Fabricio Miguel Moreno Menendez
Jesús César Sandoval Trigos
Diana Pariona Amaya
Vicente González-Prida Díaz
José Antonio Cuadros Espinoza
José Francisco Via y Rada Vittes



LIDERAZGO EDUCATIVO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Transformación, Innovación y Excelencia Académica

Sello Editorial CITSA

LIDERAZGO EDUCATIVO

Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Transformación, Innovación

y Excelencia Académica

https://doi.org/10.61286/edcitsa.vi.543

Fabricio Miguel Moreno Menendez
Jesús César Sandoval Trigos
Diana Pariona Amaya
Vicente González-Prida Díaz
José Antonio Cuadros Espinoza
José Francisco Via y Rada Vittes

Maracay, estado Aragua
Noviembre de 2026

LIDERAZGO EDUCATIVO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Transformación, innovación y excelencia académica

https://doi.org/10.61286/edcitsa.vi.543

Catalogación en fuente

Moreno Menendez, Fabricio Miguel; Sandoval Trigos, Jesús César; Pariona Amaya, Diana; González-Prida Díaz, Vicente; Cuadros Espinoza, José Antonio; Via y Rada Vittes, José Francisco

Liderazgo educativo y educación superior: Transformación, innovación y excelencia académica. 1.ª ed. – Maracay: Sello Editorial CITSA, 2026.

Recursos en línea (130 páginas); il. 27; 14,8 x 21,0 cm.

ISBN: 978-980-8050-22-6

1. Educación superior -- Administración. 2. Liderazgo educativo. 3. Calidad de la educación. 4. Innovaciones educativas.

CDD: 378.101
LC: LB2341

Centro de Investigación en Tecnologías de Salud y Ambiente. Dirección: Calle el Stadium N.º 3-A, Las Brisas, La Pedrera, Parroquia Las Delicias, Maracay, estado Aragua, Venezuela.

Correo: citsa@investigaciondetecnologias.com

Web: www.investigaciondetecnologias.com

Coordinación editorial: Dr. José Antonio Romero Palmera
Revisión y corrección de estilo: Dra. Deneice Montesinos Dalis
Diseño de cubierta: Unidad de Diseño Gráfico CITSA
Composición y puesta en línea: MSc. Vita María Calzolaio Cristofano

Depósito legal en la Biblioteca Nacional de Venezuela: AR2026000324

Liderazgo educativo y educación superior: Transformación, innovación y excelencia académica tiene licencia CC BY-NC-ND 4.0. © 2026 por Fabricio Miguel Moreno Menendez, Jesús César Sandoval Trigos, Diana Pariona Amaya, Vicente González-Prida Díaz, José Antonio Cuadros Espinoza y José Francisco Via y Rada Vittes.

Sobre los autores



Fabricio Miguel Moreno Menendez

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8741-1192

d.fmoreno@ms.upla.edu.pe · Universidad Peruana Los Andes, Perú

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP); Maestro en Administración con mención en Finanzas por la UNCP; Maestro en Marketing Digital por la Universidad Newman; Licenciado en Administración, Marketing y Negocios Internacionales por la Universidad Continental (UC). Docente nombrado en la categoría de Auxiliar de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA). Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas indizadas en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex.



Jesús César Sandoval Trigos

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4009-4171

d.jsandoval@ms.upla.edu.pe · Universidad Peruana Los Andes, Perú

Doctor en Ciencias Contables y Empresariales por la Universidad Peruana Los Andes (UPLA); Maestro en Administración con mención en Gestión del Talento Humano por la UPLA; Maestro en Gestión Pública con mención en Gestión Municipal y Regional por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP); Licenciado en Administración por la UPLA; egresado de Derecho de la Universidad Continental (UC). Docente nombrado en la categoría de Asociado de la UPLA. Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas indizadas en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex.



Diana Pariona Amaya

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1670-0824

d.dpariona@ms.upla.edu.pe · Universidad Peruana Los Andes, Perú

Doctora en Ciencias Contables por la Universidad Peruana Los Andes (UPLA); Maestra en Contabilidad con mención en Auditoría Integral por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP); Contadora Pública colegiada por la UNCP. Docente nombrada en la categoría de Asociada de la UPLA. Autora de capítulos de libros y artículos científicos en revistas indizadas, SciELO y Latindex.



Vicente González-Prida Díaz

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5257-8224

vgonzalezprida@us.es · Universidad de Sevilla, España

Doctor en Ingeniería Industrial por la Universidad de Sevilla, donde recibió el Premio Extraordinario de Doctorado, y MBA Ejecutivo con honores por la Cámara de Comercio de Sevilla. Docente en la Universidad Peruana Los Andes (UPLA); actualmente desarrolla actividades docentes e investigadoras en el Departamento de Organización Industrial y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla, España. Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas indizadas en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex.



José Antonio Cuadros Espinoza
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5510-2886
d.jcuadrose@ms.upla.edu.pe · Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Junín, Perú

Maestro en Educación con mención en Psicología Educativa por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP); Psicólogo por la Universidad Peruana Los Andes (UPLA). Docente nombrado en la categoría de Asociado. Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas indizadas en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex.



José Francisco Via y Rada Vittes
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4779-199X
d.jviayradav@ms.upla.edu.pe · Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Junín, Perú

Maestro en Psicología con mención en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes; Maestro en Educación con mención en Docencia en Educación Superior por la Universidad Peruana Los Andes (UPLA); Psicólogo por la UPLA. Docente nombrado en la categoría de Auxiliar. Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas indizadas en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex.

Índice

Sobre los autores ..... **iv**

Prólogo ..... **ix**

Introducción **1**

Capítulo I. El escenario contemporáneo de la educación superior: desafíos, calidad y contexto institucional **8**

1.1. Universidad, liderazgo y calidad: el punto de partida 8
1.2. La educación superior en el siglo XXI: masificación, calidad y rendición de cuentas 10
1.3. América Latina: brechas de aprendizaje y de formación docente 12
1.4. El caso peruano y la Universidad Peruana Los Andes 15
1.5. De la descripción del problema a su diagnóstico 18
1.6. Delimitación del problema 19
1.7. Formulación del problema 19
1.8. Justificación de la investigación 20
1.9. Objetivos de la investigación 21
1.10. Un tema que la pandemia hizo más visible 21
1.11. Cómo se organiza la obra 22
1.12. Globalización, internacionalización y mercado: presiones sobre la misión universitaria 22
1.13. Ideas clave: del contexto global al problema de investigación 23

Capítulo II. Arquitectura del liderazgo transformacional: del enfoque tradicional al potencial humano **28**

2.1. Por qué importa la arquitectura teórica del liderazgo 28
2.2. ¿Qué es liderazgo? Definiciones y énfasis 29
2.3. Las teorías tradicionales del liderazgo 30
2.4. De Burns a Bass: el liderazgo transaccional y el transformacional 33
2.5. El liderazgo transformacional: definiciones y fundamentos 34
2.6. Las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional 36

2.7. Evidencia en educación y en educación superior 39
2.8. Críticas y límites del enfoque 40
2.9. Del liderazgo al desarrollo de líderes 41
2.10. Mecanismos y evidencia reciente sobre el liderazgo transformacional 41
2.11. Ideas clave: del liderazgo al potencial humano 42

Capítulo III. El desempeño docente universitario bajo el enfoque de competencias y dominios pedagógicos 47

3.1. Qué se espera de quienes son conducidos: el docente universitario 47
3.2. ¿Qué es el desempeño? 48
3.3. El modelo de competencias 50
3.4. Los cuatro dominios del desempeño docente universitario 52
3.5. Operacionalización de las variables 57
3.6. Una mirada crítica a la medición del desempeño docente 58
3.7. Evidencia reciente sobre prácticas docentes de alto impacto 59
3.8. Ideas clave: competencias, dominios y operacionalización 60

Capítulo IV. Abordaje metodológico y diseño analítico en el estudio del liderazgo universitario 65

4.1. Las decisiones que sostienen la evidencia 65
4.2. Hipótesis de investigación 66
4.3. Método general y método específico 66
4.4. Tipo, nivel y diseño de la investigación 67
4.5. Población y muestra 69
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 71
4.7. Validez y confiabilidad 72
4.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 74
4.9. Aspectos éticos 75
4.10. Amenazas a la validez y sesgos potenciales 75
4.11. Más allá de la correlación: modelos multivariados 76
4.12. Ideas clave: un diseño defendible y transparente 77

Capítulo V. Radiografía del liderazgo y la praxis docente: hallazgos empíricos en la práctica institucional 81

5.1. Cómo leer los hallazgos: baremos, niveles y cautelas 81
5.2. Resultados de la variable liderazgo transformacional 82
5.3. Resultados de la variable desempeño docente 87
5.4. Lectura integrada de los resultados 92
5.5. Contrastes con la evidencia sobre liderazgo y desempeño en la educación superior 94
5.6. Ideas clave: un liderazgo y un desempeño de nivel intermedio 96

Capítulo VI. Correlaciones, discusión académica y lineamientos estratégicos para la gestión educativa 101

6.1. De la pregunta central a las decisiones de gestión 101
6.2. Prueba de normalidad 102
6.3. Contrastación de hipótesis 103
6.4. Análisis y discusión de los resultados 107
6.5. Limitaciones del estudio 111
6.6. Conclusiones 112
6.7. Recomendaciones y lineamientos estratégicos 113
6.8. Agenda de investigación futura 116
6.9. Cierre del libro 116

Índice temático 121

Prólogo

Pocas instituciones sociales dependen tanto de la calidad de sus personas como la universidad. Los edificios, los laboratorios y las plataformas digitales importan, pero lo que define la experiencia formativa de un estudiante es, en última instancia, la manera en que sus profesores planifican, enseña, orientan, investigan y se vinculan con la sociedad. Y lo que condiciona esa labor, más de lo que solemos reconocer, es la forma en que las autoridades conducen a quienes enseñan.

Este libro nace de una pregunta formulada en una filial universitaria de la Selva Central del Perú: ¿se relacionan el liderazgo transformacional de los directivos y el desempeño de los docentes? La respuesta que ofrecen sus páginas se apoya en una investigación empírica cuidadosa, pero va más allá de ella. Sitúa la pregunta en el escenario global de la educación superior, reconstruye el marco teórico del liderazgo y del desempeño profesional docente, expone con transparencia el diseño metodológico, presenta los hallazgos descriptivos e inferenciales y, finalmente, propone lineamientos para la gestión.

La obra se estructura en seis capítulos interconectados. El Capítulo I presenta el escenario contemporáneo de la educación superior —sus desafíos, su calidad y su contexto institucional— y formaliza el problema, la justificación y los objetivos. El Capítulo II desarrolla la arquitectura del liderazgo transformacional, desde las teorías tradicionales hasta el modelo de rango completo y sus cuatro dimensiones. El Capítulo III aborda el desempeño docente universitario bajo el enfoque de competencias y dominios pedagógicos, e incluye la matriz de operacionalización de las variables. El Capítulo IV expone el abordaje metodológico y el

diseño analítico. El Capítulo V ofrece una radiografía de los hallazgos descriptivos. El Capítulo VI reúne las correlaciones, la discusión académica frente a la literatura internacional y nacional, y los lineamientos estratégicos para las directivas universitarias.

Un rasgo que los autores han procurado conservar es la honestidad intelectual. Se trata de un estudio exploratorio, con una muestra reducida y basado en percepciones; sus resultados son consistentes y significativos, pero deben leerse con las cautelas que cada capítulo explicita. Esa franqueza no debilita la obra: la hace más útil para quienes toman decisiones en contextos reales, donde la evidencia perfecta casi nunca está disponible.

Esta obra está dirigida a la comunidad académica en ciencias de la educación y de la administración, a rectores, decanos, directores de escuela y coordinadores, a responsables de aseguramiento de la calidad y a docentes e investigadores interesados en comprender, con rigor y sentido práctico, cómo el liderazgo influye en la vida cotidiana de la universidad. Es, en suma, una invitación a mirar la excelencia académica no como un destino abstracto, sino como el resultado de relaciones de confianza, de visión compartida, de estímulo intelectual y de atención a las personas.

Fabricio Miguel Moreno Menendez

Introducción

Los docentes contribuyen al desarrollo personal y social de las personas, de modo que puedan desenvolverse mejor en los contextos en que viven y trabajan. Sin embargo, los informes internacionales señalan dificultades persistentes en la formación y el desempeño del profesorado de América Latina, y en la educación superior el panorama se complica porque muchos profesionales llegan a la enseñanza universitaria sin formación pedagógica previa. A ello se suma la posición modesta que ocupan las universidades latinoamericanas y peruanas en los rankings internacionales, que, con todas sus limitaciones, funcionan como una señal de alerta.

En ese contexto, resulta pertinente preguntarse por los factores institucionales que pueden favorecer un mejor desempeño docente. Uno de ellos es el liderazgo. Si los desempeños son conductas que contribuyen a alcanzar los objetivos de una organización, y si los comportamientos y el compromiso de las personas se ven influidos por las percepciones sobre sus líderes, es razonable suponer que la manera en que las autoridades de una universidad ejercen el liderazgo transformacional se relaciona con el desempeño de sus docentes. Esa suposición, formulada como hipótesis y sometida a prueba empírica, constituye el hilo conductor de este libro.

La obra se basa en la investigación realizada en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo, durante el periodo académico 2024-II, con 25 docentes a tiempo completo que integran la tecnoestructura de la filial. Se trató de un estudio básico, correlacional, no experimental, transversal y cuantitativo, que empleó dos cuestionarios y el coeficiente rho de Spearman. Los resultados muestran niveles regulares de liderazgo

transformacional (56,32 %) y de desempeño docente (54,02 %), y relaciones directas y significativas entre ambas variables (rho = 0,762; p < 0,001) y entre cada dimensión del liderazgo y el desempeño.

Autoría. La obra es el resultado del trabajo de un grupo de investigación, que reunió, organizó y amplió con revisión bibliográfica actualizada los datos del estudio realizado en la Filial Chanchamayo de la Universidad Peruana Los Andes.

Cómo leer este libro. Cada capítulo comienza con un resumen y palabras clave, desarrolla sus secciones con apoyo de tablas y figuras, se cierra con una síntesis y preguntas para la reflexión, e incluye su propia lista de referencias. Las notas editoriales señalan, cuando corresponde, precisiones sobre los datos de la fuente. Se recomienda leer los capítulos I a IV como el marco que sostiene el estudio y los capítulos V y VI como su núcleo empírico y propositivo; no obstante, quien tenga interés práctico inmediato puede comenzar por el Capítulo VI, que reúne las conclusiones y los lineamientos para la gestión.

CAPÍTULO I

El escenario contemporáneo de la educación superior: desafíos, calidad y contexto institucional

Resumen

Este capítulo sitúa el problema en su contexto: una educación superior global presionada por la masificación, los rankings y las demandas de calidad; una región latinoamericana con brechas persistentes en la formación y el desempeño docente; y una universidad de la Selva Central peruana cuyo posicionamiento invita a preguntarse por el papel del liderazgo. Se presenta la realidad problemática, la delimitación, la formulación del problema, la justificación y los objetivos del estudio que sustenta la obra.

Palabras clave: *educación superior; calidad universitaria; desempeño docente; rankings; Selva Central*

1.1. Universidad, liderazgo y calidad: el punto de partida

Hablar de liderazgo universitario exige, antes que cualquier definición, comprender el terreno en el que ese liderazgo se ejerce. Las universidades contemporáneas ya no son las instituciones relativamente estables y elitistas del siglo pasado: son organizaciones complejas que atienden a poblaciones estudiantiles

masivas y heterogéneas, compiten en clasificaciones internacionales, rinden cuentas ante agencias de aseguramiento de la calidad y deben responder, al mismo tiempo, a demandas sociales, productivas y tecnológicas que cambian con rapidez (Marginson, 2016). En ese escenario, la figura del docente se vuelve decisiva: es en el aula, en la tutoría, en la investigación y en la vinculación con el entorno donde se materializa —o se frustra— la promesa de calidad que cada universidad formula en sus documentos institucionales.

Este primer capítulo cumple una función de encuadre. Reúne, ordena y depura el planteamiento del problema de la investigación que da origen al libro, es decir, la relación entre el liderazgo transformacional de las autoridades y el desempeño de los docentes en una universidad de la Selva Central del Perú. Para ello avanza en tres movimientos. Primero, describe el escenario global y regional de la educación superior, con énfasis en los desafíos de calidad y en los indicadores que suelen emplearse para valorarla. Segundo, aterriza en el caso peruano y en la Universidad Peruana Los Andes (UPLA), Filial Chanchamayo, y examina su posición en el Ranking Web de Universidades. Tercero, formaliza el problema, la justificación y los objetivos que ordenan los capítulos siguientes.

Conviene advertir desde ya una cautela metodológica que atraviesa toda la obra: los rankings, los informes internacionales y las pruebas estandarizadas son indicadores útiles pero parciales. Se emplean aquí como señales que orientan la pregunta de investigación, no como veredictos definitivos sobre la calidad de una institución o de sus profesores (Hazelkorn, 2015; Vernon et al., 2018).

1.2. La educación superior en el siglo XXI: masificación, calidad y rendición de cuentas

1.2.1. Expansión y diversificación

Durante las últimas décadas, la participación en la educación superior se ha ampliado de manera sostenida en casi todas las regiones del mundo. Marginson (2016) describe esta tendencia como el tránsito hacia sistemas de alta participación, en los que la universidad deja de ser un espacio selectivo para convertirse en una etapa frecuente del trayecto vital de amplios sectores de la población, con las consecuencias que ello implica en términos de estratificación entre instituciones.

La expansión trae consigo oportunidades evidentes —mayor acceso, movilidad social, formación de capital humano— pero también tensiones. Cuando el número de estudiantes crece más rápido que la capacidad de las instituciones para contratar, formar y retener profesorado calificado, aparecen brechas de calidad que se manifiestan en la heterogeneidad de las trayectorias formativas, en la sobrecarga docente y en la dificultad para sostener ambientes de aprendizaje exigentes (Ferreyra et al., 2017). El Informe mundial sobre el personal docente de la UNESCO (2023) documenta, para los distintos niveles educativos, un déficit de docentes y la dificultad de atraer y mantener a quienes ejercen la profesión, un diagnóstico que interpela también a la educación superior.

1.2.2. La calidad como concepto en disputa

La calidad universitaria no tiene una definición única. Harvey y Green (1993) propusieron, en un trabajo que se volvió referencia obligada, entender la calidad como excepción, como perfección o

consistencia, como adecuación a un propósito, como relación valor-costo y como transformación del estudiante. Esta última acepción es particularmente relevante para un libro sobre liderazgo y desempeño docente, pues desplaza la mirada desde los insumos y los productos hacia el proceso formativo y hacia las personas que lo conducen.

Los estudios sobre cultura de calidad muestran que los dispositivos formales de evaluación y acreditación no bastan por sí mismos para mejorar la enseñanza. Elken y Stensaker (2018) sostienen que el «trabajo de calidad» ocurre en la interacción cotidiana entre las unidades académicas, los procedimientos y los actores, y Cardoso et al. (2016) encontraron que los académicos atribuyen buena parte de las dificultades para lograr calidad a la distancia entre los procedimientos burocráticos y la realidad del trabajo docente. Estas conclusiones apuntan a una idea que este libro desarrolla con detalle: la calidad se construye, en buena medida, mediante prácticas de conducción institucional que motiven, orienten y acompañen a quienes enseñan.

1.2.3. Rankings, visibilidad y reputación

Los rankings universitarios se han consolidado como un lenguaje común —y a menudo controvertido— para comparar instituciones. Marginson y van der Wende (2007) advirtieron temprano que clasificarse o ser clasificado modifica las conductas de las universidades y los sistemas nacionales. Hazelkorn (2015) documentó cómo las instituciones reorientan decisiones estratégicas, de inversión y de contratación en función de su posición, y el manual editado por Hazelkorn y Mihut (2021) actualiza esa discusión con evidencia sobre su metodología, influencia y efectos. Selten et al. (2020) muestran, mediante un

análisis longitudinal, que las posiciones en los rankings son más estables de lo que suele suponerse, lo que sugiere que movimientos grandes exigen transformaciones sostenidas y no ajustes puntuales.

