para fines de esta investigación.

Examina cuidadosamente cada oración y marca el número que corresponda de acuerdo a la siguiente escala.

Opciones de Respuesta

1	Totalmente de acuerdo
2	De acuerdo
3	En desacuerdo
4	Totalmente en desacuerdo

Ejemplo:

A. Me gusta bailar

1	Totalmente de acuerdo
2	De acuerdo
3	En desacuerdo
4	Totalmente en desacuerdo

Si has comprendido las instrucciones puedes comenzar el cuestionario.

No olvides **completar correctamente todos tus datos y contesta todas las preguntas, marca solo una** respuesta.

Constructo multidimensional: Liderazgo

Área a la que pertenece	Definición	Indicador	ITEMS de Liderazgo Transformacional	Acuerdo del ítem al área		Deseabilidad social A, M o B	Evaluación de calidad del ítem Del 1 al 5	Sugerencias
				SI	NO			
Influencia idealizada	Influye en sus pares ⁶	Genera que los otros traten de actuar como él.	1. Normalmente mis compañeros me imitan para sacarse mejores notas.					
			2. Normalmente mis compañeros me imitan para que les vaya mejor en el colegio.					
			3. Normalmente mis compañeros imitan la forma cómo expongo en clases.					
			4. Normalmente mis compañeros quieren tener mi forma de ser.					
			5. Normalmente mis compañeros quieren tener mi forma de hacer las tareas.					
			6. Normalmente mis compañeros quieren tener mi paciencia para para reaccionar ante situaciones complicadas dentro del salón.					
			7. Normalmente mis compañeros quieren hacer proyectos tan buenos como los que yo presento.					
			8. Normalmente mis compañeros toman como ejemplo mis trabajos para realizar los suyos.					
	Influye en las decisiones de sus pares.		9. Casi siempre, mis compañeros toman en cuenta mi opinión para decidir sobre qué tema realizar un trabajo.					
			10. Casi siempre, mis compañeros toman en cuenta mi opinión para diseñar los experimentos grupales.					
			11. Casi siempre, mis compañeros me preguntan y toman en cuenta mi opinión antes de tomar una decisión frente a un problema.					
			12. Controlo el tiempo y reparto las tareas cuando tenemos que trabajar en grupos.					
			13. Logro que los demás se organicen para trabajar eficientemente.					
			14. Suelo ser la persona que distribuye las tareas del grupo para lograr la meta.					
			15. Cuando nadie lidera, yo suelo asumir las tareas de líder para que el grupo avance.					
	Influye en la organización del grupo para la consecución de la meta.		16. Influyo para que los demás se concentren en hacer lo planeado.					
			17. Suelo ser la persona que dirige los trabajos cuando tenemos que cumplir una tarea.					
			18. Cuando mis compañeros se sacan notas desaprobadas me burlo de ellos.					
			19. Considero que soy respetuoso con mis compañeros cuando desaprueban.					
			20. Mis compañeros me demuestran que me respetan de distintas formas.					
	Inspira respeto y confianza en sus pares	Inspira respeto en sus pares	21. Mis compañeros guardan silencio para escucharme cuando expongo					
			22. Siempre que propongo una idea estando en grupo escuchan lo que tengo que decir.					
			23. Mis compañeros me tienen confianza porque trato de ser sincero todo el tiempo.					
			24. Soy alguien en quien se puede confiar.					
			25. Mis compañeros confían en mí porque sé guardar secretos.					
			26. Creo que mis compañeros confían en mi capacidad para ser team leader.					
	Tiene un alto sentido de moral y ética	Distingue entre lo que debe y no debe hacer.	27. Cuando considero que no es correcto lo que otros hacen, trato de explicarles que hay otras formas de hacer las cosas mejor.					
			28. Considero que no debo copiar el trabajo de otros					

⁶ Este aspecto considera también las conductas que el líder realiza y que son admiradas por sus seguidores. Dado que estas conductas son situacionales y depende del tipo de liderazgo que el líder ejerza, no se incluirán en este cuestionario.

