



Liderazgo transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial

LIBROS DE INVESTIGACIÓN

Alba Luz Molina Garzón

2020



El futuro
es de todos

Presidencia
de la República

Colombia: Liderazgo transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial 1.a Edición. 2020

107p.; 16.5x23 cm

ISBN digital: 978-958-59955-5-0

1. Docente. 2. Educación. 3. Liderazgo. 4. Policía 5. Transformacional. I Alba Luz Molina Garzón.

CDD-23 353.1 – 2020

Dirección Nacional de Escuelas
Mayor General Juan Alberto Libreros Morales
Director Nacional de Escuelas

Edición

© Editorial de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia
Vicerrectoría de Investigación
dinae.viaca@policia.gov.co
Trv. 33 No. 47A - 35 Sur • Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: (57-1) 515 9000 Ext. 9239

Editor

Mayor Juan Aparicio Barrera

Serie Libros resultados de investigación

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982

ISBN digital: 978-958-59955-5-0
Primera edición: noviembre de 2020
Diseño de Carátula: Competitividad SAS
Diagramación e impresión: Competitividad SAS
Corrección de estilo: Competitividad SAS
Bogotá D. C. - Colombia



Policía Nacional de Colombia

General

Óscar Atehortua Duque

Director General Policía Nacional de Colombia

Mayor General

Gustavo Alberto Moreno Maldonado

Subdirector General Policía Nacional

Mayor General

Juan Alberto Libreros Morales

Director Nacional de Escuelas

Coronel

Flor Edilma Cañón Ortiz

Directora Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro”

Teniente Coronel

Lirza Barrera Quitián

Vicerrectora de Investigación

Grupo de investigación “El Saber Policial de la Seguridad Pública DINAE- ESPOL”, Código: COL0164769. Líneas: Seguridad pública y servicio de policía. Escuela de Postgrados de la Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro”

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente reflejan la postura de la Policía Nacional de Colombia

Como citar este libro: Molina, A. L. (2020). *Liderazgo transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial*. Policía Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.22335/EDNE.11>

Título

Liderazgo transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial

Resumen

La disertación que refiere este libro, da cuenta del propósito de identificar el estilo de liderazgo de los docentes en la perspectiva del liderazgo transformacional, a partir de la percepción de los estudiantes y de la autoevaluación de los docentes, en la Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro”. Dado el método de investigación con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de alcance descriptivo determinado como estudio de caso, se utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ-5X, para caracterizar el liderazgo transformacional, orientado a inspirar, promover el cambio y el compromiso con metas comunes. Para ello, fue necesario el auto-reporte de docentes y su caracterización por los estudiantes, así mismo la autocalificación de oficiales como formadores. Los resultados indican que la motivación inspiracional y la influencia desde la conducta, son los atributos más frecuentes de liderazgo transformacional y el refuerzo contingente como atributo de liderazgo transaccional están presentes en la mayoría de los docentes caracterizados, evidenciando semejanzas en el estilo de liderazgo entre el grupo de docentes y oficiales formadores. En efecto, el análisis fundamentado teóricamente, la representatividad y validez de la información proporcionada, contribuyen a emprender acciones para fortalecer las potencialidades de los docentes policiales.

Palabras clave: Policía, docente, educación, liderazgo, transformacional.

Title

Transformational leadership: an approach to the work of the police teacher

Abstract

The dissertation referred to in this book, accounts for the purpose of identifying the leadership style of teachers from the perspective of transformational leadership. It took the perspective. The study was carried out based on the perspective of the students and the self-evaluation of the teachers at the Police Postgraduated School “Miguel Antonio Lleras Pizarro”. The research method had a quantitative approach and a non-experimental design with a descriptive scope determined as a case study. The MLQ-5X multifactorial leadership questionnaire was used to characterize transformational leadership, which is oriented to inspire, promote change and commitment to common goals. This required the self-report of the teachers and their characterization by the students, as well as the self-qualification of the officers as trainers. The results indicate that inspiring motivation and behavioral influence are the most frequent attributes of transformational leadership; besides, contingent reinforcement as an attribute of transactional leadership are present in most of the teachers characterized. In addition, similarities in leadership style were evidenced between the group of teachers and the training officers. Indeed, the theoretically based analysis, the representativeness and validity of the information provided, they contribute to taking actions to strengthen the potential of police teachers.