Una discusión específica merece el Ranking Web de Universidades, conocido como Webometrics, elaborado por el Cybermetrics Lab del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. A diferencia de otros rankings, no se basa en encuestas de reputación ni en datos que las universidades reportan, sino en indicadores de presencia, impacto, apertura y excelencia calculados a partir de la actividad web y de la producción científica visible (Aguillo et al., 2008; Cybermetrics Lab, 2024). Aguillo et al. (2010) compararon distintos sistemas de clasificación y hallaron coincidencias parciales entre ellos, lo que recuerda que cada ranking mide algo distinto. Vernon et al. (2018), en una revisión sistemática, concluyeron que la evidencia sobre la utilidad de los rankings para mejorar la investigación es limitada, de modo que su uso debe ser prudente.

1.3. América Latina: brechas de aprendizaje y de formación docente

1.3.1. El panorama regional

La educación superior latinoamericana combina una expansión significativa de la matrícula con fuertes desigualdades de calidad. Brunner y Miranda (2016) describen sistemas masivos, con una participación creciente del sector privado y con marcos de regulación muy dispares entre países. Ferreyra et al. (2017), en un informe del Banco Mundial, advierten que la región se encuentra «en una encrucijada»: ha ampliado el acceso, pero enfrenta problemas de deserción, de pertinencia de los programas y de

calidad de la formación. Bernasconi (2008) recordó que la universidad latinoamericana posee rasgos históricos propios —entre ellos la tradición de autonomía y la centralidad de la función profesional— que condicionan sus formas de gobierno, y Bernasconi y Celis (2017) analizaron las reformas recientes desde una perspectiva comparada.

ranking	World Rank	University	Det.	Country	Presence Rank*	Impact Rank*	Openness Rank*	Excellence Rank*
1	68	(2) Universidade de São Paulo USP			6	131	54	63
2	144	(2) Universidad Nacional Autónoma de México			3	105	168	326
3	227	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP			83	284	167	285
4	231	Universidade Federal do Rio de Janeiro			297	189	279	342
5	304	Universidad de Chile			62	320	359	406
6	307	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho			163	466	179	334
7	341	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS			96	403	310	421
8	378	Universidad de Buenos Aires			171	450	440	476
9	389	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG			137	582	261	454
10	400	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC			117	348	434	634

Figura 1. *Ranking de universidades latinoamericanas, 2024*

Nota. Captura del Ranking Web de Universidades (Cybermetrics Lab, 2024).

En materia de calidad percibida, los rankings internacionales sitúan a pocas universidades de la región entre las primeras del mundo. El Ranking Web de Universidades de 2024 coloca a la Universidade de São Paulo en la posición 68 mundial, seguida de la Universidad Nacional Autónoma de México (144), la Universidade Estadual de Campinas (227), la Universidade Federal do Rio de Janeiro (231) y la Universidad de Chile (304), como se observa en la Figura 1. Ninguna institución latinoamericana figura entre las cincuenta primeras del mundo, y la distancia respecto de las universidades de Norteamérica, Europa occidental y Asia oriental es considerable.

1.3.2. Aprendizajes de los estudiantes y desempeño docente

El desempeño de los docentes suele inferirse a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aun cuando ambos fenómenos no son equivalentes. Las pruebas internacionales ofrecen, en cualquier caso, un indicio relevante. En PISA 2022, los estudiantes de América Latina obtuvieron resultados inferiores a los de los países de la OCDE y, en una proporción importante, por debajo de los niveles básicos esperados (OCDE, 2023).

El informe de la UNESCO (2023) señala que cerca del 40 % de los docentes de secundaria de la región no reúne las cualidades básicas requeridas para el ejercicio de la profesión, un dato que sirve como indicador de un desempeño docente no óptimo. Es importante precisar, sin embargo, que ese diagnóstico se refiere a la educación básica, donde existen rutas formales de formación inicial; en la educación superior, la situación es distinta y, en algunos aspectos, más compleja.

1.3.3. La particularidad de la docencia universitaria

A diferencia de los docentes de educación básica, quienes ejercen la docencia universitaria con frecuencia proceden de otras profesiones y llegan a la enseñanza sin formación pedagógica previa. Zabalza (2017) lo ha señalado con claridad: muchos profesionales ejercen la docencia universitaria sin haber sido formados para ello, y la calidad de su desempeño depende de que la institución ofrezca oportunidades de desarrollo profesional. Valle et al. (2023) insisten en que las competencias docentes deben entenderse como un conjunto integrado que se aprende y se perfecciona a lo largo de la carrera.

La OCDE (2023), en su informe *Education at a Glance 2023*, observa que el personal docente de la educación superior y de la

formación profesional resulta difícil de encontrar y de retener: se le exige experiencia en su campo profesional, vocación para enseñar y, en muchos casos, formación pedagógica que el sistema no siempre provee.

1.4. El caso peruano y la Universidad Peruana Los Andes

1.4.1. La reforma universitaria y el aseguramiento de la calidad

El sistema universitario peruano vivió una transformación normativa profunda con la Ley Universitaria 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014), que creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y estableció el licenciamiento institucional como condición para operar. La ley definió también las funciones del docente universitario, entre ellas la enseñanza, la investigación, la tutoría y la proyección social. Los informes bienales de la SUNEDU (2020) describen un sistema con fuerte expansión previa, heterogeneidad institucional y retos de calidad que motivaron la reforma. Guadalupe et al. (2017) ofrecieron un balance del estado de la educación superior universitaria que permite entender el punto de partida de esas transformaciones.

En materia de docencia, el Ministerio de Educación (2022) publicó el Marco de Buen Desempeño Docente, que organiza la actuación profesional en dominios y competencias. Aunque su ámbito natural es la educación básica, el estudio lo adopta como referencia para operacionalizar el desempeño de los docentes universitarios, y lo complementa con las competencias descritas por Zabalza (2017).

Esta decisión, discutida en el capítulo siguiente y en el capítulo metodológico, es uno de los rasgos distintivos del estudio.

1.4.2. La posición del Perú y de las universidades de provincia en el ranking

En el ámbito nacional, la universidad mejor posicionada en el Ranking Web de Universidades de 2024 es la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el lugar 949 del mundo, seguida de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1430), la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (2829), la Universidad Nacional Agraria La Molina (2933) y la Universidad de Lima (3032). La Figura 2 muestra las diez primeras. Llama la atención que ninguna universidad de provincia se encuentra entre ellas, lo que sugiere un patrón de concentración de la visibilidad científica y web en la capital.

ranking	World Rank	University	Det.	Presence Rank*	Impact Rank*	Openness Rank*	Excellence Rank*
1	949	Pontificia Universidad Católica del Perú	»	113	812	1398	1658
2	1430	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	»	367	1511	988	2460
3	2829	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	»	422	4137	2953	3753
4	2933	Universidad Nacional Agraria La Molina	»	1514	4465	2925	3726
5	3032	Universidad de Lima	»	1235	1464	3070	5201
6	3135	Universidad del Pacífico Perú	»	2373	4354	2244	4331
7	3201	Universidad Nacional de Ingeniería Lima	»	1736	4660	3873	3789
8	3556	Universidad Peruana Cayetano Heredia	»	6158	9848	5819	1529
9	3923	Universidad de Ingeniería y Tecnología UTEC	»	7928	7269	3502	4284
10	3954	Universidad San Ignacio de Loyola	»	2080	4561	3705	5096

Figura 2. *Diez primeras universidades peruanas en el ranking, 2024*
Nota. Captura del Ranking Web de Universidades (Cybermetrics Lab, 2024).

La Universidad Peruana Los Andes ocupa el lugar 56 entre las universidades peruanas y el 12 451 a escala mundial, con rangos de presencia (4586), impacto (11 838), apertura (5819) y excelencia

(6626), como se aprecia en la Figura 3. Esta ubicación no debe leerse como un juicio sobre la calidad de la docencia en la UPLA, pues el indicador mide la visibilidad digital y científica de la institución en su conjunto. Sí constituye, no obstante, un punto de partida para preguntarse por los factores internos que podrían mejorar el desempeño de la comunidad académica y, con ello, la posición de la universidad.

ranking	World Rank	University	Det.	Presence Rank*	Impact Rank*	Openness Rank*	Excellence Rank*
50	11829	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial	»	6728	10777	5819	6626
51	12056	Universidad Antonio Ruíz de Montoya	»	3732	11464	5819	6626
52	12253	Universidad Andina Nestor Cáceres Velasquez	»	4900	11563	5819	6626
53	12313	Universidad Nacional Autónoma de Chota	»	10285	11058	5819	6626
54	12334	Universidad Nacional del Santa Chimbote	»	3767	11834	5819	6626
55	12399	Universidad Andina del Cusco	»	2291	13060	5679	6626
56	12451	Universidad Peruana Los Andes	»	4586	11838	5819	6626
57	12686	Universidad Nacional de Tumbes	»	4690	15236	5819	6147
58	12692	Universidad Privada de Tacna	»	4020	12256	5819	6626
59	12849	Universidad Nacional de Huancavelica	»	3578	15693	5819	6147
60	13070	Instituto Superior Tecnológico	»	5557	12542	5819	6626

Figura 3. *Posición de la Universidad Peruana Los Andes en el ranking, 2024*

Nota. Captura del Ranking Web de Universidades (Cybermetrics Lab, 2024). La UPLA aparece en la posición 56 del ámbito nacional.

1.4.3. La Filial Chanchamayo

La investigación se desarrolló en la Filial Chanchamayo de la UPLA, ubicada en la Av. Fray Dionisio Ortiz s/n, Pampa del Carmen, en la Selva Central del Perú. Las filiales universitarias en regiones alejadas de los grandes centros urbanos cumplen un papel decisivo en el acceso a la educación superior, pero suelen enfrentar limitaciones de infraestructura, de conectividad y de captación de talento académico. En ellas, la calidad de la gestión académica y la

manera en que las autoridades conducen a los equipos docentes adquieren una relevancia aún mayor, porque las posibilidades de compensar una conducción débil con recursos externos son menores.

1.5. De la descripción del problema a su diagnóstico

El estudio ordena la realidad problemática mediante la secuencia clásica de diagnóstico, pronóstico y control. Conviene reproducirla porque articula la lógica de todo el libro.

El **diagnóstico** identifica un desempeño docente susceptible de mejora, apoyado en dos síntomas: que la mayoría de los docentes universitarios no ha tenido formación pedagógica previa y que los resultados institucionales de las universidades latinoamericanas, incluida la UPLA, son mejorables según los indicadores disponibles. El **pronóstico** advierte que, si la situación se mantiene, podría disminuir la calidad educativa brindada por las instituciones de educación superior, con efectos negativos sobre los egresados y sobre las organizaciones que los contratan. El **control** propone recurrir a estrategias de liderazgo, entendido, según Northouse (2021), como un proceso mediante el cual una persona influye en un grupo para alcanzar una meta común.

La razón de esta elección es que dicho enfoque se asocia con mayores niveles de esfuerzo, compromiso y satisfacción de los seguidores. En consecuencia, si la intención institucional es mejorar el desempeño docente, resulta plausible que la manera en que las autoridades ejercen el liderazgo transformacional guarde relación con ese desempeño.

Este razonamiento es teórico y conviene tratarlo como hipótesis, no como certeza. Los capítulos II y III precisan los conceptos; el capítulo VI discute críticamente la evidencia disponible.

1.6. Delimitación del problema

Delimitación espacial. El estudio se realizó en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo, en la provincia de Chanchamayo, región Junín.

Delimitación temporal. La investigación se desarrolló entre julio de 2024 y mayo de 2025. Los datos se refieren al periodo académico 2024-II.

Delimitación conceptual o temática. El estudio se circunscribe al enfoque de liderazgo transformacional de Avolio y Bass (2002), en sus cuatro dimensiones, y al modelo de competencias asociado al desempeño, atribuido a David McClelland (1973), tomado como base por el MINEDU (2022) para elaborar el Marco de Buen Desempeño Docente.

1.7. Formulación del problema

Problema general. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo transformacional y el desempeño en docentes de una universidad de la Selva Central en 2025?

Problemas específicos.

- ¿Cuál es la relación entre la influencia idealizada y el desempeño docente?
- ¿Cuál es la relación entre la motivación inspiracional y el desempeño docente?

- ¿Cuál es la relación entre la estimulación intelectual y el desempeño docente?
- ¿Cuál es la relación entre la consideración individual y el desempeño docente?

1.8. Justificación de la investigación

1.8.1. Justificación social

A partir del diagnóstico del desempeño docente y de su relación con el liderazgo transformacional, la institución podrá diseñar estrategias de mejora para ambas variables. Los beneficiarios potenciales son los docentes, los estudiantes, el personal administrativo y los demás grupos de interés, porque un mejor desempeño docente favorece un mejor aprendizaje y, con ello, profesionales mejor preparados para la sociedad. La relevancia social se refuerza si se recuerda que las universidades regionales cumplen una función de movilidad social que depende en gran medida de la calidad de la enseñanza que ofrecen (Ferreyra et al., 2017; UNESCO, 2021).

1.8.2. Justificación teórica

El estudio toma como punto de partida el liderazgo transformacional en el enfoque de Avolio y Bass (2002) y mide el desempeño mediante competencias, un modelo asociado a McClelland (1973) y mencionado por Zabalza (2017), y al Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2022). Aporta, por tanto, evidencia sobre la aplicabilidad de un marco teórico del liderazgo desarrollado en contextos organizacionales a una realidad poco estudiada: la gestión académica de una filial universitaria en la Selva Central.

1.8.3. Justificación metodológica

Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y sometidos a pruebas de confiabilidad, de modo que pueden ser reutilizados o adaptados en estudios posteriores, como se detalla en el capítulo IV.

1.9. Objetivos de la investigación

Objetivo general. Determinar la relación que existe entre el liderazgo transformacional y el desempeño en docentes de una universidad de la Selva Central en 2025.

Objetivos específicos.

- Determinar la relación entre la influencia idealizada y el desempeño docente.
- Determinar la relación entre la motivación inspiracional y el desempeño docente.
- Determinar la relación entre la estimulación intelectual y el desempeño docente.
- Determinar la relación entre la consideración individual y el desempeño docente.

1.10. Un tema que la pandemia hizo más visible

La investigación se realizó cuando las universidades todavía procesaban los efectos de la pandemia de COVID-19, un periodo en que la enseñanza remota de emergencia puso a prueba la capacidad de las instituciones para sostener la calidad. Bond et al. (2021) mapearon el primer semestre global en línea y mostraron que la experiencia estuvo marcada por la improvisación, por desigualdades de acceso y por la importancia de la capacidad de los

docentes para adaptarse. Olcott et al. (2023) sostienen, desde una perspectiva prospectiva, que los líderes universitarios europeos enfrentan en esta década decisiones de gran alcance sobre modelos de enseñanza, tecnología y misión institucional.

Para el presente libro, esta coyuntura refuerza una intuición: cuando el entorno es incierto, la capacidad de las autoridades para inspirar, orientar y acompañar a los docentes se vuelve un recurso estratégico. No es casual que la literatura reciente sobre liderazgo en educación superior destaque la relevancia de estilos que combinan visión, apoyo individual y estímulo a la innovación.

1.11. Cómo se organiza la obra

El libro se organiza en seis capítulos. Este primero presenta el contexto y el problema. El segundo desarrolla la arquitectura teórica del liderazgo transformacional. El tercero aborda el desempeño docente universitario bajo el enfoque de competencias y dominios pedagógicos, e incluye la operacionalización de las variables. El cuarto expone el diseño metodológico. El quinto presenta los hallazgos descriptivos. El sexto reúne las correlaciones, la discusión académica y los lineamientos estratégicos para la gestión educativa.

1.12. Globalización, internacionalización y mercado: presiones sobre la misión universitaria

Las presiones sobre la universidad no provienen solo de la masificación. La internacionalización se ha convertido en un eje estratégico de las instituciones: Knight (2004) propuso entenderla como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, funciones y oferta de la

educación superior, y Altbach y Knight (2007) advirtieron que las motivaciones —académicas, políticas, económicas y culturales— conviven con realidades desiguales entre países y entre instituciones. Para universidades regionales de países en desarrollo, esa desigualdad se traduce en dificultades para participar en redes, atraer investigadores y sostener proyectos internacionales.

A ello se suma la creciente lógica de mercado. Marginson (2013) sostiene que la educación superior no puede funcionar como un mercado capitalista pleno, porque su competencia gira en torno al estatus y a bienes de posición, no solo al precio, y porque su dinámica difiere de la de los mercados de bienes ordinarios. Esta observación resulta útil para el presente libro: si las universidades compiten por reputación y no únicamente por ingresos, la calidad de la conducción interna y del desempeño docente se vuelve un activo estratégico. Hazelkorn (2009) mostró, en efecto, cómo las instituciones adaptan sus estrategias y políticas internas ante la presión de los rankings, a veces con efectos positivos —mayor atención a la investigación y a la gobernanza— y a veces con efectos no deseados, como la priorización de lo medible sobre lo importante.

1.13. Ideas clave: del contexto global al problema de investigación

La educación superior contemporánea se caracteriza por la masificación, la competencia por visibilidad y la exigencia de calidad. En América Latina, las brechas de aprendizaje y las debilidades en la formación docente configuran un escenario desafiante, que en el caso de la docencia universitaria se agrava por la frecuente ausencia de formación pedagógica previa. La posición de las universidades peruanas de provincia en el Ranking Web de

Universidades, y la de la UPLA en particular, invita a indagar en los factores internos que podrían favorecer el desempeño. Con ese horizonte, la investigación se pregunta por la relación entre el liderazgo transformacional de las autoridades y el desempeño de los docentes de la Filial Chanchamayo.

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué indicadores, además de los rankings, usaría su institución para valorar la calidad de la enseñanza?
- ¿En qué medida la ausencia de formación pedagógica inicial condiciona el desempeño de los docentes de su universidad?
- ¿Qué decisiones concretas de conducción institucional podrían ayudar a una filial regional a mejorar su desempeño sin depender de recursos externos?

Referencias

Aguillo, I. F., Bar-Ilan, J., Levene, M., y Ortega, J. L. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*, *85*(1), 243–256.

Aguillo, I. F., Ortega, J. L., y Fernández, M. (2008). Webometric ranking of world universities: Introduction, methodology, and future developments. *Higher Education in Europe*, *33*(2–3), 233–244.

Altbach, P. G., y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3–4), 290–305.

Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review, 52*(1), 27–52.

Bernasconi, A., y Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives, 25*(67), 1–16.

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., y Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*, 50.

Brunner, J. J., y Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Cardoso, S., Rosa, M. J., y Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(6), 950–965.

Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley n.º 30220, Ley Universitaria*. Diario Oficial El Peruano.

Cybermetrics Lab (CSIC). (2024). *Ranking Web of Universities* [Base de datos en línea]. https://www.webometrics.info

Elken, M., y Stensaker, B. (2018). Conceptualising "quality work" in higher education. *Quality in Higher Education, 24*(3), 189–202.

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial.

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación superior universitaria en el Perú*. Universidad del Pacífico.

Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9–34.

Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices. *Higher Education Management and Policy, 21*(1), 1–22.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2.ª ed.). Palgrave Macmillan.

Hazelkorn, E., y Mihut, G. (Eds.). (2021). *Research handbook on university rankings: Theory, methodology, influence and impact*. Edward Elgar.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5–31.

Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy, 28*(3), 353–370.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 72*(4), 413–434.

Marginson, S., y van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education, 11*(3–4), 306–329.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28*(1), 1–14.

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Marco de buen desempeño docente*. Corporación Gráfica Navarrete.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9.ª ed.). Sage.

Olcott, D., Arnold, D., y Blaschke, L. M. (2023). Leadership 2030: Renewed visions and empowered choices for European university leaders. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, 25*(1), 74–92.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.

Selten, F., Neylon, C., Huang, C.-K., y Groth, P. (2020). A longitudinal analysis of university rankings. *Quantitative Science Studies, 1*(3), 1109–1135.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2020). *Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. SUNEDU.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes*. UNESCO.

Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El modelo 9:20*. Narcea.

Vernon, M. M., Balas, E. A., y Momani, S. (2018). Are university rankings useful to improve research? A systematic review. *PLoS ONE, 13*(3), e0193762.

Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO II

Arquitectura del liderazgo transformacional: del enfoque tradicional al potencial humano

Resumen

El capítulo recorre la evolución del pensamiento sobre el liderazgo, desde las teorías de rasgos y de comportamiento hasta los enfoques contingentes y el liderazgo de rango completo. Se diferencian el liderazgo transaccional y el transformacional, se analizan con detalle las cuatro dimensiones del modelo de Bass y Avolio, se revisa la evidencia empírica y las críticas más relevantes, y se propone un esquema comparativo de síntesis.

Palabras clave: *liderazgo; liderazgo transformacional; modelo de rango completo; influencia idealizada; consideración individualizada*

2.1. Por qué importa la arquitectura teórica del liderazgo

El liderazgo es uno de los conceptos más estudiados y, a la vez, más debatidos de las ciencias sociales. Existen centenares de definiciones, y cada una enfatiza aspectos distintos: la influencia, la visión, el poder, el servicio, la construcción de sentido. Este capítulo no pretende agotar esa discusión; su propósito es más acotado: reconstruir, de manera ordenada, la arquitectura

conceptual que sustenta el estudio empírico del libro. Esa arquitectura parte de las teorías tradicionales del liderazgo, pasa por la distinción entre liderazgo transaccional y transformacional y desemboca en el modelo de rango completo propuesto por Bass y Avolio, cuyas cuatro dimensiones constituyen las categorías analíticas de los capítulos siguientes.

Se sigue aquí la secuencia de la sección de liderazgo del marco teórico del estudio, que se amplía con evidencia de la literatura internacional para dotarla de profundidad y de una mirada crítica. La intención es doble: que quien lea el libro encuentre una base conceptual sólida y que pueda situar los resultados empíricos de los capítulos V y VI en un debate teórico vivo.

2.2. ¿Qué es liderazgo? Definiciones y énfasis

Este capítulo adopta tres definiciones que conviene reproducir porque delimitan el sentido con que se usa el término. D'Alessio (2010) entiende el liderazgo como un proceso que supone una visión y un pensamiento de largo plazo, en el que la transformación y el cambio para mejorar son inherentes, sobre todo en la transformación de las organizaciones y de sus culturas. Burns (1978) lo define como el proceso mediante el cual los líderes inducen a los seguidores a actuar en pos de objetivos que representan los valores y las motivaciones de ambos. Northouse (2021) lo concibe como un proceso en el que una persona influye en un grupo para alcanzar una meta común.

Estas definiciones comparten tres rasgos. Primero, el liderazgo es relacional: no existe sin seguidores. Segundo, es intencional: se orienta hacia resultados o propósitos. Tercero, es procesual: se despliega en el tiempo y requiere acciones sostenidas. Northouse

(2021) recoge estos elementos al describir el liderazgo como un proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de individuos para alcanzar una meta común, y Yukl y Gardner (2020) añaden que cualquier definición debe reconocer que el liderazgo ocurre en contextos organizacionales específicos y se manifiesta en conductas observables.

La investigación contemporánea ha insistido, además, en que el liderazgo es un fenómeno multinivel y dependiente del contexto. Lord et al. (2017) identifican tres olas de teoría e investigación en psicología aplicada —centradas en los rasgos, en las conductas y en los procesos sociales y cognitivos— y Gardner et al. (2020) muestran, en su revisión de la tercera década de *The Leadership Quarterly*, la diversificación de enfoques y la progresiva atención a los seguidores, al contexto y a la dinámica de los equipos.

2.3. Las teorías tradicionales del liderazgo

2.3.1. Teorías X e Y

Douglas McGregor (1960) propuso dos conjuntos de supuestos sobre la naturaleza humana en el trabajo. Según la teoría X, los trabajadores son perezosos, rehúyen la responsabilidad y deben ser controlados, presionados y condicionados para que cumplan sus tareas. Según la teoría Y, los trabajadores pueden autodirigirse y autocontrolarse, buscan responsabilidades y se comprometen con objetivos que consideran valiosos. Estos supuestos orientan el estilo de conducción: quien parte de la teoría X tiende a controlar de cerca, mientras que quien parte de la teoría Y tiende a delegar y a confiar en la autonomía de las personas (McGregor, 1960).

Para el contexto universitario, el contraste es esclarecedor. La docencia es una actividad intensiva en juicio profesional y en

autonomía, de modo que un liderazgo anclado en supuestos de la teoría X —control estrecho, desconfianza, sanciones— tiende a chocar con la identidad del académico.

2.3.2. Teoría de los rasgos

Las teorías de rasgos sostienen que los líderes se distinguen por características personales, físicas, intelectuales o de personalidad. Stogdill (1948) revisó la literatura de la primera mitad del siglo XX y concluyó que ningún conjunto de rasgos garantizaba el liderazgo eficaz en todas las situaciones, aunque algunos rasgos, como la inteligencia, la iniciativa o la sociabilidad, aparecían con regularidad. Northouse (2021) recuerda que la inteligencia, la personalidad y el carisma se identificaron como rasgos presentes en los líderes, pero que el enfoque fue criticado por ignorar el momento y la situación en que se ejercía el liderazgo.

El interés por los rasgos no desapareció. La lectura contemporánea es, por tanto, matizada: los rasgos importan, pero actúan en interacción con conductas y contextos.

2.3.3. Teorías del comportamiento

Las teorías del comportamiento desplazaron la pregunta de «quién es el líder» a «qué hace el líder». Los estudios de las décadas de 1940 y 1950 identificaron dos grandes categorías de conducta: la consideración, u orientación a las personas, en la que el líder muestra apoyo y preocupación por sus colaboradores, y la estructura inicial, u orientación a la tarea, en la que el líder define roles, plazos y estándares (Northouse, 2021). Si las conductas se aprenden, pueden desarrollarse programas de formación para enseñar comportamientos de liderazgo.

DeRue et al. (2011) integraron los enfoques de rasgos y conductas en un metaanálisis y concluyeron que ambos explican parte de la eficacia del liderazgo, y que las conductas —en particular las orientadas a las personas y al cambio— tienen un poder explicativo mayor que los rasgos. Esta conclusión es coherente con la premisa de que el liderazgo puede desarrollarse, lo que sostiene la utilidad de los lineamientos formativos propuestos en el capítulo VI.

2.3.4. Teorías contingentes y situacionales

Las teorías contingentes sostienen que no existe un estilo de liderazgo óptimo y que su eficacia depende de la situación. Fiedler (1967) propuso que la eficacia depende del ajuste entre el estilo del líder y el grado de control que la situación le concede. House (1971) formuló la teoría del camino-meta, según la cual el líder aumenta la motivación de los seguidores al clarificar las metas y despejar el camino para alcanzarlas. Estas teorías surgieron, como recuerda Northouse (2021), porque los investigadores no hallaron rasgos ni conductas universales que fueran siempre eficientes.

La consecuencia para este libro es doble. Por un lado, justifica analizar el liderazgo transformacional en un contexto concreto —una filial universitaria de la Selva Central— en lugar de asumir que sus efectos son idénticos en cualquier lugar. Por otro, invita a la prudencia al generalizar. Hallinger (2018) ha reclamado precisamente «sacar el contexto de la sombra» en la investigación sobre liderazgo educativo, lo que implica describir con cuidado las condiciones institucionales en que se obtienen los resultados.

2.4. De Burns a Bass: el liderazgo transaccional y el transformacional

2.4.1. El origen de la distinción

La distinción entre liderazgo transaccional y transformacional se atribuye a Burns (1978), quien analizó el liderazgo político. Para Burns, el liderazgo transaccional se basa en un intercambio de valores entre líder y seguidores, mientras que el transformacional eleva a ambas partes a niveles superiores de motivación y moralidad. La obra que sirve de base teórica a esta investigación es *Developing potential across a full range of leadership* (2002); una síntesis posterior y de gran influencia se encuentra en Bass y Riggio (2006).

2.4.2. El liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional se define como una relación de intercambio entre el líder y sus seguidores, orientada a que ambas partes consigan sus intereses (Bass, 1985). D'Alessio (2010) precisa que los líderes definen sus expectativas y establecen mecanismos para alcanzarlas mediante la recompensa contingente o la gestión por excepción. En la recompensa contingente, el líder ofrece una gratificación tangible o intangible cuando los seguidores se desempeñan bien. En la gestión por excepción activa, el líder especifica estándares de lo que constituye un desempeño eficaz y sanciona a quienes se apartan de ellos.

Conviene observar que el liderazgo transaccional no es, en sí mismo, negativo. En organizaciones universitarias, ciertos intercambios —reconocimiento por productividad, incentivos por publicación, descargas lectivas por tutoría— son necesarios y legítimos. Lo que la teoría cuestiona es que un liderazgo que se

agota en la transacción logre compromisos duraderos, pues, como señala el propio estudio, el transformacional se apoya sobre el transaccional y lo trasciende (Avolio y Bass, 2002).

2.4.3. El modelo de rango completo

El modelo de rango completo ordena las conductas de liderazgo a lo largo de un continuo, desde el laissez-faire, o ausencia de liderazgo, hasta las cuatro dimensiones transformacionales, con la gestión por excepción y la recompensa contingente en posiciones intermedias. Avolio et al. (1999) reexaminaron la estructura factorial del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) y respaldaron la distinción entre los componentes transformacionales, transaccionales y no transaccionales, y Antonakis et al. (2003) contrastaron el modelo de nueve factores en distintos contextos, con resultados que respaldan su estructura aunque con matices sobre la discriminación entre factores.

> Un punto clave del modelo es el llamado «efecto de aumento»: el liderazgo transformacional añade capacidad explicativa al transaccional, pero no lo sustituye. Los mejores líderes combinan ambos.

Este principio tiene una consecuencia práctica relevante para la gestión universitaria: no se trata de suprimir las estructuras de recompensa y control, sino de complementarlas con visión, apoyo individual y estímulo intelectual (Avolio y Bass, 2002).

2.5. El liderazgo transformacional: definiciones y fundamentos

Avolio y Bass (2002) sostienen que el liderazgo transformacional comprende los comportamientos desarrollados por el líder que permiten obtener mayores esfuerzos, compromiso y satisfacción de

sus seguidores y optimizar el trabajo individual y grupal. Esos comportamientos se logran mediante uno o más de cuatro componentes: la influencia idealizada, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Bass y Riggio (2006) añaden que esta forma de liderazgo provoca cambios en las necesidades, las creencias y los valores de los seguidores. Burns (1978) lo entiende como un proceso en el que líder y seguidores se elevan mutuamente a niveles superiores de motivación y de moralidad.

Desde la perspectiva de la psicología organizacional, los mecanismos mediante los cuales el liderazgo transformacional produce efectos han sido objeto de abundante investigación.

2.5.1. Evidencia metaanalítica

La evidencia agregada es abundante. Judge y Piccolo (2004) compararon la validez relativa del liderazgo transformacional y del transaccional y encontraron que el primero se asocia de manera consistente con la satisfacción de los seguidores, su motivación y la eficacia percibida del líder, y que posee validez incremental sobre la recompensa contingente. Wang et al. (2011), tras revisar veinticinco años de investigación, hallaron relaciones positivas entre el liderazgo transformacional y el desempeño en distintos criterios y niveles. Ng (2017) analizó múltiples vías de mediación entre el liderazgo transformacional y los resultados de desempeño, y mostró que operan mecanismos motivacionales, afectivos y de identificación.

2.6. Las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional

2.6.1. Influencia idealizada

Los líderes con influencia idealizada son admirados y respetados por sus seguidores debido a sus atributos y a su conducta ética. La admiración es tal que los seguidores se identifican con el líder y procuran imitar sus comportamientos. Estos líderes anteponen las necesidades de los demás y de la organización a sus intereses, evitan usar el poder para beneficio personal y recurren a su autoridad solo cuando es necesario (Avolio y Bass, 2002). D'Alessio (2010) añade que los altos estándares morales y éticos generan lealtad y que el líder guía a los seguidores mediante sus acciones.

Los marcos del estudio distinguen una influencia conductual y una atribuida: la primera se refiere a lo que el líder hace, la segunda, a lo que los seguidores le atribuyen. La literatura sobre ética del liderazgo ha subrayado la importancia de esta dimensión:

En la universidad, la influencia idealizada se manifiesta en la coherencia entre el discurso y la acción de las autoridades: cumplir los horarios que se exigen, respetar los procedimientos que se promulgan, reconocer errores, decidir con transparencia y rendir cuentas por los resultados. La ausencia de estos comportamientos erosiona la confianza, y con ella la disposición de los docentes a ir más allá de lo estrictamente exigido.

2.6.2. Motivación inspiracional

La motivación inspiracional se refiere a la capacidad del líder para motivar e inspirar a quienes lo rodean. Implica transmitir una visión entusiasta y optimista del futuro, comunicar expectativas elevadas,

reconocer la importancia del trabajo de los seguidores y comprometerlos con el logro de los objetivos (Avolio y Bass, 2002). D'Alessio (2010) describe al líder transformacional como alguien con espíritu entusiasta y optimista, capaz de animar a sus seguidores a imaginar un futuro atractivo mediante actitudes y lenguaje persuasivo.

D'Alessio (2010) observa que la influencia idealizada y la motivación inspiracional están tan estrechamente correlacionadas que su combinación hace posible el carisma, entendido como una forma de influencia que no descansa en un sistema de autoridad formal, sino en la percepción que los seguidores tienen del líder (Bass y Riggio, 2006).

La visión no es un lema institucional. En una universidad, una visión motivadora conecta las tareas cotidianas —planificar sílabos, evaluar, tutorizar— con un propósito compartido, como formar profesionales competentes para el desarrollo de la región. Cuando los docentes comprenden cómo su trabajo contribuye a ese propósito, aumenta su disposición a esforzarse más allá de las obligaciones contractuales.

2.6.3. Estimulación intelectual

La estimulación intelectual es la dimensión por la que el líder estimula a los seguidores a mostrar comportamientos creativos e innovadores: cuestiona supuestos, solicita soluciones a los problemas y propone nuevas ideas para los procesos vigentes. Los seguidores participan en el proceso de identificar problemas y buscar soluciones, y sus propuestas son tomadas en cuenta. Si algún seguidor comete un error, no es expuesto a la crítica pública (Avolio y Bass, 2002).

La investigación sobre creatividad e innovación respalda la relevancia de esta dimensión.

2.6.4. Consideración individualizada

La consideración individualizada alude a la atención que el líder presta a las necesidades de desarrollo y de crecimiento de cada seguidor, en su papel de mentor. El líder eleva y desarrolla el potencial de cada seguidor a través de un clima positivo y de apoyo constante, y adapta su conducta a las características de cada persona: otorga a algunos mayor apoyo y supervisión, a otra mayor autonomía, y delega nuevos retos a otros (Avolio y Bass, 2002). D'Alessio (2010) indica que hay consideración individual cuando el líder provee entrenamiento y asesoramiento para que los seguidores se superen personal y profesionalmente.

La investigación sobre mentoría respalda su valor. En términos prácticos, la consideración individualizada en la universidad supone conocer las trayectorias, fortalezas y expectativas de cada docente, asignar funciones según su perfil, acompañar la inserción de los nuevos profesores y ofrecer oportunidades de desarrollo profesional diferenciadas.

Tabla 1. *Síntesis comparativa de las dimensiones del liderazgo transformacional*

Dimensión	Idea central	Conductas observables en la universidad	Riesgo si está ausente
Influencia idealizada	El líder es modelo ético y genera admiración y lealtad	Coherencia entre lo que se dice y se hace; transparencia; uso responsable de la autoridad	Desconfianza y cinismo hacia las autoridades
Motivación inspiracional	El líder comunica una visión atractiva y confía en sus colaboradores	Reuniones periódicas para socializar metas; reconocimiento público del aporte docente	Desmotivación; labor docente percibida como rutina
Estimulación intelectual	El líder promueve el pensamiento creativo y cuestiona supuestos	Espacios para proponer innovaciones didácticas; tolerancia al error	Repetición de prácticas; rechazo al cambio
Consideración individualizada	El líder atiende las necesidades de cada seguidor como mentor	Acompañamiento a nuevos docentes; asignación según perfil; formación diferenciada	Sensación de ser «uno más»; abandono

Nota. Elaboración a partir de Avolio y Bass (2002), D'Alessio (2010).

2.7. Evidencia en educación y en educación superior

El análisis se apoya en un cuerpo de investigaciones sobre liderazgo transformacional y desempeño docente en distintos niveles educativos. En el plano internacional, la literatura sobre liderazgo escolar ha mostrado que el liderazgo transformacional se asocia con efectos sobre los docentes y los estudiantes.

En educación superior la investigación es más reciente y más dispersa. Alzoraiki et al. (2023) hallaron que el compromiso de los docentes media la relación entre el liderazgo transformacional y la sostenibilidad del desempeño docente, y Yu y Jang (2024) documentaron, en universidades privadas chinas, efectos positivos de dimensiones del liderazgo transformacional sobre el desempeño docente. Kasalak et al. (2022) sintetizaron, en un metaanálisis, la relación entre estilos de liderazgo y satisfacción del personal académico en instituciones de educación superior.

En el ámbito peruano y latinoamericano, los antecedentes que reúne el estudio se examinan críticamente en el capítulo VI. Cajamarca et al. (2024) reportaron, además, una relación alta y positiva entre el liderazgo transformacional directivo y el desempeño docente en una muestra peruana.

2.8. Críticas y límites del enfoque

Una exposición honesta del liderazgo transformacional debe incluir sus críticas. Yukl (1999) identificó debilidades conceptuales: ambigüedad en la definición de los componentes, solapamiento entre dimensiones, énfasis excesivo en procesos diádicos e insuficiente atención a las variables situacionales. Van Knippenberg y Sitkin (2013) cuestionaron la validez conceptual y empírica de la investigación sobre liderazgo carismático-transformacional y reclamaron volver a la mesa de diseño. Alvesson y Kärreman (2016) sostuvieron que, a pesar de las limitaciones intelectuales, el enfoque ha tenido un éxito ideológico notable.

Otros autores han señalado traslapes con constructos próximos. Hoch et al. (2018) encontraron, en un metaanálisis, que los

liderazgos éticos, auténtico y de servicio explican varianza adicional respecto del transformacional, mientras que Anderson y Sun (2017) propusieron revisar los estilos de liderazgo para reducir sus solapamientos y construir una teoría de rango completo más integrada.

Estas críticas no invalidan el enfoque, pero aconsejan algunas cautelas que el libro asume: se trata de percepciones, no de conductas observadas directamente; se evalúan asociaciones, no causalidad; y se reconoce que las dimensiones están correlacionadas entre sí.

2.9. Del liderazgo al desarrollo de líderes

La idea de que el liderazgo puede desarrollarse conecta la teoría con la política institucional.

Para una universidad, la implicación es directa: la formación en liderazgo no debe limitarse a los directivos de más alto nivel; debe alcanzar a coordinadores, responsables de servicios y jefes de oficina, que son quienes interactúan a diario con los docentes. Este argumento se retoma en las recomendaciones del capítulo VI.

2.10. Mecanismos y evidencia reciente sobre el liderazgo transformacional

La investigación posterior a 2015 ha afinado la comprensión de cómo y bajo qué condiciones el liderazgo transformacional produce efectos. Siangchokyoo et al. (2020) sostienen que el eslabón teórico central es la transformación del seguidor —un cambio en sus valores, su identidad o su autoeficacia— y que es precisamente el aspecto menos estudiado, de modo que gran parte de la evidencia describe al líder más que al proceso de cambio de quienes lo siguen.

Esta advertencia es importante para el libro: medir percepciones del liderazgo no equivale a observar transformaciones.

Desde el modelo de demandas y recursos laborales, Bakker et al. (2023) mostraron, con datos diarios, que el liderazgo transformacional actúa como una fuente de inspiración que se relaciona con el desempeño de los seguidores en el día a día, y no solo como un rasgo estable. Chua y Ayoko (2021) vincularon el liderazgo transformacional con la motivación autodeterminada y con el compromiso laboral, en línea con la explicación basada en necesidades psicológicas. En educación superior, Aboramadan et al. (2021) encontraron que el liderazgo orientado al servicio se asocia con resultados académicos mediante la satisfacción laboral, lo que sugiere que las conductas de apoyo y de cuidado de las personas no son exclusivas del enfoque transformacional. Arnold (2017), por último, revisó la relación entre el liderazgo transformacional y el bienestar psicológico de los seguidores y señaló mecanismos —sentido, autonomía, relaciones de calidad— que ayudan a explicar sus efectos.