		Tiene la capacidad de reflexionar sobre sus actos.	29. Considero que cuando realizo un trabajo de grupo y tenemos buenos resultados, el mérito es de todos.						
		Toma en cuenta los valores del colegio.	30. Considero que cuando realizo un trabajo de grupo y tenemos malos resultados, la responsabilidad es de todos.						
			31. Cada vez que termino una tarea reflexiono y me pregunto si di lo mejor de mí.						
			32. Considero que es importante que todos trabajemos siguiendo los mismos valores.						
			33. Considero que es importante que todos trabajemos con buen ánimo en el grupo.						
			34. Considero que es importante mantener un buen clima de trabajo en el grupo.						
			35. Considero que ser honesto es importante para lograr nuestras metas.						
Motivación inspiradora	Motiva a sus pares.	Alienta a sus compañeros a terminar lo que empezaron	36. Le doy ánimos a mis compañeros para terminar con la tarea que tienen que hacer.						
		Apoya a sus compañeros para que les vaya bien en el colegio	37. Suelo hacer sugerencias positivas a mis compañeros sobre sus trabajos para que mejoren.						
		Muestra entusiasmo y optimismo	38. Ayudo a mis compañeros para que puedan mejorar sus notas.						
	Promueve metas comunes	Muestra compromiso para lograr metas comunes o compartidas	39. Pienso que todos mis compañeros son capaces de aprender, por eso los motivo a esforzarse más.						
			40. Trato de transmitir optimismo a mis compañeros cuando tienen un problema.						
		Ayuda a otros a alcanzar una visión compartida.	41. Trato de expresar mi entusiasmo ante las buenas ideas de mis compañeros.						
			42. Soy optimista cuando hay un problema y trato de transmitirlo a los demás.						
			Influye en el compromiso que los demás tienen con una tarea común.	43. Trato que todos queramos lograr juntos la meta del equipo.					
				44. Me esfuerzo al máximo para cumplir las metas grupales.					
	Ayuda a otros a encontrar significado a su experiencia escolar	Formula una visión común futura y atractiva para sus seguidores.	45. Ayudo a mis compañeros para que podamos cumplir las metas comunes.						
			46. Motivo a mis compañeros para que se comprometan a lograr metas grupales.						
		Transmite el valor de las tareas que realizamos en la escuela	47. Me aseguro que todos quieran lograr la misma meta en mi grupo.						
Estimulación intelectual	Estimula la innovación y creatividad para encontrar nuevas formas para solucionar problemas	Propone soluciones innovadoras a problemas.	48. Trato de comprometerme y finalizo todas las tareas que me dejan.						
			49. Me tomo en serio y cumplo con las responsabilidades que tengo en las tareas grupales que me dejan en clase.						
			50. Logro que mis compañeros se comprometan con la tarea que tenemos que realizar.						
	Promueve las iniciativas creativas e innovadoras entre sus pares.	Formula una visión común futura y atractiva para sus seguidores.	51. Logro que mis compañeros no pierdan de vista el objetivo de la tarea que tenemos que cumplir.						
			52. Me esfuerzo en cumplir mis responsabilidades para que con mi ejemplo los demás también se esfuercen.						
			53. Me esfuerzo por hacer bien las cosas para motivar a los demás.						
			54. Trato que mis compañeros le encuentren sentido a lo que hacemos en clase.						
			55. Cuando alguno de mis compañeros no entiende la utilidad de las tareas que nos dejan, trato de explicársela.						
			56. Intento señalar la importancia de lo que hacemos en los cursos.						
			57. Me atrevo a probar nuevas maneras de resolver problemas.						
			58. Propongo soluciones innovadoras para resolver trabajos de grupo.						
			59. Siempre busco nuevas estrategias para encontrar soluciones.						
			60. Muestro una actitud positiva ante las ideas de otros.						
			61. Cuando no nos ponemos de acuerdo, en clase, escucho e incorporo las ideas nuevas de mis compañeros.						
			62. Ante ciertas dificultades en mi salón, fomento las ideas innovadoras de mis compañeros para resolverlas.						