Keywords: Policeman, teacher, education, leadership, transformational.

LA AUTORA

Alba Luz Molina Garzón

Doctor of Education, Nova Southeastern University. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Sergio Arboleda. Especialista en Gerencia de Servicios Sociales, Universidad Católica Luís Amigó. Socióloga, Universidad de San Buenaventura. Su trayectoria se enmarca fundamentalmente en el desarrollo y el fortalecimiento de procesos investigativos, destacándose como investigadora principal y co-investigadora de un significativo número de proyectos institucionales e interinstitucionales, propendiendo por resultados que promuevan la generación de nuevo conocimiento y la apropiación social del mismo. Ha sido autora y co-autora de publicaciones como artículos, libros y capítulos de libro, con énfasis en las siguientes líneas de investigación: formación policial, mediaciones pedagógicas, seguridad y convivencia. Ha fungido como directora de tesis a nivel de maestría, asesora de trabajos de grado y jurado calificador. Ha sido líder de los grupos de investigación: INVESPOL-DINAE Análisis y reflexiones desde la academia en campos y áreas afines al quehacer policial y El Saber Policial de la Seguridad Pública DINAE- ESPOL. Tiene categoría de Investigador Junior ante Colciencias - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Filiación institucional: Policía Nacional de Colombia - Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Postgrados de Policía "Miguel Antonio Lleras Pizarro" - Área de Investigación. Correo electrónico: alba.molina@correo.policia.gov.co

AGRADECIMIENTOS

Ante todo a Dios, por otorgarme sabiduría y fortaleza durante mi proceso de formación y desempeño profesional.

A mi familia, quienes han sido mi fuente de motivación y estímulo a lo largo de mi proyecto de vida.

Mi gratitud a la Policía Nacional de Colombia y especialmente a la Dirección Nacional de Escuelas, por haberme hecho merecedora de la realización de mis estudios doctorales en Educación en *Nova Southeastern University*. Estudios que posibilitaron la culminación y publicación de mi disertación doctoral traducida en el libro titulado “Liderazgo Transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial”.

A la comunidad académica de la Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro” durante el diseño y la ejecución del proceso investigativo en el marco de mi disertación doctoral.

PRÓLOGO

Esta obra condensa de manera rigurosa y crítica, una perspectiva sobre el liderazgo muy poco estudiada en Colombia, permitiendo incursionar en las investigaciones ligadas a este tipo de iniciativa como indispensable dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, situarlo como elemento clave en la gestión educativa de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia, incidiendo en la formación de los cientos de hombres y mujeres cuyo deber constitucional descansa en la protección de los ciudadanos colombianos.

Significa pensar la labor policial desde otro ángulo, un extremo que necesariamente aborda la formación integral en miras de enfrentar los diferentes desafíos de criminalidad y convivencia que la sociedad colombiana enfrenta día a día, siendo un laboratorio social con inmensas posibilidades de aprendizaje, enseñanzas y, sobre todo, necesitado de hombres y mujeres íntegros, capaces y líderes en el desarrollo de estrategias para el logro de la paz y la sana convivencia.

La autora presenta una disertación doctoral, la cual ha implicado indagar en los docentes y estudiantes de la Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro” con la finalidad de conocer los estilos de liderazgo que allí se manifiestan y su incidencia en la formación de los profesionales de policía. Por lo cual, previo a la generación de algunas pistas que dan cuenta de la importancia de esta obra, especialmente para la Policía Nacional, es importante resaltar la trayectoria académica y experiencial de la autora, aspectos que refuerzan su rigurosidad y desarrollo serio en miras al mejoramiento de los procesos educativos que en la actualidad son desarrollados en las diferentes Escuelas de Policía, siendo éste, un insumo fundamental en pro de este propósito.