Estas contribuciones no sustituyen el modelo original de Bass (1985), pero lo matizan: el liderazgo transformacional funciona, en gran medida, porque modifica las condiciones psicológicas en que trabajan las personas.

2.11. Ideas clave: del liderazgo al potencial humano

El liderazgo es un fenómeno relacional, intencional y contextual. Las teorías de rasgos, de conducta y contingentes permiten comprender distintos aspectos de su dinámica, y el modelo de rango completo ofrece una arquitectura que integra el liderazgo transaccional y el transformacional. Las cuatro dimensiones —

influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada— definen conductas observables, y la evidencia metaanalítica respalda su asociación con la satisfacción, la motivación y el desempeño. El enfoque, sin embargo, no está exento de críticas, que conviene tener presentes al interpretar resultados. En el capítulo siguiente se completa el marco conceptual con la segunda variable del libro: el desempeño docente universitario.

Preguntas para la reflexión

- ¿Cuál de las cuatro dimensiones considera más determinante para la vida académica de su institución y por qué?
- ¿Qué conductas transaccionales conviene preservar en la gestión universitaria, y cuáles obstaculizan la innovación?
- ¿Cómo se distingue, en la práctica, el carisma legítimo de la dependencia carismática que advierten las críticas al modelo?

Referencias

Aboramadan, M., Dahleez, K. A., y Hamad, M. H. (2021). Servant leadership and academics outcomes in higher education: The role of job satisfaction. *International Journal of Organizational Analysis, 29*(3), 562–584.

Alvesson, M., y Kärreman, D. (2016). Intellectual failure and ideological success in organization studies: The case of transformational leadership. *Journal of Management Inquiry, 25*(2), 139–152.

Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A. A., Naji, G. M. A., Almaamari, Q., y Beshr, B. A. H. (2023). Impact of teachers' commitment to the relationship between transformational leadership and sustainable teaching performance. *Sustainability, 15*(5), 4620.

Anderson, M. H., y Sun, P. Y. T. (2017). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new "full-range" theory. *International Journal of Management Reviews, 19*(1), 76–96.

Antonakis, J., Avolio, B. J., y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, *14*(3), 261–295.

Arnold, K. A. (2017). Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 381–393.

Avolio, B. J., Bass, B. M., y Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*(4), 441–462.

Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., y Espevik, R. (2023). Daily transformational leadership: A source of inspiration for follower performance? *European Management Journal, 41*(5), 700–708.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

Bass, B. M., y Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cajamarca, M., Pulig, S., y Alcívar, J. (2024). El directivo como agente de cambio: Liderazgo transformacional en el desempeño docente. *Revista Scientific*, *9*(33), 276–298.

Chua, J., y Ayoko, O. B. (2021). Employees' self-determined motivation, transformational leadership and work engagement. *Journal of Management & Organization, 27*(3), 523–543.

D'Alessio Ipinza, F. (2010). *Liderazgo y atributos gerenciales: Una visión global y estratégica* (1.ª ed.). Pearson Educación.

DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., y Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology, 64*(1), 7–52.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.

Gardner, W. L., Lowe, K. B., Meuser, J. D., Noghani, F., Gullifor, D. P., y Cogliser, C. C. (2020). The leadership trilogy: A review of the third decade of *The Leadership Quarterly*. *The Leadership Quarterly, 31*(1), 101379.

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 5–24.

Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., y Wu, D. (2018). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership? A meta-analysis. *Journal of Management, 44*(2), 501–529.

House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*(3), 321–339.

Judge, T. A., y Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 755–768.

Kasalak, G., Güneri, B., Ehtiyar, V. R., Apaydin, Ç., y Özaltın Türker, G. (2022). The relation between leadership styles in higher education institutions and academic staff's job satisfaction: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1038824.

Lord, R. G., Day, D. V., Zaccaro, S. J., Avolio, B. J., y Eagly, A. H. (2017). Leadership in applied psychology: Three waves of theory and research. *Journal of Applied Psychology, 102*(3), 434–451.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.

Ng, T. W. H. (2017). Transformational leadership and performance outcomes: Analyses of multiple mediation pathways. *The Leadership Quarterly, 28*(3), 385–417.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9.ª ed.). Sage.

Siangchokyoo, N., Klinger, R. L., y Campion, E. D. (2020). Follower transformation as the linchpin of transformational leadership theory: A

systematic review and future research agenda. *The Leadership Quarterly*, *31*(1), 101341.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, *25*(1), 35–71.

van Knippenberg, D., y Sitkin, S. B. (2013). A critical assessment of charismatic–transformational leadership research: Back to the drawing board? *Academy of Management Annals*, *7*(1), 1–60.

Wang, G., Oh, I.-S., Courtright, S. H., y Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, *36*(2), 223–270.

Yu, X., y Jang, G. (2024). A framework for transformational leadership to enhance teacher's work performance. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1331597.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, *10*(2), 285–305.

Yukl, G., y Gardner, W. L. (2020). *Leadership in organizations* (9.ª ed.). Pearson.

CAPÍTULO III

El desempeño docente universitario bajo el enfoque de competencias y dominios pedagógicos

Resumen

Se desarrolla el concepto de desempeño, el modelo de competencias de McClelland y la distinción entre competencias umbrales y diferenciadoras. A continuación, se analizan los cuatro dominios del desempeño docente universitario —preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente— con apoyo en el Marco de Buen Desempeño Docente y en la literatura internacional. El capítulo cierra con la matriz de operacionalización de las variables del estudio.

Palabras clave: *desempeño docente; competencias; docencia universitaria; MINEDU; profesionalidad docente*

3.1. Qué se espera de quienes son conducidos: el docente universitario

Si el capítulo anterior respondió a la pregunta de cómo conducen los líderes, este responde a una pregunta complementaria: qué se espera de quienes son conducidos, en este caso, los docentes universitarios. La respuesta no es obvia. El desempeño docente puede entenderse como la suma de horas de clase, como la calidad

de las sesiones, como los resultados de los estudiantes o como una combinación de todos ellos. Cada una de estas lecturas conduce a instrumentos y a políticas distintos.

El estudio adopta una perspectiva específica: concibe el desempeño como un conjunto de actuaciones observables que expresan competencias profesionales, y lo organiza en los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2022), complementados con el enfoque de Zabalza (2017) sobre las competencias del profesorado universitario y con el modelo de competencias profesionales docentes de Valle et al. (2023). El presente capítulo desarrolla ese marco, lo contrasta con la literatura y presenta la operacionalización de las variables.

3.2. ¿Qué es el desempeño?

Campbell (1990) define el desempeño como los comportamientos de los empleados que son relevantes para los objetivos de una organización y que pueden evaluarse según el grado en que contribuyen a ellos. El Ministerio de Educación (2022) lo describe como las actuaciones observables de la persona, que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Zabalza (2017) señala que el desempeño comprende el desarrollo de roles de trabajo según los niveles requeridos por la organización a través de las competencias.

La psicología del trabajo ha elaborado una conceptualización más fina. Campbell (1990) distinguió entre el desempeño como conducta y sus resultados, y propuso un modelo multidimensional. Borman y Motowidlo (1993) introdujeron la distinción entre el desempeño de tarea y el desempeño contextual, este último referido

a conductas que sostienen el entorno social y psicológico en que se realizan las tareas. Koopmans et al. (2011) revisaron sistemáticamente los marcos conceptuales del desempeño laboral individual y concluyeron que sus dimensiones centrales son el desempeño en la tarea, el desempeño contextual y las conductas contraproducentes.

La relevancia para la docencia universitaria es evidente. Un profesor puede cumplir su carga horaria (desempeño de tarea) y, al mismo tiempo, no participar en comités, no acompañar a colegas nuevos o no contribuir a la proyección social (desempeño contextual). Los dominios del marco empleado en el estudio recogen, de modo explícito, ambas dimensiones.

3.2.1. La evaluación del desempeño y sus controversias

Medir el desempeño es una tarea compleja. DeNisi y Murphy (2017) analizaron un siglo de evaluación del desempeño y concluyeron que, a pesar de los avances, persisten problemas de validez, de aceptación y de utilidad. Pulakos et al. (2019) describieron la evolución de la gestión del desempeño hacia enfoques más frecuentes, orientados al desarrollo, con retroalimentación continua. Kluger y DeNisi (1996) advirtieron, en un metaanálisis ya clásico, que la retroalimentación puede mejorar o empeorar el desempeño según su naturaleza, y Hattie y Timperley (2007) desarrollaron un modelo de retroalimentación eficaz para contextos educativos.

En la docencia universitaria, la herramienta más difundida de evaluación son las encuestas de estudiantes. Uttl et al. (2017) concluyeron, en un metaanálisis, que las valoraciones de los estudiantes y el aprendizaje que estos logran no estaban relacionadas cuando se corrigen los sesgos de muestreo, y Kreitzer

y Sweet-Cushman (2022) documentaron sesgos de equidad en estas encuestas y recomendaron reformas éticas. La consecuencia es que ningún instrumento único debe considerarse suficiente. El estudio opta por un cuestionario basado en los dominios del marco ministerial y respondido por los propios docentes, y esa decisión metodológica se discute en los capítulos IV y VI.

3.3. El modelo de competencias

3.3.1. El aporte de McClelland

El uso de competencias en la gestión del desempeño se remonta al trabajo de David McClelland (1973), quien propuso evaluar la competencia en lugar de la «inteligencia» medida por pruebas tradicionales y argumentó que la identificación de ciertas características permitía predecir un buen desempeño en el puesto. A partir de esa idea se desarrolló una forma de gestionar y medir el desempeño a través de competencias, que se reflejan en uno o más comportamientos que dan como resultado un alto desempeño (Spencer y Spencer, 1993). Estos autores sistematizaron el modelo y propusieron diccionarios de competencias;

Un punto de precisión conceptual, destacado por Spencer y Spencer (1993), es que una característica no es necesariamente una competencia: una persona puede ser honesta, lo cual es una característica inherente, sin que ello implique que realice mejor su trabajo; la competencia está íntimamente ligada al desempeño.

3.3.2. Competencias umbrales y diferenciadoras

El modelo distingue dos grupos de competencias. Las **competencias umbrales** son esenciales para desempeñarse en un puesto, pero no conducen a un desempeño superior; incluyen

conocimientos básicos, habilidades y rasgos que garantizan un desempeño mínimo, como el dominio de la disciplina que se enseña. Las **competencias diferenciadoras** conducen a un desempeño superior al promedio; entre ellas se mencionan el trabajo en equipo y la influencia, el pensamiento analítico y la asertividad (Spencer y Spencer, 1993; Pucheu, 2021).

Aplicada a la docencia universitaria, la distinción permite separar lo que es imprescindible —conocimiento actualizado de la materia, capacidad de comunicar y cumplimiento de las responsabilidades académicas básicas— de lo que marca la diferencia: la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas, de dar retroalimentación formativa, de investigar la propia práctica y de vincular la enseñanza con las necesidades del entorno. Esta separación tiene implicaciones para la gestión: las competencias umbrales pueden asegurarse mediante criterios de selección; las diferenciadoras requieren formación continua, mentoría y un clima institucional que las promueva, justamente el ámbito en el que el liderazgo transformacional podría tener mayor incidencia.

3.3.3. Competencia como continuo y como actuación

Blömeke et al. (2015) propusieron entender la competencia como un continuo que va desde las disposiciones cognitivas y afectivo-motivacionales hasta el desempeño observable en situaciones reales, lo que ayuda a explicar por qué el desempeño no se deduce mecánicamente de los conocimientos. En la docencia, Kunter et al. (2013) demostraron que la competencia profesional de los profesores —conocimiento, creencias, motivación y autorregulación— predice la calidad de la instrucción y el desarrollo de los estudiantes. Guerriero (2017) compiló evidencia

sobre el conocimiento pedagógico y la naturaleza cambiante de la profesión docente.

Shulman (1987) había propuesto, con influencia perdurable, la noción de conocimiento pedagógico del contenido, que combina el dominio de la materia con el de las formas de enseñarla. Mishra y Koehler (2006) extendieron ese marco para incorporar la tecnología, lo que resulta pertinente para el dominio de enseñanza analizado más adelante.

3.4. Los cuatro dominios del desempeño docente universitario

El estudio utiliza como dimensiones los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2022), complementados con las competencias del profesorado universitario descritas por Zabalza (2017) y con el modelo de Valle et al. (2023). La Tabla siguiente presenta una visión de conjunto, y las secciones posteriores desarrollan cada dominio.

Tabla 2. *Visión de conjunto de los dominios del desempeño docente*

Dominio	Pregunta que responde	Indicadores del estudio
Preparación para el aprendizaje	¿Cómo planifica el docente su labor?	Planificación de unidades y sesiones; contextualización y selección de contenidos
Enseñanza para el aprendizaje	¿Cómo conduce el proceso de enseñanza?	Metodología; comunicación; tutoría; conocimiento de contenidos; manejo de TIC; evaluación
Participación en la gestión articulada a la comunidad	¿Cómo se vincula el docente con la institución y su entorno?	Comunicación con grupos de interés; proyección social
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	¿Cómo crece y se reconoce el docente como profesional?	Desarrollo profesional; investigación

Nota. Elaboración propia a partir de MINEDU (2022) y Zabalza (2017).

3.4.1. Dominio 1: Preparación para el aprendizaje

El docente planifica su labor pedagógica mediante unidades didácticas y sesiones de aprendizaje y toma en cuenta las características sociales y culturales de sus estudiantes para seleccionar materiales, estrategias de enseñanza y estrategias e instrumentos de evaluación (MINEDU, 2022). En la universidad, Zabalza (2017) concreta esta competencia en el diseño de un programa y de sesiones adaptados a las circunstancias en que se impartirá la asignatura: se seleccionan los contenidos más importantes y se acomodan a las necesidades de los estudiantes, a las condiciones de tiempo y a los recursos disponibles.

Biggs y Tang (2011) aportaron el principio de alineamiento constructivo, según el cual los resultados de aprendizaje, las actividades y la evaluación deben diseñarse de manera coherente.

La contextualización de contenidos es especialmente importante en filiales regionales. Seleccionar casos, ejemplos y problemas ligados a la realidad nacional y regional hace más útiles los aprendizajes para estudiantes que, con frecuencia, trabajarán en su propio territorio. Los indicadores del estudio recogen estas ideas: participación del docente en la elaboración de los sílabos, planificación de cada sesión con base en los contenidos, selección de contenidos útiles para la formación en el contexto actual de la profesión y contextualización en la realidad nacional y regional.

3.4.2. Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje

El segundo dominio abarca el modo en que el docente conduce el proceso de enseñanza mediante un clima favorable, la motivación de los estudiantes, el uso de recursos didácticos pertinentes, el manejo de los contenidos y la evaluación del aprendizaje

(MINEDU, 2022). Es el más amplio, y el estudio lo desagrega en seis indicadores.

Metodología. El docente organiza espacios y recursos, selecciona la metodología —exposición, trabajo autónomo, trabajo en equipo— y define las tareas que reforzarán los aprendizajes (Zabalza, 2017). La evidencia sobre aprendizaje activo es robusta:

Comunicación con los estudiantes. Un componente básico de la enseñanza es el encuentro entre estudiantes y docente. Zabalza (2017) destaca la competencia de desarrollar buenas relaciones interpersonales y de influir para provocar cambios en conocimientos, conductas y sentimientos. Kahu y Nelson (2018) mostraron que la implicación del estudiante se construye en la interfaz educativa, donde las relaciones con el profesorado ocupan un lugar central, y Tinto (2017) destacó la importancia de comprender la experiencia estudiantil para favorecer su persistencia.

Tutoría. El docente universitario debe también tutorizar, es decir, guiar el desarrollo personal y formativo del estudiante y aclarar dudas e incertidumbres en su proceso de formación profesional (Zabalza, 2017). La Ley Universitaria incluye la tutoría entre las funciones docentes (Ley 30220, 2014), y la Filial Chanchamayo cuenta con un responsable de tutorías, como se verá en el capítulo IV.

Conocimiento de contenidos. Es una competencia umbral: sin dominio de la materia, no hay posibilidad de enseñar bien. Shulman (1987) insistió, sin embargo, en que el conocimiento disciplinar debe transformarse en conocimiento enseñable.

Manejo de las TIC. El docente actual debe utilizar las tecnologías no como transmisores de conocimiento, sino como instrumentos

transformadores, y mostrar a los estudiantes cómo buscar información pertinente y confiable (Zabalza, 2017). El Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (2017) ofrece una referencia de las áreas que componen esta competencia, y Cabero-Almenara et al. (2020) adaptaron y validaron un instrumento basado en él para el contexto universitario andaluz. Sánchez-Cruzado et al. (2021) afirman que, tras la pandemia, la alfabetización digital docente es un desafío indiscutible. Las discusiones recientes sobre inteligencia artificial en educación superior añaden nuevas demandas: Zawacki-Richter et al. (2019) advirtieron temprano la escasa participación de los docentes en la investigación sobre inteligencia artificial en educación superior, Holmes y Tuomi (2022) describieron el estado del arte y de la práctica, Crompton y Burke (2023) sistematizaron el campo en educación superior, y Kasneci et al. (2023) examinaron oportunidades y desafíos de los grandes modelos de lenguaje para la educación. Selwyn (2022) invita a una lectura crítica de las promesas tecnológicas.

Evaluación. A medida que desarrolla sus clases, el docente se forma una idea aproximada del nivel que logran sus estudiantes y elabora instrumentos para recoger información, sobre la que emite un juicio de valor (Zabalza, 2017). Black y Wiliam (1998) demostraron, en una revisión ampliamente citada, que la evaluación formativa produce mejoras sustantivas en el aprendizaje.

3.4.3. Dominio 3: Participación en la gestión articulada a la comunidad

Este dominio comprende el involucramiento del docente en la administración institucional para configurar una comunidad de

aprendizaje, mediante una buena comunicación con los grupos de interés y el cuidado de un clima institucional favorable (MINEDU, 2022). Valle et al. (2023) sostienen que el docente debe participar en la gestión institucional, lo que incluye coordinar con grupos de interés distintos de los estudiantes, como padres, egresados y otros actores.

El artículo 79 de la Ley Universitaria contempla la proyección social entre las funciones docentes: atender las necesidades más urgentes de la población de su región (Ley 30220, 2014). La literatura ha descrito esta dimensión como la «tercera misión» de la universidad. Compagnucci y Spigarelli (2020) revisaron sistemáticamente sus potenciales y restricciones; Sánchez-Barrioluengo y Benneworth (2019) analizaron la relación entre la configuración estructural de la universidad y su desempeño regional;

En una filial como la de Chanchamayo, este dominio adquiere un sentido práctico: los docentes que ocupan funciones de coordinación de responsabilidad social, de proyección social y extensión, de seguimiento al graduado o de prácticas preprofesionales son quienes articulan la universidad con empresas, instituciones públicas y comunidades locales.

3.4.4. Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

El cuarto dominio se refiere a los procedimientos y prácticas que lleva a cabo el docente para fomentar su desarrollo profesional y contribuir al de su entorno, incluida la autoevaluación de su práctica pedagógica (MINEDU, 2022). Zabalza (2017) sostiene que el docente universitario, además de enseñar, debe investigar y publicar de manera constante sobre su especialidad o sobre la

docencia, identificarse con la misión de la institución y trabajar de manera cordial con sus colegas.

La literatura sobre desarrollo profesional docente es amplia. Darling-Hammond et al. (2017) identificaron características del desarrollo profesional eficaz: contenido específico, aprendizaje activo, colaboración, modelos de práctica, coaching, retroalimentación y duración sostenida. Kyndt et al. (2016) mostraron la importancia de las actividades informales de aprendizaje en el trabajo cotidiano.

En la formación universitaria del profesorado, la evidencia es alentadora:

La identidad profesional completa el dominio.

3.5. Operacionalización de las variables

Con base en lo expuesto, se definen las dos variables de la investigación. El liderazgo transformacional se mide mediante la adaptación de Vega y Zavala del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, con cuatro dimensiones. El desempeño se mide con un cuestionario construido sobre los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente. Ambas variables se miden en escala ordinal de cinco puntos: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

El instrumento de liderazgo consta de 37 ítems, con puntajes posibles entre 37 y 185. El de desempeño consta de 16 ítems, con puntajes entre 16 y 80. La distribución de ítems por dimensión es la siguiente: en liderazgo, 14 para influencia idealizada, 7 para motivación inspiracional, 8 para estimulación intelectual y 8 para consideración individualizada; en desempeño, 4 para preparación para el aprendizaje, 7 para enseñanza para el aprendizaje, 2 para

participación en la gestión y 3 para desarrollo de la profesionalidad. Esta distribución se deduce de los baremos reportados en los capítulos de resultados.