			63. Animo a mis compañeros para arriesgarse aplicando nuevas ideas y ponerlas en práctica en sus propios trabajos.						
		Es creativo	64. Apoyo las ideas creativas de mis compañeros para redefinir problemas y encontrar nuevas soluciones.						
			65. Acepto ideas que no son más para resolver dificultades cuando trabajamos en grupo.						
			66. Suelo hacer una lluvia de ideas antes de iniciar un trabajo.						
			67. Pienso que no hay solo una forma para encontrar soluciones.						
			68. Pienso que la creatividad es importante para hacer las tareas que nos dejan.						
			69. Considero que por lo general, una idea creativa genera otras.						
Consideración individualizada	Es solidario	Muestra interés por los necesidades o dificultades de los demás	70. Me preocupo cuando un compañero falta a clases.						
			71. Suelo prestar mis apuntes de clase cuando algún compañero falta.						
			72. Cuando un compañero falta a clases me comunico con él para saber qué le pasó.						
			73. Me ofrezco a ayudar a otros después de que he terminado de resolver los ejercicios.						
			74. Me preocupo por los problemas de mis compañeros.						
			75. Ayudo a mis compañeros con las tareas que no entienden.						
		Fomentar el desarrollar individual		76. Les explico a mis compañeros cómo resolver una tarea cuando no la pueden hacer.					
			77. Ayudo a mis compañeros para que consigan mejores resultados.						
			78. Ayudo a que los demás aprendan de sus errores.						
		Es empático: es capaz de ponerse en el lugar de los demás.	Integra a otros al grupo	79. Me gusta aconsejar a los demás para que su desempeño sea mejor.					
				80. Me preocupo porque todos se conozcan dentro de mi salón.					
				81. Considero que puedo ponerme en los zapatos de otros.					
				82. Suelo ponerme en el lugar del otro antes de tomar una decisión.					
				83. Suelo darme cuenta cuando alguno de mis compañeros está incómodo y trato de hacer algo para que se sienta bien.					
				84. Se identifica con los problemas de otros.					
	85. Al expresar mis ideas trato de no herir los sentimientos de otros.								
	86. Cuando un amigo tiene un problema me siento triste.								
	87. Me alegro cuando a mis amigos les va bien.								
	Comunicación bidireccional: es capaz de expresar sus ideas y escuchar las de otro	Tiene la capacidad de expresar sus opiniones de manera constructiva.	88. Comprendo cuando alguien se frustra rápido, porque me ha pasado lo mismo.						
			89. Expreso mis opiniones cuando no estoy de acuerdo.						
			90. Al expresar mis ideas tomo en cuenta las opiniones de los otros.						
			91. Pienso que es importante decir lo que pienso.						
			92. Considero que es importante tener en cuenta lo que otros piensan cuando se trabaja en grupo.						
			93. Escucho las ideas de los más y las tomo en cuenta cuando tengo que tomar decisiones.						
			94. Reconozco los aciertos de mis compañeros.						
			95. Felicito a mis compañeros cuando hacen algo bien.						
			96. Pienso que es importante felicitar a una persona cuando ha hecho bien su trabajo.						
Área a la que pertenece	Definición	Indicador	ITEMS de Liderazgo Transaccional	Acuerdo del ítem al área		Deseabilidad social	Evaluación de calidad del ítem	Sugerencias	
				SI	NO	Alta, media o baja	Del 1 al 5		
Recompensa contingente	Da reconocimiento a los miembros de su grupo	Refuerza positivamente los logros de los demás.							