Como socióloga y conocedora de la dinámica policial, sus retos y posibilidades de crecimiento se han formado en el marco de esta institución y de la academia, complejizando de manera holística día a día su conocimiento, abriendo paso a la transmisión y construcción colectiva de su saber, un saber fundamentado y crítico. De esta forma, como Magíster en Docencia e Investigación Universitaria y ahora como Doctora en Educación de la Nova Southeastern University (Florida, Estados Unidos), nos enseña

e incluso nos llama la atención a los estudiosos de la educación sobre la importancia de la indagación y el liderazgo dentro de la enseñanza, trascendiendo los marcos de explicación conservadora y de los espacios de aprendizaje tradicional, situando la importancia de su estudio y aplicación en organizaciones e instituciones, tales como la Policía Nacional; una institución que a diario demanda respuestas, líderes e integrantes comprometidos en miras de dar soluciones a las nuevas dinámicas y desafíos sociales.

Reconociendo la integralidad profesional y la apuesta investigativa, quisiera resaltar algunas líneas que considero fundamentales de esta obra, líneas que permiten reconocer la disertación teórica y conceptual realizada por la autora, en donde confronta diferentes posturas y nociones investigativas, diversas formas epistemológicas de comprender y acercarse al fenómeno en cuestión. Asimismo, con el objetivo de adentrar al lector a los resultados del proceso investigativo, se presentan algunas líneas metodológicas y analíticas que demuestran la necesidad de continuar con los estudios y apuestas investigativas y, sobre todo, la aplicabilidad de los resultados en la construcción de los procesos de enseñanza, fortaleciendo los mecanismos de la gestión educativa policial.

La presente investigación debe trascender. Los resultados de este trabajo doctoral son insumos importantes para las gestiones en materia educativa y de currículo de la Policía Nacional e incluso de otras organizaciones similares. Lo anterior, puesto que permiten la identificación de insumos clave para el entendimiento del papel del docente y del estudiante, la importancia de las relaciones de liderazgos y los tipos de éste para la enseñanza y la formación íntegra, crítica y curiosa del profesional en construcción, para el caso en particular, de las Escuelas o espacios de formación de la Policía Nacional.

Esta obra parte del propósito de identificar el estilo de liderazgo de los docentes en la perspectiva del liderazgo transformacional de la Escuela de Postgrados de Policía "Miguel Antonio Lleras Pizarro", lo anterior a partir de la percepción de los estudiantes y de la autoevaluación de los propios docentes. Esto, con el objetivo de identificar el estilo de liderazgo transformacional de los docentes y la manera como estos responden a las políticas institucionales en materia de educación planteadas por la Policía Nacional. Sin duda, este propósito optimiza los procesos organizacionales, pues reconoce que la adecuación del docente de manera crítica y propositiva logrará los resultados esperados de acuerdo con las políticas internas y la normatividad que consagra las labores misionales de la institución.

Son preguntas clave las que realiza la investigadora, preguntas que reconocen que en el proceso de enseñanza el docente es un actor fundamental en la formación. En este sentido, se reconoce al docente como un transformador, una persona que a partir de la puesta en marcha de diversas estrategias y prácticas pedagógicas incide no solamente en la construcción conjunta de contenidos con el estudiante, sino que a su vez, es responsable de la generación de posturas, opiniones, formas de aproximarse a los fenómenos de estudio, incluso en la motivación del estudiante para profundizar en contenidos e innovar de manera crítica en sus propios procesos de aprendizaje.