Tabla 3. *Matriz de operacionalización de las variables*

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Variable 1. Liderazgo transformacional	Comportamientos del líder que permiten obtener mayores esfuerzos, compromiso y satisfacción de los seguidores (Avolio y Bass, 2002)	Influencia idealizada	Influencia conductual; influencia atribuida
		Motivación inspiracional	Visión entusiasta del futuro; confianza en quienes lo rodean
		Estimulación intelectual	Cuestionamiento de paradigmas; solicitud de nuevas soluciones e ideas
		Consideración individualizada	Entrenamiento profesional; mentoría personal
Variable 2. Desempeño docente	Actuaciones observables que expresan la competencia docente (MINEDU, 2022)	Preparación para el aprendizaje	Planificación de unidades y sesiones; contextualización y selección de contenidos
		Enseñanza para el aprendizaje	Metodología; comunicación con los estudiantes; tutoría; conocimiento de contenidos; manejo de TIC; evaluación
		Participación en la gestión articulada a la comunidad	Comunicación fluida con grupos de interés; proyección social
		Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo profesional; investigación

Nota. Elaboración propia. La escala de medición es ordinal: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre, (5) siempre.

3.6. Una mirada crítica a la medición del desempeño docente

La medición adoptada tiene fortalezas y límites que conviene explicitar. Entre las fortalezas está su anclaje en un marco normativo nacional conocido por los docentes, lo que facilita la

comprensión de los ítems y su utilidad para la gestión. Entre los límites, hay tres que merecen mención.

El primero es que el instrumento recoge percepciones. Los docentes responden sobre lo que hacen, lo que puede estar afectado por la deseabilidad social. El segundo es que el Marco de Buen Desempeño Docente fue concebido para la educación básica, y su adopción para la universidad requiere adaptaciones; los ítems del cuestionario, por ejemplo, incluyen la participación en la elaboración de sílabos y la contextualización de contenidos, que son prácticas propias de la educación superior, pero otros dominios, como la relación con las familias, no se transfieren de modo directo. El tercero es que la medición de un constructo tan amplio con dieciséis ítems obliga a que algunas dimensiones queden representadas por muy pocas preguntas, lo que limita su fiabilidad individual.

Estas cautelas no restan valor al estudio; lo sitúan en su justa dimensión: es un diagnóstico exploratorio y correlacional en una institución concreta, no un instrumento universal de evaluación docente.

3.7. Evidencia reciente sobre prácticas docentes de alto impacto

Dos referencias recientes ayudan a ordenar las prácticas docentes con mayor respaldo empírico. La actualización de la síntesis de Hattie (2023) agrupa más de dos mil metaanálisis sobre influencias en el logro y confirma que la claridad del docente, la retroalimentación y la relación con los estudiantes figuran entre los factores con efectos más consistentes. Por su parte, el metaanálisis de Freeman et al. (2014) muestra que el aprendizaje activo reduce

las tasas de fracaso y mejora el rendimiento frente a la clase magistral tradicional. Ambas evidencias subrayan que el desempeño docente de calidad no depende solo de la preparación disciplinar, sino de decisiones pedagógicas específicas, susceptibles de ser aprendidas, apoyadas y reconocidas por la institución.

3.8. Ideas clave: competencias, dominios y operacionalización

El desempeño docente se entiende como un conjunto de actuaciones observables que expresan competencias. El modelo de McClelland permite distinguir competencias umbrales de competencias diferenciadoras, y el Marco de Buen Desempeño Docente, complementado con la literatura sobre la docencia universitaria, organiza el desempeño en cuatro dominios: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. La matriz de operacionalización traduce estos conceptos en dimensiones, indicadores y una escala ordinal. Con ambos constructos definidos, el capítulo siguiente expone el diseño metodológico.

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué competencias de un docente de su institución considera umbrales y cuáles diferenciadoras?
- ¿Qué indicadores adicionales incorporaría para evaluar el desempeño docente universitario más allá de los cuatro dominios del marco ministerial?
- ¿Cómo equilibraría la autoevaluación docente con las valoraciones de los estudiantes y de los pares?

Referencias

Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.ª ed.). McGraw-Hill/Open University Press.

Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., y Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13.

Borman, W. C., y Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. En N. Schmitt y W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71–98). Jossey-Bass.

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A., y Barroso-Osuna, J. (2020). Development of the teacher digital competence validation of DigCompEdu Check-In questionnaire in the university context of Andalusia (Spain). *Sustainability, 12*(15), 6094.

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, pp. 687–732). Consulting Psychologists Press.

Compagnucci, L., y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change, 161*, 120284.

Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley n.º 30220, Ley Universitaria*. Diario Oficial El Peruano.

Crompton, H., y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, 22.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

DeNisi, A. S., y Murphy, K. R. (2017). Performance appraisal and performance management: 100 years of progress? *Journal of Applied Psychology, 102*(3), 421–433.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415.

Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Holmes, W., y Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education, 57*(4), 542–570.

Kahu, E. R., y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 58–71.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274.

Kluger, A. N., y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254–284.

Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., de Vet, H. C. W., y van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: A systematic review. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*(8), 856–866.

Kreitzer, R. J., y Sweet-Cushman, J. (2022). Evaluating student evaluations of teaching: A review of measurement and equity bias in SETs and recommendations for ethical reform. *Journal of Academic Ethics, 20*(1), 73–84.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., y Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality

and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., y Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research, 86*(4), 1111–1150.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28*(1), 1–14.

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Marco de buen desempeño docente*. Corporación Gráfica Navarrete.

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Pucheu, A. (2021). *Gestión de la productividad y el desempeño*. Ediciones UC.

Pulakos, E. D., Mueller-Hanson, R., y Arad, S. (2019). The evolution of performance management: Searching for value. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 6*, 249–271.

Sánchez-Barrioluengo, M., y Benneworth, P. (2019). Is the entrepreneurial university also regionally engaged? Analysing the influence of university's structural configuration on third mission performance. *Technological Forecasting and Social Change, 141*, 206–218.

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., y Sánchez-Compaña, M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability, 13*(4), 1858.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3.ª ed.). Bloomsbury Academic.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–23.

Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Wiley.

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), 254–269.

Uttl, B., White, C. A., y Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation, 54*, 22–42.

Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El modelo 9:20*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, 39.

CAPÍTULO IV

Abordaje metodológico y diseño analítico en el estudio del liderazgo universitario

Resumen

Se expone con detalle el diseño de la investigación: hipótesis, método general y específico, tipo, nivel y diseño, población y criterios de selección, muestra de 25 docentes de la tecnoestructura de la Filial Chanchamayo, técnicas e instrumentos, validez de contenido por juicio de expertos, confiabilidad mediante alfa de Cronbach, procedimientos de análisis y aspectos éticos. El capítulo incorpora una lectura crítica de las decisiones metodológicas y de sus implicaciones para la interpretación de los resultados.

Palabras clave: *metodología cuantitativa; diseño correlacional; validez; confiabilidad; juicio de expertos*

4.1. Las decisiones que sostienen la evidencia

Un resultado estadístico solo es tan sólido como las decisiones que lo produjeron. Por esa razón, este capítulo describe con minuciosidad cómo se llevó a cabo el estudio, con el propósito de que quien lea el libro pueda juzgar la calidad de la evidencia y, si lo desea, replicar o mejorar el procedimiento. La exposición sigue el orden del estudio y, cuando resulta pertinente, introduce precisiones y cautelas derivadas de la literatura metodológica.

La investigación se desarrolló en la Filial Chanchamayo de la Universidad Peruana Los Andes, en la Selva Central del Perú. Se trata de un contexto de educación superior regional, con una comunidad académica relativamente reducida, en el que el acceso a todos los docentes y la accesibilidad de los responsables de gestión plantean ventajas y límites que se discuten a lo largo del capítulo.

4.2. Hipótesis de investigación

Las hipótesis formuladas son de relación directa y significativa entre las variables. La **hipótesis general** plantea que existe relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño en docentes de una universidad de la Selva Central en 2025. Las **hipótesis específicas** postulan relaciones directas y significativas entre cada una de las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional —influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individual— y el desempeño docente.

Para la contrastación se establecieron, en cada caso, una hipótesis nula (H0), que niega la relación, y una hipótesis alterna (H1), que la afirma. El criterio de decisión fue el valor p frente a un nivel de significancia de 0,05: si $p < 0,05$, se rechaza H0 y se acepta H1 (Wasserstein y Lazar, 2016).

4.3. Método general y método específico

El **método general** fue el método científico, entendido como el conjunto de procedimientos y acciones que realiza el investigador para alcanzar sus objetivos, comprobar una hipótesis y resolver un problema de investigación (Carrasco, 2019). Dado que el estudio

siguió procedimientos establecidos y sistemáticos, el método científico es consistente con su naturaleza.

El **método específico** fue el hipotético-deductivo, también llamado método de contrastación de hipótesis, que consiste en comprobar la veracidad o falsedad de las hipótesis formuladas teóricamente a partir de fenómenos observables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En esta investigación, la deducción de hipótesis a partir de la teoría del liderazgo transformacional y el modelo de competencias se contrastó con los datos recolectados mediante encuestas.

4.4. Tipo, nivel y diseño de la investigación

4.4.1. Una investigación de tipo básico

La investigación fue de tipo **básico**, es decir, orientada a expandir el conocimiento existente sobre la realidad y a perfeccionar las teorías vigentes (Carrasco, 2019). Se buscó comprobar la relación del liderazgo transformacional del modelo de Avolio y Bass (2002) con el desempeño, basado en el modelo de competencias, aplicado al ámbito educativo (MINEDU, 2022; Zabalza, 2017).

4.4.2. Un alcance correlacional

El nivel fue **correlacional**. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) lo definen como aquel que busca determinar si existe una relación estadística entre dos variables, sin pretender establecer causas ni efectos, sino medir la dirección y la fuerza de la relación. Esta precisión es esencial para la lectura de los capítulos V y VI: un coeficiente alto no equivale a causalidad.

4.4.3. Un diseño no experimental, transversal y cuantitativo

El diseño fue **no experimental**, **transversal**, **cuantitativo** y **correlacional**. No experimental, porque no se manipularon intencionalmente las variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); transversal, porque los datos se recogieron en un único momento; cuantitativo, porque se emplearon números para describir las variables y contrastar hipótesis; y correlacional, porque se midió la relación entre dos variables en una misma muestra (Carrasco, 2019). La clasificación sigue las convenciones de la tradición metodológica en español (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), que coinciden en lo esencial con las clasificaciones de los diseños de investigación propuestas en la literatura internacional (Ato et al., 2013; Montero y León, 2007), y con las categorías generales de Creswell y Creswell (2018).

La Figura 4 representa el diseño. M representa la muestra; O1, la medición del liderazgo transformacional; O2, la medición del desempeño docente; y r, el coeficiente de correlación.

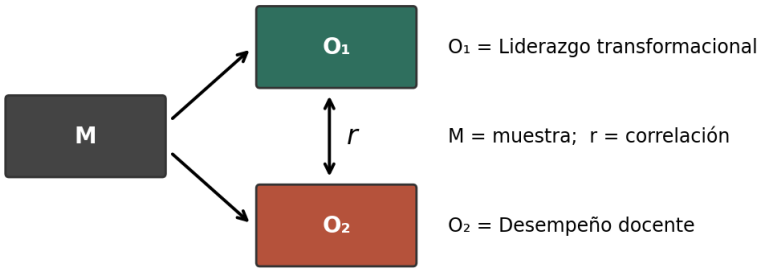


Figura 4. *Diseño correlacional*

Nota. Elaboración propia. M = muestra; O1 = liderazgo transformacional; O2 = desempeño docente; r = relación entre variables.

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población de estudio

La población estuvo constituida por los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo, del periodo académico 2024-II, un total de 115 personas según el listado nominal de la tesis. Para evitar la identificación de los participantes, y en coherencia con el principio de confidencialidad que se aplicó durante la investigación, este libro no reproduce los nombres.

Se establecieron criterios de selección. Como **criterios de inclusión**: prestar servicios a la Filial Chanchamayo en el periodo 2024-II y ser docente a tiempo completo. Como **criterios de exclusión**: tener un tiempo de servicios menor a un año en la filial en dicho periodo y ser docente a tiempo parcial.

4.5.2. Muestra de 25 docentes de la tecnoestructura

La muestra fue de 25 docentes a tiempo completo del periodo 2024-II, correspondientes específicamente a la tecnoestructura de la filial, es decir, quienes ejercen funciones de dirección, coordinación y responsabilidad de servicios. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) entienden la muestra como un subconjunto seleccionado de la población para realizar pruebas estadísticas y extraer conclusiones sin examinar a cada miembro. La Tabla 4 presenta los cargos de la muestra.

4.5.3. Alcances y límites de la muestra

Conviene hacer tres precisiones. Primero, aunque la matriz de consistencia del estudio consigna un «muestreo probabilístico», los criterios descritos —docentes a tiempo completo que ocupan cargos de la tecnoestructura— corresponden a una selección intencional por criterio, de naturaleza no probabilística. Segundo,

Tabla 4. *Docentes a tiempo completo de la Filial Chanchamayo (cargos de la muestra), periodo 2024-II*

N.º	Cargo
1	Director
2	Subdirectora académica
3	Subdirector de investigación
4	Coordinadora de autoevaluación y acreditación
5	Coordinador de asuntos administrativos, planificación y presupuesto
6	Coordinador de asuntos académicos, registros y matrículas
7	Coordinador del sistema semipresencial y administración del sistema Blackboard
8	Coordinadora de bienestar universitario
9	Coordinador de responsabilidad social
10	Responsable de admisión
11	Responsable del servicio de arte y cultura
12	Responsable del servicio de recreación y deporte
13	Responsable del servicio psicopedagógico
14	Responsable de la sección de mediación e inserción laboral
15	Responsable de la sección de protección al medio ambiente
16	Responsable de la sección de seguimiento al graduado
17	Responsable de la sección de proyección social y extensión universitaria
18	Responsable de prácticas preprofesionales
19	Responsable de defensoría universitaria
20	Responsable de tutorías
21	Coordinador de la E. P. de Ingeniería Civil
22	Coordinador de la E. P. de Administración y Sistemas
23	Coordinador de la E. P. de Contabilidad y Finanzas
24	Coordinador de la E. P. de Derecho
25	Responsable y supervisora de SECIGRA, E. P. de Derecho

Nota. Elaboración propia. Se omiten los nombres para resguardar la confidencialidad de los participantes.

un tamaño muestral de 25 es reducido: limita la potencia estadística, amplía los intervalos de confianza y obliga a interpretar con cautela las magnitudes de los coeficientes (Button et al., 2013). Tercero, la composición de la muestra implica que quienes

responden son, en buena medida, quienes ejercen funciones de conducción. Esto puede afectar la lectura de la variable de liderazgo —que se refiere al modo en que las autoridades lo ejercen—, porque los respondientes son, a la vez, parte de ese grupo y evaluadores del mismo. Se trata de un límite de validez que el capítulo VI discute como parte de la interpretación de resultados.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.6.1. La encuesta como técnica

La técnica fue la **encuesta**, que consiste en formular preguntas de manera directa o indirecta a los sujetos de estudio (Carrasco, 2019). Las técnicas de recolección son los procedimientos que emplea quien investiga para recolectar y analizar los datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

4.6.2. Dos cuestionarios, dos variables

El instrumento es la herramienta, física o digital, mediante la cual se obtienen los datos requeridos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Estos autores definen el cuestionario como un conjunto de preguntas sobre una variable, abiertas o cerradas, que se entregan a los participantes. En el estudio se emplearon dos cuestionarios, uno por variable.

Cuestionario de liderazgo transformacional. Se basó en la adaptación y traducción del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ, forma 5X corta) de Bass y Avolio realizada por Vega y Zavala (2004), a partir del modelo de rango completo (Avolio y Bass, 2002; Bass y Avolio, 2004). Consta de 37 ítems distribuidos en cuatro dimensiones. Las propiedades del MLQ original y su estructura factorial han sido objeto de numerosos

estudios (Antonakis et al., 2003; Avolio et al., 1999), y existen alternativas más breves, como la medida de Carless et al. (2000) y la propuesta de Rafferty y Griffin (2004).

Cuestionario de desempeño docente. Se creó específicamente para el estudio sobre la base de los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2022). Consta de 16 ítems con la misma escala ordinal de cinco puntos. Como ejemplos, el instrumento pregunta si el docente participa de manera activa en la elaboración de los sílabos de las asignaturas que imparte, si selecciona contenidos útiles para la formación en el contexto actual de la profesión, si orienta y aclara dudas de los estudiantes en su proceso de formación profesional y si utiliza las TIC de forma transformadora, es decir, como constructoras de conocimiento y no solo como transmisoras de este.

4.6.3. Baremos y niveles de interpretación

Para interpretar los puntajes se establecieron tres niveles —deficiente, regular y óptimo— mediante baremos que dividen el rango posible de cada variable y dimensión en tres intervalos de amplitud semejante. Por ejemplo, para liderazgo transformacional, con un rango de 37 a 185 puntos, los niveles fueron deficiente (37 a 86), regular (87 a 136) y óptimo (137 a 185). Los baremos específicos se presentan junto con los resultados en el capítulo V.

4.7. Validez y confiabilidad

Carhuancho et al. (2019) afirman que los instrumentos deben poseer validez y confiabilidad antes de su aplicación.

4.7.1. Validez de contenido por juicio de expertos

Un instrumento tiene validez cuando mide lo que pretende medir (Carhuancho et al., 2019). La validez de contenido se refiere a la coherencia entre las preguntas y lo que se pretende medir (Carrasco, 2019). Se evaluó mediante juicio de expertos, procedimiento ampliamente utilizado y descrito por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), y formalizado en el índice de validez de contenido de Lawshe (1975). Participaron tres expertos, que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Expertos validadores del instrumento*

Experto	Grado académico	Lugar donde labora
Mg. CPC. Diego Alonso Tello Porras	Maestro en Tributación	Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)
Mg. Kesler Osmar Gómez Bernaola	Maestro en Gestión Estratégica	Universidad Peruana Los Andes (UPLA)
Mg. Jhonatan Mendoza Herrera	Maestro en Gestión Estratégica	Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)

Nota. Elaboración propia.

La literatura recomienda que los jueces posean competencia en el constructo evaluado, además de experiencia metodológica. Un panel de tres expertos cumple el mínimo habitual, pero sus perfiles, orientados a la gestión y a la tributación, podrían complementarse en estudios futuros con especialistas en educación superior y en psicometría.

4.7.2. Confiabilidad por consistencia interna

La confiabilidad es la propiedad por la cual un instrumento arroja resultados similares al aplicarse varias veces a las mismas personas (Carrasco, 2019). Se evaluó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (1951), para lo cual se aplicaron los

instrumentos a una prueba piloto de 20 docentes. Los coeficientes fueron de 0,837 para el cuestionario de liderazgo transformacional y de 0,868 para el de desempeño docente, valores que se interpretan como de alta confiabilidad según los criterios habituales (Taber, 2018; Tavakol y Dennick, 2011).

Tres consideraciones enriquecen esta lectura. Primero, el alfa es sensible al número de ítems y a la homogeneidad de la escala, de manera que su interpretación debe acompañarse de otros indicios de validez (Taber, 2018). Segundo, un piloto de 20 casos produce estimaciones imprecisas; Bujang et al. (2018) ofrecen orientaciones para planificar el tamaño muestral en estudios de confiabilidad con alfa de Cronbach. Tercero, el piloto se realizó en una muestra distinta de la del estudio principal, lo que es una buena práctica.

4.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se emplearon estadística descriptiva, para reflejar la realidad de cada variable, y estadística inferencial, para contrastar las hipótesis. El procesamiento se realizó con hoja de cálculo y con el paquete estadístico SPSS, versión 27 (Field, 2018). La descripción incluyó tablas de frecuencias y porcentajes por nivel. La inferencia comprendió una prueba de normalidad y, según su resultado, pruebas de correlación.