			97. Considero que es importante darles un premio a todas las personas que hacen bien las cosas.					
			98. Pienso que el que trabaja bien se merece siempre un premio.					
			99. Sé que es importante que las personas reciban un premio cuando hacen bien su tarea.					
Dirección por excepción	Dirige al grupo	Dirige las acciones de su equipo hacia una meta clara; organizando y delegando responsabilidades, según sus habilidades.	100. Me encargo de recordarle a mi equipo cuál es la meta que hay que lograr.					
			101. Pienso que es importante que todos tengan claro cuál es la meta que tenemos que lograr.					
			102. Me aseguro que mis compañeros sigan mis instrucciones para hacer trabajos en grupo.					
			103. Organizo a mi grupo teniendo en cuenta las habilidades de cada compañero.					
			104. Reparto las tareas que hay que hacer para terminar el proyecto que nos dejaron en clase.					
			105. Trato de repartir las tareas que nos asignan al grupo según la habilidad de cada uno.					
			106. Tomo en cuenta las habilidades de mis compañeros al momento de distribuir las tareas.					
			107. Cuando me toca ser líder en el grupo, lo primero que hago es identificar las habilidades de cada uno para así distribuir las tareas.					
			108. Cuando tengo que hacer grupo con gente que no conozco, identifico sus habilidades fácilmente para lograr los objetivos que me he trazado.					
			109. Asigno roles fácilmente cuando tengo que realizar un trabajo de grupo.					
			110. Los demás esperan mis indicaciones para comenzar a trabajar en clase.					
111. Estoy atento a corregir los errores de los demás para asegurar las metas del grupo.								
112. Reconozco las habilidades de mis compañeros para guiarlos hacia los objetivos que me he trazado.								
113. Dirijo las habilidades mis compañeros para guiarlos hacia los objetivos que me he trazado.								



Apéndice E

Resultados

Tabla 10

Resultados de Prueba de normalidad de 32 ítems

Ítem	D
1. Imitan forma de exponer en clases.	.232***
2. Anima para terminar la tarea.	.235***
3. Prueba nuevas maneras de resolver problemas.	.222***
6. Recuerda la meta que tienen que lograr.	.220***
8. Critica constructivamente para que compañeros mejoren sus trabajos.	.206***
9. Hace propuestas creativas para los trabajos grupales.	.210***
12. Felicita a sus amigos por un buen trabajo.	.218***
17. Se pone en el lugar del otro.	.191***
19. Su opinión es clave para tomar decisiones.	.243***
21. Cuestiona procedimientos para solucionar problemas.	.196***
24. Transmite optimismo ante problemas.	.223***
25. Sus compañeros escuchan atentamente su participación.	.227***
26. Trata de no herir los sentimientos de sus compañeros.	.236***
28. Sus compañeros escuchan su propuesta idea propuesta.	.220***
31. Se compromete para alcanzar metas grupales.	.260***
33. Se esfuerza al máximo para cumplir metas grupales.	.245***
34. Explica otras formas para que corrijan acciones incorrectas.	.237***
35. Motiva a sus compañeros para alcanzar metas.	.220***
37. Conversa y convence para que su grupo se enfoque en la meta.	.199***
38. Muestra actitud positiva ante ideas nuevas ajenas.	.219***
39. Explica a sus compañeros cuando no entienden.	.202***
42. Es un referente para que sus compañeros se comprometan y cumplan con la tarea cuando es parte del grupo.	.233***
43. Ayuda a sus compañeros a conseguir mejores resultados.	.245***
44. Distribuye tareas para terminarlas a tiempo.	.207***
47. Considera las habilidades de sus compañeros al distribuir tareas.	.235***
48. Ayuda a que los demás identifiquen sus errores.	.224***
49. Respeta opiniones con las que no está de acuerdo.	.244***
51. Comenta la importancia de lo trabajado en clase.	.229***
54. Fácilmente expresa lo que piensa sin ofender.	.190***
56. Explica la utilidad de las tareas escolares a sus compañeros.	.198***
57. Anima a sus compañeros para arriesgarse y utilizar nuevas ideas.	.190***
58. Considera ideas ajenas para tomar decisiones.	.234***