Se aplicó la **prueba de Shapiro-Wilk, apropiada** para muestras de hasta 50 casos (Shapiro y Wilk, 1965), cuya potencia frente a otras pruebas de normalidad ha sido documentada por Razali y Wah (2011) y comentada por Ghasemi y Zahediasl (2012). Como los datos no se distribuyeron de manera normal ($p < 0,05$), se utilizó una prueba no paramétrica: el **coeficiente de correlación rho de Spearman** (1904). Esta elección es apropiada para variables

ordinales y para muestras pequeñas con distribuciones no normales, y la literatura la considera robusta (2016). Para la interpretación de la magnitud del coeficiente se recomienda considerar guías generales y el contexto de la investigación (Akoglu, 2018; Schober et al., 2018).

4.9. Aspectos éticos

El estudio se condujo bajo principios éticos de la investigación científica. La participación fue voluntaria, previa firma de un consentimiento informado que explicó objetivos, procedimientos y fines, con garantía del derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información mediante códigos en lugar de nombres. Se evitó cualquier forma de coerción o influencia indebida para resguardar la dignidad e integridad de los docentes, y los datos se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de investigación, de acuerdo con los principios de beneficencia, justicia y no maleficencia (Asociación Médica Mundial, 2013; Comisión Nacional, 1979).

En la investigación con autoridades de una misma institución es especialmente relevante resguardar el anonimato, pues la reducida cantidad de cargos hace más fácil la reidentificación. Por esa razón, en este libro los resultados se presentan de forma agregada y la lista de cargos se muestra sin nombres.

4.10. Amenazas a la validez y sesgos potenciales

Una exposición metodológica completa incluye sus límites. En primer lugar, el sesgo de método común: cuando las dos variables se miden con el mismo tipo de instrumento y en la misma ocasión,

parte de la covariación puede deberse al método y no al fenómeno (Podsakoff et al., 2003). En segundo lugar, la deseabilidad social, que puede inflar los puntajes de quienes evalúan su propio desempeño. En tercer lugar, la reducida variabilidad inherente a una muestra pequeña y homogénea en función del cargo. En cuarto lugar, la ausencia de datos de resultados objetivos, como las evaluaciones de los estudiantes o los indicadores de producción académica, que permitirían triangular las percepciones. Finalmente, el carácter transversal del diseño impide establecer la secuencia temporal de las variables.

Estas limitaciones no invalidan el estudio, pero determinan el tipo de afirmaciones que puede sostener: asociaciones percibidas en un contexto específico, no efectos causales generalizables. Los capítulos V y VI se redactan con esa premisa.

4.11. Más allá de la correlación: modelos multivariados

Aunque el estudio emplea una correlación bivariada, conviene señalar que los desarrollos recientes en análisis multivariado permitirían, con muestras mayores, estimar modelos más completos, por ejemplo, de mediación o de ecuaciones estructurales, que incorporen variables como el clima institucional, la satisfacción o el compromiso (Hair et al., 2019). Con una muestra de 25 casos tales modelos no son viables, lo que justifica la elección de una técnica sencilla y robusta.

4.12. Ideas clave: un diseño defendible y transparente

El estudio fue básico, correlacional, no experimental, transversal y cuantitativo, con método hipotético-deductivo. La población fue de 115 docentes de la Filial Chanchamayo y la muestra, de 25 docentes de la tecnoestructura. Se emplearon dos cuestionarios con escala ordinal de cinco puntos, validados por tres expertos y con confiabilidades de 0,837 y 0,868 en una prueba piloto. Los datos no cumplieron el supuesto de normalidad, por lo que se utilizó la correlación de Spearman. Las decisiones adoptadas son defendibles para un estudio exploratorio, y sus límites orientan la interpretación de los resultados.

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué ventajas y qué riesgos implica que los evaluadores de un fenómeno sean, a la vez, parte del grupo evaluado?
- ¿Qué fuentes adicionales de datos permitirían triangular las percepciones registradas con cuestionarios?
- ¿Cómo adaptaría el diseño para estudiar el mismo problema en una universidad de mayor tamaño?

Referencias

Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, *18*(3), 91–93.

Antonakis, J., Avolio, B. J., y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, *14*(3), 261–295.

Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. AMM.

Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059.

Avolio, B. J., Bass, B. M., y Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*(4), 441–462.

Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B. M., y Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and sampler set* (3.ª ed.). Mind Garden.

Bujang, M. A., Omar, E. D., y Baharum, N. A. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: A simple guide for researchers. *The Malaysian Journal of Medical Sciences, 25*(6), 85–99.

Button, K. S., Ioannidis, J. P. A., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E. S. J., y Munafò, M. R. (2013). Power failure: Why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience, 14*(5), 365–376.

Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M. A., y Casana, K. M. (2019). *Metodología para la investigación holística*. UIDE.

Carless, S. A., Wearing, A. J., y Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology, 14*(3), 389–405.

Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos.

Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación*. Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE. UU.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). Sage.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334.

de Winter, J. C. F., Gosling, S. D., y Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods*, *21*(3), 273–290.

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*, 27–36.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.ª ed.). Sage.

Ghasemi, A., y Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, *10*(2), 486–489.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8.ª ed.). Cengage.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563–575.

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Marco de buen desempeño docente*. Corporación Gráfica Navarrete.

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847–862.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, *88*(5), 879–903.

Rafferty, A. E., y Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, *15*(3), 329–354.

Razali, N. M., y Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics, 2*(1), 21–33.

Schober, P., Boer, C., y Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia, 126*(5), 1763–1768.

Shapiro, S. S., y Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3–4), 591–611.

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology, 15*(1), 72–101.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273–1296.

Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55.

Vega, C., y Zavala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio institucional.

Wasserstein, R. L., y Lazar, N. A. (2016). The ASA statement on p-values: Context, process, and purpose. *The American Statistician, 70*(2), 129–133.

Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO V

Radiografía del liderazgo y la praxis docente: hallazgos empíricos en la práctica institucional

Resumen

Se presentan los resultados descriptivos de las dos variables del estudio y de sus ocho dimensiones, a partir de las encuestas aplicadas a 25 docentes de la tecnoestructura de la Filial Chanchamayo. Predomina el nivel regular en todas las dimensiones; las mayores fortalezas se observan en la influencia idealizada y en el desarrollo de la profesionalidad docente, y las mayores debilidades, en la consideración individualizada y la motivación inspiracional. Cada hallazgo se interpreta a la luz de la literatura sobre liderazgo y gestión de la docencia universitaria.

Palabras clave: *resultados descriptivos; niveles de liderazgo; niveles de desempeño; baremos; gestión académica*

5.1. Cómo leer los hallazgos: baremos, niveles y cautelas

Después de cuatro capítulos dedicados a situar el problema, construir el marco conceptual y explicar el diseño, este quinto capítulo presenta los resultados descriptivos de la investigación. Su propósito es responder a la pregunta «¿cómo están, según los propios docentes, el liderazgo transformacional y el desempeño en

la Filial Chanchamayo?», antes de abordar, en el capítulo siguiente, la pregunta «¿cómo se relacionan?».

Los resultados se organizan en dos bloques. El primero describe la variable liderazgo transformacional y sus cuatro dimensiones (Tablas 6 a 10). El segundo describe la variable desempeño docente y sus cuatro dimensiones (Tablas 11 a 15). En todos los casos, los puntajes se agruparon en tres niveles —deficiente, regular y óptimo— mediante baremos que dividen el rango de cada escala en tres intervalos de amplitud semejante.

> **Nota sobre los datos.** Las tablas reproducen las frecuencias y los porcentajes consignados en el estudio. Las frecuencias suman 25 en todos los casos (n = 25). Los porcentajes, en cambio, se corresponden con una base de 87 y no coinciden exactamente con f/25: por ejemplo, 14 de 25 equivale a 56,00 %, y el estudio reporta 56,32 %. Las diferencias son pequeñas y no alteran el nivel predominante en ninguna dimensión, pero se recomienda verificar su origen antes de la publicación definitiva. Además, en la Tabla 12 el estudio consigna 7,92 % para el nivel óptimo, mientras que su texto interpretativo indica 4,60 %; este último valor es el único que suma 100 % con los otros dos, y es el que se emplea aquí.

La lectura de los resultados exige recordar las precauciones del capítulo anterior: la muestra es reducida, está compuesta por docentes que ocupan cargos en la tecnoestructura y las respuestas son autoinformes. Los porcentajes deben leerse, por tanto, como una descripción de las percepciones de ese grupo en ese momento, no como estimaciones generalizables a toda la universidad.

5.2. Resultados de la variable liderazgo transformacional

5.2.1. Panorama general del liderazgo transformacional

La Tabla 6 muestra la distribución del liderazgo transformacional. La mayoría de participantes, el 56,32 % (14), percibe un liderazgo de nivel regular; un 31,03 % (8) lo califica como deficiente, y solo el 12,64 % (3) lo considera óptimo.

Tabla 6. *Liderazgo transformacional en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	37 a 86	8	31,03
Regular	87 a 136	14	56,32
Óptimo	137 a 185	3	12,64
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Este perfil —un liderazgo mayoritariamente intermedio, con una minoría que lo valora como óptimo— es compatible con el que reportan otros estudios en instituciones educativas. En educación superior, las revisiones sobre estilos de liderazgo y satisfacción del personal académico indican que las valoraciones del liderazgo varían de manera considerable entre instituciones y entre niveles de gestión (Kasalak et al., 2022; Tight, 2022), y los estudios sobre el liderazgo en universidades privadas chinas reportan que el estilo transformacional se emplea, pero en una medida moderada (Yu y Jang, 2024). En términos prácticos, un nivel regular significa que existe una base sobre la cual construir, pero que quedan brechas respecto de lo que la teoría considera un ejercicio pleno del modelo (Avolio y Bass, 2002).

5.2.2. Dimensión 1: influencia idealizada

La influencia idealizada fue la dimensión mejor valorada del liderazgo. Cerca de la mitad de los participantes, el 50,57 % (13), la percibe como regular; un 26,44 % (7) como óptima y un 22,99 % (5) como deficiente.

Tabla 7. *Influencia idealizada en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	14 a 32	5	22,99
Regular	33 a 51	13	50,57
Óptimo	52 a 70	7	26,44
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Es plausible que esta dimensión sea la más fuerte porque se apoya en rasgos visibles y en la trayectoria de quienes ejercen funciones directivas, como la formación profesional, la experiencia y la reputación en la comunidad. Pero conviene recordar que la influencia idealizada es también la más frágil: se sustenta en la confianza, que se construye con coherencia sostenida y se pierde con rapidez (Dirks y Ferrin, 2002). La investigación sobre liderazgo ético sugiere que los seguidores evalúan a sus líderes por la consistencia entre lo que dicen y lo que hacen (Brown et al., 2005), y los estudios sobre liderazgo directivo en universidades indican que la credibilidad y el trato justo figuran entre los atributos que más valoran los académicos (Bryman, 2007).

5.2.3. Dimensión 2: motivación inspiracional

En la motivación inspiracional, el 44,83 % (12) de los participantes la califica de regular, el 37,93 % (9) de deficiente y solo el 17,24

% (4) de óptima. Es, junto con la consideración individualizada, la dimensión con mayor proporción de valoraciones deficientes.

Tabla 8. *Motivación inspiracional en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	7 a 16	9	37,93
Regular	17 a 26	12	44,83
Óptimo	27 a 35	4	17,24
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

La literatura aporta claves para interpretar este resultado. Cuando los líderes comunican con claridad una visión y vinculan el trabajo cotidiano con valores compartidos, los seguidores experimentan mayor significado y energía en su labor. La investigación sobre demandas y recursos laborales muestra que el liderazgo inspirador funciona como un recurso que alimenta el compromiso, y que su efecto puede observarse incluso en la variación diaria del trabajo (Tims et al., 2011). Una proporción alta de valoraciones deficientes en esta dimensión sugiere, por tanto, que existe margen para fortalecer la comunicación de metas, el reconocimiento y la construcción de un relato institucional que movilice a los docentes (Bakker et al., 2023).

5.2.4. Dimensión 3: estimulación intelectual

La estimulación intelectual fue valorada como regular por la mayoría, el 59,77 % (15); un 32,18 % (8) la considera deficiente y solo un 8,05 % (2), óptima. Es la dimensión con mayor concentración en el nivel intermedio y la segunda con menor proporción de valoraciones óptimas.

Tabla 9. *Estimulación intelectual en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	8 a 18	8	32,18
Regular	19 a 29	15	59,77
Óptimo	30 a 40	2	8,05
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Estimular intelectualmente significa abrir espacios para la discusión crítica, tolerar el error, invitar a proponer soluciones y reconocer la innovación. En contextos universitarios fuertemente reglamentados, esos espacios suelen ser escasos, y la innovación depende de la iniciativa individual. Los estudios sobre innovación en instituciones de educación superior muestran que el liderazgo transformacional favorece la innovación (Al-Husseini y Elbeltagi, 2018; Al-Mansoori y Koç, 2019), y que los entornos de trabajo que valoran el aprendizaje y la seguridad psicológica fomentan la creatividad docente. Que apenas dos de veinticinco participantes perciban una estimulación óptima apunta a una oportunidad concreta: crear mecanismos institucionales —proyectos de innovación didáctica, concursos de buenas prácticas, comunidades de aprendizaje— que legitimen la experimentación pedagógica.

5.2.5. Dimensión 4: consideración individualizada

La consideración individualizada fue la dimensión con peor perfil: el 52,87 % (13) la valora como regular, el 41,38 % (10) como deficiente y apenas el 5,75 % (2) como óptima.

Tabla 10. *Consideración individualizada en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	8 a 18	10	41,38
Regular	19 a 29	13	52,87
Óptimo	30 a 40	2	5,75
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Es la dimensión que más depende del tiempo y de la atención que los directivos dedican a las personas, y en universidades con estructuras pequeñas y responsabilidades concentradas, esa disponibilidad es difícil de sostener. La evidencia sobre bienestar y liderazgo señala que el apoyo individualizado es uno de los mecanismos por los cuales el liderazgo transformacional protege la salud y el compromiso de los seguidores (Kovjanic et al., 2012), y la literatura sobre agotamiento en el profesorado universitario subraya la relevancia del apoyo institucional como factor protector (Watts y Robertson, 2011). La mentoría, por su parte, aporta beneficios documentados en el desarrollo de carrera. Un resultado de este tipo sugiere priorizar acciones de acompañamiento a los docentes: entrevistas de desarrollo, planes de carrera diferenciados y programas de inducción para quienes se incorporan.

5.3. Resultados de la variable desempeño docente

5.3.1. Panorama general del desempeño docente

La mayoría de los encuestados, el 54,02 % (14), califica el desempeño docente como regular; un 35,63 % (8) como deficiente y un 10,34 % (3) como óptimo. El perfil es muy similar al del

liderazgo transformacional, lo que anticipa la asociación positiva que se analiza en el capítulo VI.

Tabla 11. *Desempeño de los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	16 a 37	8	35,63
Regular	38 a 59	14	54,02
Óptimo	60 a 80	3	10,34
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Debe recordarse que el cuestionario recoge percepciones sobre el propio desempeño. La investigación sobre evaluación docente advierte que ningún método aislado es suficiente y que las valoraciones deben interpretarse con cautela (Kreitzer y Sweet-Cushman, 2022; Uttl et al., 2017). Este caso es particular porque quienes responden son personas que combinan docencia con funciones de gestión, de manera que su desempeño docente puede verse afectado por la carga de responsabilidades administrativas, un asunto que merece investigación específica.

5.3.2. Dimensión 1: preparación para el aprendizaje

Es la dimensión con mayor concentración en el nivel regular: el 66,67 % (17) de los participantes lo ubica allí; el 28,74 % (6) la considera deficiente y solo el 4,60 % (2) óptima.

La planificación es una competencia que puede fortalecerse con formación y con apoyo institucional. La literatura sobre diseño de la enseñanza universitaria propone principios claros —alineamiento entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación— que ayudan a mejorar los sílabos y las sesiones

(Biggs y Tang, 2011). Los programas de capacitación pedagógica en educación superior producen mejoras demostrables en las habilidades de enseñanza. Es, por consiguiente, una dimensión con retorno rápido para las inversiones en formación.

Tabla 12. *Preparación para el aprendizaje en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	4 a 9	6	28,74
Regular	10 a 15	17	66,67
Óptimo	16 a 20	2	4,60
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25. El porcentaje del nivel óptimo es 4,60 %, conforme al texto interpretativo del estudio (la tabla original consigna 7,92 %).

5.3.3. Dimensión 2: enseñanza para el aprendizaje

El 50,57 % (13) de los encuestados valora la enseñanza para el aprendizaje como regular, el 40,23 % (10) como deficiente y el 9,20 % (2) como óptima. Es la dimensión con mayor peso en el desempeño total, porque concentra siete de los dieciséis ítems.

Tabla 13. *Enseñanza para el aprendizaje en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	7 a 16	10	40,23
Regular	17 a 26	13	50,57
Óptimo	27 a 35	2	9,20
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Dado que el dominio abarca metodología, comunicación, tutoría, conocimiento de contenidos, uso de TIC y evaluación, sus

resultados reflejan una combinación de prácticas. Los estudios sobre aprendizaje activo muestran que cambios en la metodología tienen efectos sustantivos sobre el rendimiento, y la evidencia sobre retroalimentación y evaluación formativa señala que mejorar esas prácticas es una de las vías más eficaces para elevar el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). En lo que respecta a las TIC, el uso pedagógicamente significativo exige competencias que muchos docentes universitarios han desarrollado en respuesta urgente a la pandemia, de manera heterogénea.

5.3.4. Dimensión 3: participación en la gestión articulada a la comunidad

El 48,28 % (12) de los encuestados valora esta dimensión como regular, el 31,03 % (8) como deficiente y el 20,69 % (5) como óptima.

Tabla 14. *Participación en la gestión articulada a la comunidad en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	2 a 4	8	31,03
Regular	5 a 7	12	48,28
Óptimo	8 a 10	5	20,69
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Cerca de una quinta parte de los participantes valora esta dimensión como óptima, un resultado relativamente favorable que coincide con el hecho de que la muestra incluye a responsables de servicios que, por su cargo, interactúan con la comunidad. La literatura sobre la tercera misión universitaria señala que la vinculación con el entorno requiere estructuras y liderazgo que la respalden, y en América Latina el enfoque de responsabilidad social universitaria

plantea que la institución debe gestionar los impactos de su actuación en el territorio (Vallaeys, 2014).

5.3.5. Dimensión 4: desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

En esta dimensión se observa el mejor perfil de todo el desempeño: el 51,72 % (13) la valora como regular, el 28,74 % (7) como óptima y el 19,54 % (5) como deficiente.

Tabla 15. *Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en la Universidad Peruana Los Andes, Filial Chanchamayo*

Nivel	Baremo	f	%
Deficiente	3 a 7	5	19,54
Regular	8 a 12	13	51,72
Óptimo	13 a 15	7	28,74
Total		**25**	**100,00**

Nota. Elaboración propia. n = 25.

Que esta sea la dimensión más fuerte es coherente con el perfil de la muestra: son docentes con trayectoria, con grados académicos y con vinculación estable con la institución. La literatura sobre identidad académica indica que la identificación con la misión institucional y con la profesión se fortalece con la antigüedad y el reconocimiento. Sin embargo, la dimensión incluye la investigación, y ese es un terreno donde las universidades regionales enfrentan restricciones de tiempo y de financiamiento (Henard y Roseveare, 2012).

5.4. Lectura integrada de los resultados

5.4.1. Visión comparada

La Tabla 16 sintetiza el porcentaje de participantes ubicados en cada nivel para las dos variables y sus dimensiones. Permite apreciar con rapidez dónde están las mayores fortalezas y los mayores desafíos.

Tabla 16. *Síntesis de la distribución por niveles (porcentaje de participantes)*

Variable o dimensión	Deficiente	Regular	Óptimo
Liderazgo transformacional	31,03	56,32	12,64
Influencia idealizada	22,99	50,57	26,44
Motivación inspiracional	37,93	44,83	17,24
Estimulación intelectual	32,18	59,77	8,05
Consideración individualizada	41,38	52,87	5,75
Desempeño docente	35,63	54,02	10,34
Preparación para el aprendizaje	28,74	66,67	4,60
Enseñanza para el aprendizaje	40,23	50,57	9,20
Participación en la gestión articulada a la comunidad	31,03	48,28	20,69
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	19,54	51,72	28,74

Nota. Elaboración propia con los porcentajes de las Tablas 6 a 15.

Tres patrones se desprenden de la tabla. Primero, el nivel regular es el modal en las diez filas, lo que indica una situación de «mediocridad estable» más que de crisis: ni deficiencias generalizadas ni excelencias consolidadas. Segundo, las dimensiones con mayor proporción de valoraciones óptimas son el desarrollo de la profesionalidad (28,74 %) y la influencia idealizada (26,44 %); ambas se vinculan con aspectos de identidad y de

reputación. Tercero, las dimensiones con mayor proporción de valoraciones deficientes son la consideración individualizada (41,38 %), la enseñanza para el aprendizaje (40,23 %) y la motivación inspiracional (37,93 %), que corresponden a prácticas cotidianas de acompañamiento, de enseñanza y de comunicación de la visión.

5.4.2. Implicaciones para la gestión

Estos hallazgos sugieren varias líneas de acción que se desarrollan en el capítulo VI. La primera es fortalecer la dimensión de apoyo individualizado, con inversiones en mentoría y en planes de desarrollo docente. La segunda es mejorar la comunicación de la visión y el reconocimiento, que son recursos de bajo costo con efecto sobre el compromiso (Bakker y Demerouti, 2017). La tercera es apoyar la innovación didáctica con espacios formales para la experimentación. La cuarta es cuidar la carga de trabajo de quienes combinan docencia y gestión, ya que la acumulación de funciones puede afectar tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar de los docentes (Watts y Robertson, 2011).

La evidencia de la literatura sobre liderazgo escolar respalda el valor de estas apuestas: los líderes que combinan estrategias transformacionales con foco en la enseñanza obtienen mejores resultados (Day et al., 2016; Leithwood et al., 2020), y la influencia del liderazgo sobre los aprendizajes opera principalmente de manera indirecta, a través de las condiciones de trabajo y las prácticas de los docentes (Robinson et al., 2008; Sun y Leithwood, 2012).

5.4.3. Qué no dicen estos resultados

Es preciso evitar sobreinterpretaciones. Los resultados descriptivos no indican que el liderazgo de la filial sea inferior o superior al de otras instituciones, porque los baremos son relativos al rango de la escala y no a una norma poblacional. Tampoco informan sobre la calidad objetiva de la enseñanza, pues describen autopercepciones. Y no permiten, por sí solos, atribuir el desempeño al liderazgo: para explorar esa pregunta se requiere el análisis inferencial del capítulo siguiente.

5.5. Contrastes con la evidencia sobre liderazgo y desempeño en la educación superior

Los resultados descriptivos pueden situarse en el contexto de la investigación reciente. Las revisiones sistemáticas de la literatura sobre liderazgo en la educación superior muestran un campo en expansión, con predominio de estudios sobre estilos de liderazgo y satisfacción del personal académico (Kasalak et al., 2022; Tight, 2022). Alonderiene y Majauskaite (2016) encontraron que los estilos de liderazgo se relacionan con la satisfacción del personal de instituciones de educación superior, y Bystydzienski et al. (2017) analizaron el papel de decanos y directores de departamento como agentes de cambio de la cultura académica, un nivel de conducción próximo al de los participantes de este estudio. Khan (2017) contrastó el liderazgo adaptativo con el transaccional y sostuvo que este último resulta insuficiente en entornos cambiantes.

Respecto del desempeño docente, Alzoraiki et al. (2023) hallaron que el liderazgo transformacional se asocia con el compromiso y con el desempeño sostenible de los docentes, y que el compromiso media esa relación. Yu y Jang (2024) encontraron, en universidades

privadas chinas, que la visión organizacional, la estimulación intelectual y el reconocimiento personal ejercen un efecto positivo sobre el desempeño docente. En el contexto peruano, Cajamarca et al. (2024) reportaron una relación alta y positiva (rho = 0,746) entre el liderazgo transformacional directivo y el desempeño docente. En educación básica, Thoonen et al. (2011) mostraron que las prácticas de liderazgo se asocian con las prácticas docentes por medio de la motivación y de factores organizacionales, y Eliophotou Menon (2014) halló relaciones positivas entre el liderazgo transformacional, la eficacia percibida del líder y la satisfacción de los docentes.

5.5.1. Voces críticas sobre el modelo

No toda la literatura es complaciente con el modelo. Berkovich (2016) cuestionó si convenía mantener el recurso a la teoría transformacional en el liderazgo escolar, y Gümüş et al. (2018), en una revisión de las investigaciones sobre modelos de liderazgo en educación entre 1980 y 2014, documentaron que el liderazgo instruccional y el transformacional son los más estudiados, lo que plantea la necesidad de ampliar el repertorio teórico. Leithwood y Jantzi (2006) mostraron que el liderazgo transformacional escolar tiene efectos mayores sobre las condiciones de trabajo y las prácticas docentes que sobre los resultados estudiantiles, una lectura coherente con la idea de que su impacto es principalmente indirecto. Bush (2020) ofrece un panorama más amplio de las teorías del liderazgo y la gestión educativos.

Finalmente, los hallazgos sobre desempeño deben leerse junto con la discusión sobre su medición. Uttl et al. (2017) advirtieron que las valoraciones estudiantiles de la enseñanza no se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes, y Kreitzer y Sweet-Cushman

(2022) documentaron sesgos que afectan su equidad. Tight (2020), a su vez, recuerda que la persistencia y la implicación de los estudiantes dependen de un conjunto amplio de condiciones institucionales, entre las cuales la calidad de la enseñanza es solo una.

5.6. Ideas clave: un liderazgo y un desempeño de nivel intermedio

Los participantes perciben un liderazgo transformacional y un desempeño docente predominantemente regulares. En el liderazgo, la influencia idealizada es la dimensión más fuerte y la consideración individualizada, la más débil. En el desempeño, el desarrollo de la profesionalidad es la dimensión mejor valorada y la preparación para el aprendizaje es la que menos valoraciones óptimas concentra, con la enseñanza para el aprendizaje como el dominio con más valoraciones deficientes. La similitud de los perfiles de ambas variables anticipa la relación que se examina en el capítulo VI.

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué acciones de bajo costo podrían mejorar la motivación inspiracional en una unidad académica como la descrita?
- ¿Cómo equilibraría, en un plan de mejora, las dimensiones con mayor déficit y las que ya muestran fortalezas?
- ¿Qué datos complementarios le gustaría tener para interpretar con mayor seguridad estos porcentajes?

Referencias

Al-Husseini, S., y Elbeltagi, I. (2018). Transformational leadership and innovation: A comparison study between Iraq's public and private higher education. *Studies in Higher Education, 43*(1), 159–181.

Al-Mansoori, R. S., y Koç, M. (2019). Transformational leadership, systems, and intrinsic motivation impacts on innovation in higher education institutes. *Sustainability, 11*(15), 4072.

Alonderiene, R., y Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management, 30*(1), 140–164.

Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A. A., Naji, G. M. A., Almaamari, Q., y Beshr, B. A. H. (2023). Impact of teachers' commitment to the relationship between transformational leadership and sustainable teaching performance. *Sustainability, 15*(5), 4620.

Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bakker, A. B., Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 25–53.

Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285.

Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways? *Journal of Educational Administration, 54*(5), 609–622.

Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.ª ed.). McGraw-Hill/Open University Press.

Brown, M. E., Treviño, L. K., y Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 117–134.

Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education, 32*(6), 693–710.

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5.ª ed.). Sage.

Bystydzienski, J., Thomas, N., Howe, S., y Desai, A. (2017). The leadership role of college deans and department chairs in academic culture change. *Studies in Higher Education, 42*(12), 2301–2315.

Cajamarca, M., Pulig, S., y Alcívar, J. (2024). El directivo como agente de cambio: Liderazgo transformacional en el desempeño docente. *Revista Scientific, 9*(33), 276–298.

Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221–258.

Dirks, K. T., y Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 611–628.

Eliophotou Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 52*(4), 509–528.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., y Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 25–48.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Henard, F., y Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. OECD, Institutional Management in Higher Education.

Kasalak, G., Güneri, B., Ehtiyar, V. R., Apaydin, Ç., y Özaltın Türker, G. (2022). The relation between leadership styles in higher education institutions and academic staff's job satisfaction: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1038824.

Khan, N. (2017). Adaptive or transactional leadership in current higher education: A brief comparison. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18*(3), 178–183.

Kovjanic, S., Schuh, S. C., Jonas, K., Van Quaquebeke, N., y van Dick, R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees' needs as mediating links. *Journal of Organizational Behavior, 33*(8), 1031–1052.

Kreitzer, R. J., y Sweet-Cushman, J. (2022). Evaluating student evaluations of teaching: A review of measurement and equity bias in SETs and recommendations for ethical reform. *Journal of Academic Ethics, 20*(1), 73–84.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22.

Leithwood, K., y 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.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674.

Sun, J., y Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 11*(4), 418–451.

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., y Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536.

Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 44*(5), 689–704.

Tight, M. (2022). Research into leadership in higher education: A systematic review. En A. Blair, D. Evans, C. Hughes y M. Tight (Eds.), *International perspectives on leadership in higher education* (pp. 5–22). Emerald.

Tims, M., Bakker, A. B., y Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement? *The Leadership Quarterly, 22*(1), 121–131.

Uttl, B., White, C. A., y Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation, 54*, 22–42.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(12), 105–117.

Watts, J., y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research, 53*(1), 33–50.

Yu, X., y Jang, G. (2024). A framework for transformational leadership to enhance teacher's work performance. *Frontiers in Psychology, 15*, 1331597.

CAPÍTULO VI

Correlaciones, discusión académica y lineamientos estratégicos para la gestión educativa

Resumen

El capítulo presenta el análisis inferencial: la prueba de normalidad y las pruebas de hipótesis mediante el coeficiente rho de Spearman. Se halló una relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente (rho = 0,762; p < 0,001), y entre cada una de las cuatro dimensiones y el desempeño (rho entre 0,664 y 0,755). Los resultados se contrastan críticamente con antecedentes internacionales y nacionales, se discuten sus límites y se formulan conclusiones, recomendaciones y lineamientos para las directivas universitarias.

Palabras clave: *correlación de Spearman; discusión; liderazgo transformacional; desempeño docente; lineamientos estratégicos*

6.1. De la pregunta central a las decisiones de gestión

Este capítulo responde a la pregunta central del libro: ¿se relacionan el liderazgo transformacional de las autoridades y el desempeño de los docentes? La respuesta tiene tres partes. La primera, estadística, presenta los coeficientes de correlación y las decisiones sobre las hipótesis. La segunda, interpretativa, contrasta los hallazgos con los estudios previos y discute sus alcances y

límites. La tercera, propositiva, traduce los resultados en conclusiones y lineamientos para la gestión.

Se mantiene a lo largo del capítulo una doble exigencia: ser fieles a los datos del estudio y ser prudentes en su interpretación. Los coeficientes obtenidos son altos, pero provienen de una muestra pequeña y de autoinformes; por esa razón se acompañan de intervalos de confianza aproximados y de una discusión explícita sobre el tamaño del efecto.

6.2. Prueba de normalidad

Antes de elegir la técnica de correlación se examinó la distribución de ambas variables. Las hipótesis de la prueba fueron: H0, los datos de liderazgo transformacional y desempeño se distribuyen normalmente; H1, no se distribuyen normalmente. Se eligió la prueba de Shapiro-Wilk por tratarse de una muestra de hasta 50 casos.

Tabla 17. *Prueba de normalidad*

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Liderazgo transformacional	0,146	25	< 0,001
Desempeño	0,121	25	< 0,001

Nota. Elaboración propia con base en la salida del paquete estadístico consignada en el estudio. gl = grados de libertad.

En ambas variables el valor p fue inferior a 0,001, de modo que se rechaza la hipótesis de normalidad y se opta por pruebas no paramétricas. La decisión es adecuada, y en muestras pequeñas con variables ordinales la correlación de Spearman es una alternativa robusta (2016).

> **Nota.** Los estadísticos de la Tabla 17 (0,146 y 0,121) son más propios de un estadístico D de Kolmogorov-Smirnov que de un W de Shapiro-Wilk, que en

> datos muestrales suele situarse cerca de 1 y desciende conforme aumenta la desviación respecto de la normalidad. Esto no cambia la conclusión de no normalidad, pero se recomienda verificar la salida del programa para consignar con precisión el estadístico reportado.

6.3. Contrastación de hipótesis

El coeficiente rho de Spearman estima la fuerza y la dirección de una asociación monótona entre dos variables a partir de sus rangos. Para su interpretación se considera su signo, su magnitud y su significancia. Como guía de magnitud se utilizó la escala de Hernández-Sampieri y Mendoza, en la que valores en torno a ±0,50 se consideran medios y valores en torno a ±0,75, considerables; valores de esa magnitud se denominan también «fuertes» en otras guías.

6.3.1. Hipótesis general: liderazgo transformacional y desempeño

H0: No existe relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño en docentes de una universidad de la Selva Central en 2025.

H1: Existe relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño en docentes de una universidad de la Selva Central en 2025.

Tabla 18. *Prueba de hipótesis general (rho de Spearman)*

Variables	Coeficiente rho	Sig. (bilateral)	n	IC 95 % aproximado
Liderazgo transformacional – Desempeño	0,762**	< 0,001	25	0,48 a 0,90

Nota. Elaboración propia. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). n = 25. IC 95 % aproximado calculado con la transformación de Fisher y el error estándar de Bonett y Wright (2000).

Con un valor p inferior a 0,001, se rechaza H0 y se acepta H1: existe relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente. La magnitud, rho = 0,762, es considerable. En términos aproximados, el liderazgo transformacional comparte con el desempeño el 58 % de la varianza de rangos ($rho^2 = 0,58$), aunque este cálculo debe leerse con prudencia, porque se trata de una asociación y no de un modelo explicativo.

6.3.2. Hipótesis específica 1: influencia idealizada y desempeño

H0: No existe relación directa y significativa entre la influencia idealizada y el desempeño docente.

H1: Existe relación directa y significativa entre la influencia idealizada y el desempeño docente.

Tabla 19. *Prueba de hipótesis específica 1*

Variables	Coeficiente rho	Sig. (bilateral)	n	IC 95 % aproximado
Influencia idealizada – Desempeño	0,755**	< 0,001	25	0,47 a 0,90

Nota. Elaboración propia. ** Significativa en el nivel 0,01 (bilateral). n = 25.

Con p < 0,001, se rechaza H0 y se acepta H1. La relación es directa, considerable y significativa.

6.3.3. Hipótesis específica 2: motivación inspiracional y desempeño

H0: No existe relación directa y significativa entre la motivación inspiracional y el desempeño docente.

H1: Existe relación directa y significativa entre la motivación inspiracional y el desempeño docente.

Tabla 20. *Prueba de hipótesis específica 2*

Variables	Coeficiente rho	Sig. (bilateral)	n	IC 95 % aproximado
Motivación inspiracional – Desempeño	0,675**	< 0,001	25	0,34 a 0,86

Nota. Elaboración propia. ** Significativa en el nivel 0,01 (bilateral). n = 25.

Con p < 0,001, se rechaza H0 y se acepta H1. La relación es directa, media-alta y significativa.

6.3.4. Hipótesis específica 3: estimulación intelectual y desempeño

H0: No existe relación directa y significativa entre la estimulación intelectual y el desempeño docente.

H1: Existe relación directa y significativa entre la estimulación intelectual y el desempeño docente.

Tabla 21. *Prueba de hipótesis específica 3*

Variables	Coeficiente rho	Sig. (bilateral)	n	IC 95 % aproximado
Estimulación intelectual – Desempeño	0,744**	< 0,001	25	0,45 a 0,89

Nota. Elaboración propia. ** Significativa en el nivel 0,01 (bilateral). n = 25.

Con p < 0,001, se rechaza H0 y se acepta H1. La relación es directa, media-alta, próxima al nivel considerable, y significativa.

6.3.5. Hipótesis específica 4: consideración individual y desempeño

H0: No existe relación directa y significativa entre la consideración individual y el desempeño docente.

H1: Existe relación directa y significativa entre la consideración individual y el desempeño docente.

Tabla 22. *Prueba de hipótesis específica 4*

Variables	Coeficiente rho	Sig. (bilateral)	n	IC 95 % aproximado
Consideración individual – Desempeño	0,664**	< 0,001	25	0,33 a 0,85

Nota. Elaboración propia. ** Significativa en el nivel 0,01 (bilateral). n = 25.

Con p < 0,001, se rechaza H0 y se acepta H1. La relación es directa, media-alta y significativa.

> **Nota.** En las secciones de decisión de las hipótesis específicas, el estudio emplea la fórmula «se acepta la hipótesis nula (H1)», que contiene una inversión de rótulos. Aquí se corrige: cuando p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la alterna (H1).

6.3.6. Tamaño del efecto y precisión de las estimaciones

Con una muestra de 25 casos, un coeficiente significativo no garantiza una estimación precisa. Los intervalos de confianza de la última columna son amplios: por ejemplo, para la hipótesis general, la relación podría ser tan moderada como 0,48 o tan alta como 0,90. Todos los intervalos excluyen el valor cero, lo que respalda la existencia de una asociación positiva, pero la magnitud exacta permanece incierta (Bonett y Wright, 2000). Los análisis recientes sobre el uso del valor p advierten que este indicador no mide el tamaño ni la importancia de una relación (Wasserstein y Lazar, 2016), y recomiendan reportar las estimaciones con sus márgenes de incertidumbre (Cumming, 2014).

Además, las muestras pequeñas tienden a producir estimaciones inestables y a sobrestimar los efectos hallados cuando se selecciona por significancia (Button et al., 2013). Los coeficientes de las dimensiones difieren entre sí en menos de 0,10, y los intervalos se traslapan por completo; no puede afirmarse, con estos datos, que una dimensión se asocie más que otra con el desempeño. Para

valorar la relevancia práctica de los coeficientes conviene considerar referencias empíricas de la investigación sobre diferencias individuales, que sugieren que correlaciones en torno a 0,20 ya son relevantes y que correlaciones superiores a 0,30 son relativamente grandes (Funder y Ozer, 2019; Gignac y Szodorai, 2016); frente a ese parámetro, los valores del estudio son muy elevados, lo que invita a examinar con detenimiento el sesgo de método común (Podsakoff et al., 2003).

6.4. Análisis y discusión de los resultados

6.4.1. Niveles de las variables

Los resultados descriptivos evidencian un nivel regular o intermedio de liderazgo transformacional (56,32 %) y de desempeño (54,02 %). Contrastados con estudios internacionales, hay diferencias. Fauza (2020), en una escuela de Indonesia, halló niveles óptimos en ambas variables, y Durán et al. (2022), en cooperativas de ahorro y crédito de Ecuador, encontraron un liderazgo transformacional deficiente; ambos resultados difieren del presente.

En el ámbito nacional, la comparación directa con otros estudios exige cautela. Las diferencias pueden obedecer a factores de contexto (tipo de institución, nivel educativo, cultura organizacional), de medición (instrumentos y baremos distintos) y de muestra (quién responde). En particular, los estudios que encuestan a estudiantes y los que encuestan a docentes de la tecnoestructura, como este, no son directamente comparables. Los estudios sobre educación superior en otros países encuentran asimismo variabilidad entre instituciones, sistemas y tipos de gestión.

6.4.2. Relación entre liderazgo transformacional y desempeño (objetivo general)

El coeficiente rho = 0,762 confirma una relación directa y significativa entre ambas variables, en consonancia con el postulado de Avolio y Bass (2002), según el cual el liderazgo transformacional optimiza los comportamientos de los trabajadores en la organización. En este caso, esos comportamientos son la preparación y la enseñanza para el aprendizaje, la participación en la gestión articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad (MINEDU, 2022). La relación coincide con la evidencia metaanalítica general que vincula el liderazgo transformacional con el desempeño de los seguidores (Judge y Piccolo, 2004; Wang et al., 2011), con los estudios sobre los mecanismos que lo explican y con la evidencia experimental sobre su capacidad de generar desarrollo y desempeño (Dvir et al., 2002).

Entre los antecedentes internacionales, Muliati et al. (2022) encontraron que el liderazgo transformacional influye de manera positiva y significativa en el desempeño docente en primarias de Tangerang, en Indonesia; y Fauza (2020) halló un r de Pearson de 0,471, positivo, pero más débil.