Nota. *** $p < .001$, $Df = 465$

Tabla 11

Medias (M), desviaciones estándar (DE) y porcentaje de respuesta de cada ítem

Ítems	M	DE	Porcentaje de respuesta				
			0	1	2	3	4
Área 1: Influencia idealizada							
1. Mis compañeros imitan la forma cómo expongo en clases.	1.27	.99	28.7	25.1	37.4	7.9	.8
19. Mi opinión es clave para decidir sobre qué tema realizamos un trabajo grupal.	2.26	.92	4.2	11.2	47.6	27.9	9.0
25. Cuando participo en clase, mis compañeros escuchan atentamente.	2.50	.89	2.2	8.6	38.2	39.2	11.8
28. Cuando propongo una idea, mis compañeros escuchan lo que tengo que decir.	2.86	.87	1.0	3.2	30.3	39.6	25.9
34. Cuando considero que las acciones de otros no son correctas, trato de explicarles que hay otras formas de hacer las cosas mejor.	2.78	1.00	2.8	7.2	25.1	39.0	25.9
Área 2: Motivación inspiradora							
2. Animo a mis compañeros para terminar con la tarea que tienen que hacer.	2.51	.92	1.8	8.2	42.9	31.1	16.0
8. Suelo hacer comentarios positivos a mis compañeros sobre sus trabajos para que mejoren.	2.58	.94	2.0	8.2	37.1	35.3	17.4
24. Transmito optimismo a mis compañeros cuando tienen un problema.	3.00	.96	1.6	4.8	21.3	36.4	35.8
31. Estoy comprometido a alcanzar las metas que nos propongamos como grupo.	3.22	.81	.80	1.4	15.4	39.7	42.7
33. Me esfuerzo al máximo para cumplir las metas grupales.	2.95	.84	.60	3.2	24.4	44.0	27.8
35. Motivo a mis compañeros para que se comprometan a lograr las metas grupales.	2.59	.95	2.6	7.8	34.5	38.2	16.9
37. Cuando un miembro del grupo no quiere hacer su parte, converso con él y lo convenzo para que se enfoque en la meta.	2.53	1.09	4.6	12.0	29.9	32.5	20.9
42. Mis compañeros se comprometen y cumplen la tarea cuando yo soy parte del grupo.	2.37	.85	3.2	7.3	46.0	36.1	7.5
51. Comento a mis compañeros la importancia de lo que hacemos en las clases.	1.71	1.00	13.4	24.6	42.7	16.0	3.2
56. Cuando alguno de mis compañeros no entiende la utilidad de las tareas que nos dejan en el colegio, trato de explicársela.	2.50	1.08	4.6	12.4	31.3	32.3	19.4
Área 3: Estimulación intelectual							
3. Me atrevo a probar nuevas maneras de resolver problemas.	2.69	.91	.60	7.0	37.0	33.6	21.7
9. Hago propuestas creativas para realizar trabajos grupales.	2.70	.95	2.4	5.2	34.1	36.3	21.9
21. Cuestiono procedimientos para encontrar otras formas de solucionar problemas.	2.51	.98	2.2	11.8	36.5	32.3	17.2
38. Muestro una actitud positiva ante las ideas nuevas de otros.	3.06	.80	.20	1.6	23.6	41.6	32.9
57. Animo a mis compañeros para arriesgarse a poner en práctica nuevas ideas en sus propios trabajos.	2.41	1.02	4.2	12.1	37.4	31.2	15.1
Área 4: Consideración individualizada							
17. Trato de ponerme en el lugar del otro antes de dar mi opinión.	2.69	1.04	3.6	7.0	31.4	32.8	25.2
26. Al expresar mis ideas trato de no herir los sentimientos de otros.	3.03	1.05	3.8	4.2	18.5	32.3	41.2
39. Les explico a mis compañeros cómo resolver una tarea cuando no la entienden.	2.84	.99	2.8	4.0	29.0	34.6	29.6
43. Ayudo a mis compañeros para que consigan mejores resultados.	2.68	.87	1.8	4.6	33.9	43.2	16.5
48. Ayudo a que los demás identifiquen sus errores para mejorar.	2.57	.95	2.4	9.2	33.5	39.1	15.8
49. Respeto las opiniones de los otros aunque yo no esté de acuerdo.	3.12	.85	.60	2.2	20.8	37.3	39.1
54. Me es fácil decir lo que pienso sin ofender a nadie.	2.67	1.04	3.0	8.7	31.3	32.1	25.0
58. Escucho las ideas de los demás y las tomo en cuenta cuando tengo que tomar decisiones.	3.07	.84	1.00	1.6	20.8	42.7	33.9

Apéndice F

Instrumento final de 28 ítems

Cuestionario sobre liderazgo

Instrucciones

Este cuestionario tiene como objetivo conocer tus ideas sobre el desarrollo de liderazgo en estudiantes. Encontrarás oraciones que describen comportamientos y opiniones relacionadas al liderazgo.