Los metaanálisis disponibles (Judge y Piccolo, 2004; Wang et al., 2011) muestran una relación consistentemente positiva entre el liderazgo transformacional y el desempeño de los seguidores, de magnitud variable, lo que sugiere que la dirección de la asociación es robusta, pero que su fuerza depende de las condiciones de medición. Estudios más recientes en otros contextos, como los de Lai et al. (2020), que documentaron la mediación del compromiso laboral, y Alrowwad et al. (2020), que hallaron que la innovación y el capital intelectual median entre el liderazgo transformacional y el desempeño organizacional, refuerzan la idea de que la relación

es indirecta y se explica por mecanismos psicológicos y organizacionales.

6.4.3. Influencia idealizada y desempeño (objetivo específico 1)

El rho de 0,755 muestra una relación directa, considerable y significativa. Que un líder se comporte de manera ética y respetable, y que cuente con atributos admirables (Avolio y Bass, 2002; D'Alessio, 2010), se asocia con el desempeño de quienes dependen de su conducción y con la disposición a potenciar las propias competencias (Spencer y Spencer, 1993). El resultado se alinea con el rol de la confianza en el liderazgo y de la conducta ética de los líderes.

6.4.4. Motivación inspiracional y desempeño (objetivo específico 2)

El rho de 0,675 indica una relación directa, de magnitud media-alta y significativa. Se corresponde con lo planteado por Avolio y Bass (2002) y D'Alessio (2010): un líder que comunica una visión entusiasta y optimista involucra a los demás en su logro, lo que mejora los comportamientos y actitudes en la ejecución de las tareas (Spencer y Spencer, 1993). Los estudios que vinculan el liderazgo transformacional con el compromiso y la motivación autodeterminada ofrecen una explicación plausible. El estudio cita, además, el aporte de Durán et al. (2022), quienes sostienen que actitudes y comportamientos negativos de los líderes merman su influencia sobre los empleados y, por consiguiente, su desempeño.

6.4.5. Estimulación intelectual y desempeño (objetivo específico 3)

El rho de 0,744 confirma una relación directa y significativa. Es coherente con la idea de que un líder que estimula la creatividad y la innovación de sus seguidores favorece que los docentes planifiquen y ejecuten sus sesiones con mayor libertad y que escojan sus capacitaciones (Avolio y Bass, 2002; MINEDU, 2022). Los estudios sobre creatividad e innovación en equipos y organizaciones respaldan esta conexión.

6.4.6. Consideración individual y desempeño (objetivo específico 4)

El rho de 0,664 y el valor $p < 0,001$ permiten confirmar una relación directa, media-alta y significativa. Un líder que presta atención a las necesidades de desarrollo de cada docente y adapta la interacción a esas particularidades (Avolio y Bass, 2002) puede estimular mejores comportamientos de enseñanza y de formación continua. El resultado concuerda con la evidencia sobre bienestar: el liderazgo transformacional se asocia con mayor bienestar psicológico y con menor agotamiento de los seguidores (Hildenbrand et al., 2018; Kelloway et al., 2012), y se relaciona con desempeño a través de la motivación y las características percibidas del trabajo.

6.4.7. Lectura conjunta de los coeficientes

Los cinco coeficientes son positivos y significativos y se ordenan de la siguiente manera: liderazgo global (0,762), influencia idealizada (0,755), estimulación intelectual (0,744), motivación inspiracional (0,675) y consideración individual (0,664). Es notable que la dimensión con el coeficiente más bajo, la consideración individual, sea también la que presenta el peor perfil descriptivo

(capítulo V). Una lectura posible es que, en una institución donde el apoyo individualizado es escaso, hay poca variabilidad en esa dimensión y, por ende, una menor capacidad de discriminar entre docentes; otra es que el desempeño depende más de factores colectivos y simbólicos —el ejemplo, la visión, el estímulo intelectual— que del acompañamiento personal. Las dos hipótesis son especulativas y requieren evidencia adicional.

6.5. Limitaciones del estudio

Un balance honesto exige reconocer los límites. Los más importantes son los siguientes.

- **Diseño correlacional y transversal.** Los datos no permiten inferir causalidad ni secuencia temporal. Es posible que un buen desempeño docente inspire a su vez percepciones favorables del liderazgo, o que ambos respondan a un tercer factor, como el clima institucional.
- **Muestra pequeña e intencional.** Con 25 casos, la precisión es limitada, como muestran los intervalos de confianza, y los resultados no son generalizables a toda la universidad (Button et al., 2013).
- **Composición de la muestra.** Quienes respondieron integran la tecnoestructura; evalúan, por tanto, un liderazgo del que forman parte, lo que puede producir sesgos de indulgencia o de autopercepción.
- **Fuente única y autoinformes.** Ambas variables se midieron con cuestionarios respondidos por las mismas personas, lo que expone a un sesgo de método común (Podsakoff et al., 2003).

- **Instrumento de desempeño.** El cuestionario fue construido para el estudio y tiene pocos ítems por dimensión; su validez de constructo no se verificó mediante análisis factorial.
- **Adaptación del marco ministerial.** El Marco de Buen Desempeño Docente fue concebido para la educación básica y su uso en la universidad requiere adaptaciones.

Reconocer estos límites no equivale a restar valor al estudio. Lo sitúa como una primera aproximación, rigurosa y transparente, que plantea hipótesis para investigaciones con muestras mayores, diseños longitudinales y múltiples fuentes.

6.6. Conclusiones

1. Existe relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño en docentes de una universidad de la Selva Central en 2025 (rho de Spearman = 0,762; $p < 0,001$).

Existe relación directa y significativa entre la influencia idealizada y el desempeño docente (rho = 0,755; $p < 0,001$).

Existe relación directa y significativa entre la motivación inspiracional y el desempeño docente (rho = 0,675; $p < 0,001$).

Existe relación directa y significativa entre la estimulación intelectual y el desempeño docente (rho = 0,744; $p < 0,001$).

Existe relación directa y significativa entre la consideración individual y el desempeño docente (rho = 0,664; $p < 0,001$).

Tanto el liderazgo transformacional (56,32 %) como el desempeño docente (54,02 %) se ubican mayoritariamente en el nivel regular, lo que indica un margen amplio de mejora.

En síntesis, y con las cautelas señaladas, la evidencia respalda que el liderazgo transformacional es un recurso estratégico asociado

con un mejor desempeño profesional de los docentes en contextos universitarios, un hallazgo con valor para la gestión educativa y la política institucional.

6.7. Recomendaciones y lineamientos estratégicos

El estudio formula cinco recomendaciones. Se presentan a continuación, enriquecidas con acciones concretas, responsables sugeridos e indicadores de seguimiento.

6.7.1. Capacitar a los directivos en liderazgo transformacional

Se recomienda capacitar a los directivos en estilos de liderazgo, con énfasis en el transformacional y en su complemento con el transaccional, para obtener el mejor desempeño y compromiso de los docentes. La evidencia indica que los programas de formación en liderazgo funcionan cuando están bien diseñados y se implementan con seguimiento (Lacerenza et al., 2017), que las intervenciones pueden modificar las actitudes de los subordinados (Barling et al., 1996) y que el desarrollo del liderazgo debe pensarse tanto en términos individuales como colectivos (Day, 2000; Hammond et al., 2017).

6.7.2. Designar en cargos directivos a personas con conducta ética

Se recomienda designar en puestos directivos a personas éticas y de actuar correcto, de modo que la influencia idealizada sea significativa y los directivos puedan demandar comportamientos que ellos mismos ejemplifican. Esto exige criterios explícitos de selección, mecanismos de rendición de cuentas y una cultura de transparencia (Bass y Steidlmeier, 1999).

6.7.3. Socializar metas y objetivos de manera clara y entusiasta

Se recomienda realizar reuniones constantes en las que los directivos socialicen con los docentes las metas y objetivos institucionales, de modo que sientan que su labor contribuye a alcanzarlos. La comunicación de la visión es un recurso de liderazgo con efectos documentados sobre el compromiso y el desempeño de los seguidores.

6.7.4. Promover el pensamiento creativo y la innovación pedagógica

Se recomienda promover el pensamiento creativo, el pensamiento divergente y estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar los objetivos institucionales con mayor rapidez. La literatura sobre cambio en la universidad subraya la importancia de estructuras que habiliten y legitimen la innovación (Kezar, 2018), y la reflexión sobre liderazgo en culturas de cambio insiste en la capacidad de aprendizaje colectivo (Fullan, 2020).

6.7.5. Conocer y potenciar a cada docente

Se recomienda identificar las características y capacidades de cada docente, fortalecerlas mediante actividades académicas diversas y asignarles funciones acordes con su potencial, experiencia y perfil. La evidencia sobre bienestar muestra que el apoyo individualizado protege la salud ocupacional de los seguidores (Skakon et al., 2010), y los modelos de mediación sobre liderazgo transformacional, desempeño y agotamiento ofrecen apoyo adicional a esa lectura (Khan et al., 2020).

6.7.6. Ruta de implementación propuesta

La Tabla 23 propone una ruta de implementación para una unidad académica, con acciones graduales de corto, mediano y largo plazo. Es una propuesta del equipo editorial, derivada de los resultados y de la literatura, y debe adaptarse a la realidad de cada institución.

Tabla 23. *Ruta de implementación de lineamientos estratégicos*

Dimensión	Acción	Plazo	Indicador de seguimiento
Influencia idealizada	Publicar criterios de designación de cargos y un código de conducta directiva	Corto	Documentos aprobados y difundidos
Motivación inspiracional	Reunión trimestral de socialización de metas y de reconocimiento de logros docentes	Corto	Asistencia y percepción de claridad de metas (encuesta breve)
Estimulación intelectual	Fondo concursable de innovación didáctica y comunidades profesionales de aprendizaje	Mediano	Número de proyectos y prácticas documentadas
Consideración individualizada	Programa de mentoría para docentes nuevos y planes individuales de desarrollo	Mediano	Porcentaje de docentes con plan y con mentor asignado
Transversal	Programa de formación en liderazgo para directivos y coordinadores	Mediano	Cobertura del programa; reevaluación anual del liderazgo
Transversal	Evaluación con múltiples fuentes (docentes, estudiantes, pares) y datos objetivos	Largo	Tablero de indicadores de desempeño y de liderazgo

Nota. Elaboración propia. Los plazos son orientativos: corto (0–6 meses), mediano (6–18 meses), largo (más de 18 meses).

6.8. Agenda de investigación futura

Los hallazgos y las limitaciones del estudio sugieren una agenda de investigación. Primero, replicar el estudio con muestras mayores y con docentes no directivos, para evaluar si la relación se mantiene cuando quienes responden no ejercen funciones de conducción. Segundo, incorporar medidas objetivas del desempeño, como las evaluaciones estudiantiles bien diseñadas, la producción académica y los resultados de aprendizaje, para triangular las autopercepciones. Tercero, utilizar diseños longitudinales o cuasiexperimentales para evaluar el efecto de programas de formación en liderazgo (Avolio et al., 2009). Cuarto, explorar mecanismos mediadores —motivación, compromiso, satisfacción, clima— que expliquen cómo opera la relación. Quinto, realizar estudios comparativos entre filiales y entre universidades públicas y privadas, que contribuyan a entender el papel del contexto. Finalmente, valorar críticamente el propio modelo de liderazgo transformacional, a la luz de las críticas conceptuales y de los enfoques alternativos.

6.9. Cierre del libro

Este libro partió de una pregunta sencilla: ¿cómo se relaciona la manera en que las autoridades conducen una universidad con la manera en que los docentes enseñan, investigan y se vinculan con su entorno? La respuesta empírica, en la Filial Chanchamayo, es que se relacionan de modo positivo y considerable, con un perfil descriptivo intermedio que evidencia un amplio margen de mejora. La respuesta teórica es que el liderazgo transformacional ofrece un marco coherente para orientar esa mejora, con la condición de no convertirlo en una fórmula ni en un culto a la personalidad del líder. Y la respuesta práctica es que mejorar el desempeño docente exige

liderazgos éticos, inspiradores, intelectualmente estimulantes y atentos a las personas, sostenidos por políticas institucionales de formación y de reconocimiento. La universidad que aspira a la excelencia académica comienza, quizá, por cuidar a quienes la hacen posible.

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué evidencia adicional necesitaría su institución para decidir una inversión en formación de directivos en liderazgo?
- ¿Cómo evitaría que un liderazgo transformacional derive en dependencia de la figura del líder?
- ¿Qué indicadores usaría para saber, dentro de dos años, si las acciones de la ruta de implementación dieron resultado?

Referencias

Alrowwad, A., Abualoush, S. H., y Masa'deh, R. (2020). Innovation and intellectual capital as intermediary variables among transformational leadership, transactional leadership, and organizational performance. *Journal of Management Development, 39*(2), 196–222.

Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., y Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, *20*(5), 764–784.

Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

Barling, J., Weber, T., y Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology, 81*(6), 827–832.

Bass, B. M., y Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly, 10*(2), 181–217.

Bonett, D. G., y Wright, T. A. (2000). Sample size requirements for estimating Pearson, Kendall and Spearman correlations. *Psychometrika, 65*(1), 23–28.

Button, K. S., Ioannidis, J. P. A., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E. S. J., y Munafò, M. R. (2013). Power failure: Why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience, 14*(5), 365–376.

Cumming, G. (2014). The new statistics: Why and how. *Psychological Science, 25*(1), 7–29.

D'Alessio Ipinza, F. (2010). *Liderazgo y atributos gerenciales: Una visión global y estratégica* (1.ª ed.). Pearson Educación.

Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly, 11*(4), 581–613.

de Winter, J. C. F., Gosling, S. D., y Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods, 21*(3), 273–290.

Durán Delgado, J. E., García del Pozo, A. M., Rojas Sánchez, H. A., y Arguello Delgado, V. del C. (2022). Liderazgo transformacional y el desempeño laboral en los trabajadores de las cooperativas de ahorro y crédito de la provincia de Bolívar. *AlfaPublicaciones, 4*(3.1), 235–252.

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., y Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal, 45*(4), 735–744.

Fauza, H. (2020). The correlation between transformational leadership styles with teacher's performance in SMP Negeri 2 Medan. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education Journal, 3*(2), 1164–1169.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2.ª ed.). Jossey-Bass.

Funder, D. C., y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 2*(2), 156–168.

Gignac, G. E., y Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences, 102*, 74–78.

Hammond, M. M., Clapp-Smith, R., y Palanski, M. E. (2017). Beyond (just) the workplace: A theory of leader development across multiple domains. *Academy of Management Review, 42*(3), 481–498.

Hildenbrand, K., Sacramento, C. A., y Binnewies, C. (2018). Transformational leadership and burnout: The role of thriving and followers' openness to experience. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(1), 31–43.

Judge, T. A., y Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 755–768.

Kelloway, E. K., Turner, N., Barling, J., y Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress, 26*(1), 39–55.

Kezar, A. (2018). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change* (2.ª ed.). Routledge.

Khan, H., Rehmat, M., Butt, T. H., Farooqi, S., y Asim, J. (2020). Impact of transformational leadership on work performance, burnout and social loafing: A mediation model. *Future Business Journal, 6*, 40.

Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., y Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 102*(12), 1686–1718.

Lai, F.-Y., Tang, H.-C., Lu, S.-C., Lee, Y.-C., y Lin, C.-C. (2020). Transformational leadership and job performance: The mediating role of work engagement. *SAGE Open, 10*(1), 1–11.

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Marco de buen desempeño docente*. Corporación Gráfica Navarrete.

Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Dewiana, N., y Purwanto, A. (2022). Elementary school teachers performance: How the role of transformational leadership, competency and self-efficacy? *International Journal of Social and Management Studies, 3*(1), 158–166.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903.

Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., y Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress, 24*(2), 107–139.

Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Wiley.

Wang, G., Oh, I.-S., Courtright, S. H., y Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management, 36*(2), 223–270.

Wasserstein, R. L., y Lazar, N. A. (2016). The ASA statement on p-values: Context, process, and purpose. *The American Statistician, 70*(2), 129–133.

Índice temático

A

Acreditación y aseguramiento de la calidad, 8, 11, 15, 68
Alfa de Cronbach, 64, 72, 73
América Latina, 6, 8, 12–14, 18, 23, 39, 89
Aprendizaje activo, 53, 56, 58, 89
Aspectos éticos, 64, 74
Autonomía universitaria, 13, 30, 37, 41

B

Burns, James MacGregor, 29, 32, 34

C

Calidad de la educación superior, 8, 10
Carisma, 31, 36, 39, 42
Clima institucional, 50, 55, 75, 109
Competencias diferenciadoras y umbral, 46, 49, 50, 59
Competencias docentes, 14, 57
Confiabilidad de los instrumentos, 21, 64, 71–73, 75
Contrastación de hipótesis, 65, 101–104
Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ), 34, 56, 70

D

Deseabilidad social, 58, 74

E

Educación superior, masificación de la, 8, 10, 22, 23
Evaluación de la docencia por los estudiantes, 75, 114

G

Gestión por excepción, 33
Globalización, 22

I

Identidad docente, 46, 51, 55, 57, 59, 90, 91
Inteligencia artificial, 54
Internacionalización, 22

J

Juicio de expertos, 21, 64, 71

L

Laissez-faire, 33
Liderazgo auténtico, ético y servicial, 83
Liderazgo de rango completo, 28, 29, 33, 40, 42, 70
Liderazgo situacional y de contingencia, 32, 39
Liderazgo transaccional, 28, 32–35, 42, 93, 111
Liderazgo transformacional, passim
Limitaciones del estudio, 109, 114
Lineamientos estratégicos, 22, 99, 111, 113

M

Mentoría, 37, 38, 50, 57, 86, 92, 113

N

Normalidad, prueba de (Shapiro-Wilk), 73, 75, 99–101

O

Operacionalización de las variables, 15, 22, 46, 47, 56, 57, 59

P

Pandemia de COVID-19, 21, 54, 89
Participación en la gestión articulada a la comunidad, 46, 51, 54, 57, 59, 89, 91, 106
Preparación para el aprendizaje, 46, 51, 52, 56, 57, 59, 87, 88, 91, 95
Profesionalidad docente, 46, 51, 55, 57, 59, 80, 90, 91, 95, 106

R

Ranking Web de Universidades (Webometrics), 9, 12, 13, 16, 17, 23
Rankings universitarios, 6, 8, 9, 11–13, 16, 17, 23, 24
Rendición de cuentas, 10, 111
Responsabilidad social universitaria, 55, 69, 89

S

Sesgo de método común, 74, 105, 109

T

Tamaño del efecto, 100, 104
Tecnoestructura, 6, 64, 68, 75, 80, 81, 105, 109
Teoría de los rasgos, 31
Teorías X e Y (McGregor), 30
Tercera misión, 55, 89

V

Validez de los instrumentos, 35, 39, 48, 64, 70–74, 110
Valor p, 65, 100, 102, 104, 108
Visión compartida, 37

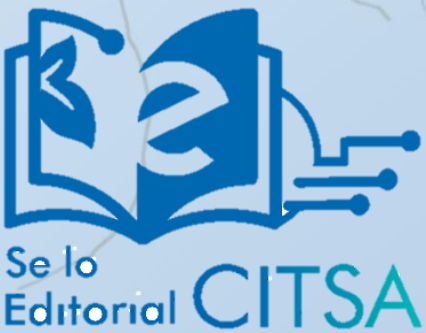
SOBRE ESTA OBRA

¿Cómo se relaciona la manera en que se conduce una universidad con la manera en que enseñan sus docentes? Esta obra responde con un estudio correlacional en una filial universitaria de la Selva Central del Perú y lo sitúa en el escenario global de la educación superior.

A lo largo de seis capítulos integra el marco teórico del liderazgo transformacional y del desempeño docente por competencias, el diseño metodológico, los hallazgos descriptivos e inferenciales y lineamientos estratégicos para la gestión académica.

Dirigida a directivos, docentes, investigadores y responsables de la calidad universitaria.

Liderazgo transformacional · Desempeño docente · Calidad universitaria · Gestión académica



SELLO EDITORIAL CITSA

Centro de Investigación en Tecnologías de Salud y Ambiente

Maracay, estado Aragua, 2026

www.investigaciondetecnologias.com

ISBN: 978-980-8050-22-6