Lee atentamente y evalúa lo más honestamente cada oración, pensando en cómo eres y qué sueles hacer ante las situaciones que se te presentan dentro del aula. Piensa que cada oración debe describirte tal como eres ahora y no como desearías ser en el futuro. Luego, marca la opción que mejor describe lo que crees. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas.

Lee cuidadosamente cada oración y marca el número que corresponda como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo:

A. Apoyo a mis compañeros para que logren sus metas.	0	1	2	3	X
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Si siempre apoyas a tus compañeros para que logren sus metas, debes marcar el número 4.

Si has comprendido las instrucciones puedes comenzar el cuestionario.

¡Muchas gracias!

0	1	2	3	4
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

No olvides contestar **todas las preguntas**⁷. **Marca solo una respuesta** por cada oración.

1. Mis compañeros imitan la forma cómo expongo en clases.	0	1	2	3	4
2. Animo a mis compañeros para terminar con la tarea que tienen que hacer.	0	1	2	3	4
3. Me atrevo a probar nuevas maneras de resolver problemas.	0	1	2	3	4
4. Suelo hacer comentarios positivos a mis compañeros sobre sus trabajos para que mejoren.	0	1	2	3	4
5. Hago propuestas creativas para realizar trabajos grupales.	0	1	2	3	4
6. Trato de ponerme en el lugar del otro antes de dar mi opinión.	0	1	2	3	4
7. Mi opinión es clave para decidir sobre qué tema realizamos un trabajo grupal.	0	1	2	3	4
8. Cuestiono procedimientos para encontrar otras formas de solucionar problemas.	0	1	2	3	4
9. Transmito optimismo a mis compañeros cuando tienen un problema.	0	1	2	3	4
10. Cuando participo en clase, mis compañeros escuchan atentamente.	0	1	2	3	4
11. Al expresar mis ideas trato de no herir los sentimientos de otros.	0	1	2	3	4
12. Cuando propongo una idea, mis compañeros escuchan lo que tengo que decir.	0	1	2	3	4
13. Estoy comprometido a alcanzar las metas que nos proponemos como grupo.	0	1	2	3	4
14. Me esfuerzo al máximo para cumplir las metas grupales.	0	1	2	3	4
15. Cuando considero que las acciones de otros no son correctas, trato de explicarles que hay otras formas de hacer las cosas mejor.	0	1	2	3	4
16. Motivo a mis compañeros para que se comprometan a lograr las metas grupales.	0	1	2	3	4
17. Cuando un miembro del grupo no quiere hacer su parte, converso con él y lo convenzo para que se enfoque en la meta.	0	1	2	3	4
18. Muestro una actitud positiva ante las ideas nuevas de otros.	0	1	2	3	4
19. Les explico a mis compañeros cómo resolver una tarea cuando no la entienden.	0	1	2	3	4
20. Mis compañeros se comprometen y cumplen la tarea cuando yo soy parte del grupo.	0	1	2	3	4
21. Ayudo a mis compañeros para que consigan mejores resultados.	0	1	2	3	4
22. Ayudo a que los demás identifiquen sus errores para mejorar.	0	1	2	3	4
23. Respeto las opiniones de los otros aunque yo no esté de acuerdo.	0	1	2	3	4
24. Comento a mis compañeros la importancia de lo que hacemos en las clases.	0	1	2	3	4
25. Me es fácil decir lo que pienso sin ofender a nadie.	0	1	2	3	4
26. Cuando alguno de mis compañeros no entiende la utilidad de las tareas que nos dejan en el colegio, trato de explicársela.	0	1	2	3	4
27. Animo a mis compañeros para arriesgarse a poner en práctica nuevas ideas en sus propios trabajos.	0	1	2	3	4
28. Escucho las ideas de los demás y las tomo en cuenta cuando tengo que tomar decisiones.	0	1	2	3	4

⁷ Hasta la el análisis factorial exploratorio, se conservó la numeración original de ítems, después de realizar el análisis factorial confirmatorio se dio esta nueva numeración a los ítems restantes.