De esta forma, el liderazgo desarrollado por el docente genera cambios en el ejercicio en el aula de los estudiantes y potencia capacidades y habilidades significativas y duraderas que inciden en las formas de desempeñarse de los cientos de hombres y mujeres en formación en contextos profesionales y de riesgo, aportando de manera importante en la solución de los conflictos y retos que se presenten dada su labor. Considerar esto es clave, pues permite tener en cuenta el liderazgo ejercido por el docente en los procesos de reformas curriculares, contrataciones, prácticas pedagógicas y demás mecanismos relevantes en la formación integral del estudiante de la mano del líder docente, sujeto fundamental en el proceso.

El docente es parte de un proceso educativo amplio que involucra la gestión y toma de decisiones en materia educativa que permite la formación de profesionales de policía transformadores, con conocimientos objetivos, siendo lo suficientemente flexibles para la búsqueda de estrategias innovadoras que dan respuesta a los desafíos de la sociedad actual, siendo así mismo un hombre y mujer profesional policía integral y humanamente ejemplar. Esto implica pensarse el tipo de liderazgo que se ejerce desde los docentes, responsables de impartir los contenidos y de construir de manera conjunta el conocimiento con los profesionales.

De esta manera, en el capítulo 1.: “Pensar la institución policial con enfoque educativo”, la autora hace referencia a los compromisos institucionales de la Policía Nacional, los cuales se relacionan con la responsabilidad de velar por la seguridad ciudadana, la convivencia y la paz, poniendo en marcha estrategias para la prevención de la criminalidad, asunto ante el cual, deberá reconocer y aprender de las nuevas y fluctuantes dinámicas de violencia que se presentan como retos a enfrentar, asimismo, recuerda que la Policía Nacional deberá responder de manera inteligente a dichas condiciones cambiantes, siempre bajo el respeto de los derechos humanos y el Estado Social de Derecho.

Es, precisamente, bajo este marco que la Policía Nacional ha desarrollado estrategias educativas que le permitan adaptarse a los cambios socioculturales de los nuevos tiempos. Incluso, en una coyuntura como la actual, la Policía Nacional crea estrategias para ajustarse a las dinámicas de criminalidad y alteración de la convivencia que en situaciones de salud pública puedan generarse. Estos retos, muchos de los cuales no son previstos, implican una transformación constante, poniéndose de relieve la necesidad de pensar y repensar los procesos de educación y de enseñanza de la mano con los protagonistas, los estudiantes y los docentes.

Después de realizar el recorrido por el sentido e importancia de la institucional policial, los mecanismos de enseñanza y las estrategias generadas dentro de la institución para enfrentar los retos diarios de la sociedad colombiana e incluso mundial, la autora presenta las aproximaciones teóricas y conceptuales a las nociones de liderazgo, las discusiones históricas en las cuales dichas nociones se han tejido, modificado y disputado, incluyendo el modelo analítico de comprensión de la investigación.

En este marco, presenta las diferentes acepciones construidas alrededor del liderazgo docente. Inicialmente, llama la atención sobre las conceptualizaciones que alrededor de la figura profesoral existen, posicionándolo como partícipe fundamental del desarrollo educativo, siendo capaz de dar sentido a los contenidos impartidos o construidos en la dinámica educativa. De esta forma, el docente se puede situar desde la figura de transmisor, mediador, coadyuvante o constructor activo. Sin embargo, resalta la autora que el docente debe ser ante todo un líder, por esto, posiciona el término del liderazgo docente, reconociéndolo como la capacidad del profesor para guiar y motivar a sus estudiantes en el logro profesional y personal. Esto, se ancla con la conceptualización del liderazgo transformacional, el cual se evidencia cuando los seguidores del líder se proponen no solamente alcanzar sus objetivos, sino centrar su atención en el logro de metas comunes; este liderazgo, no solo depende de las acciones del líder en general sino también de la percepción de los seguidores en particular.

Dadas estas precisiones, en el capítulo 2.: “Perspectivas del liderazgo desde las organizaciones y la academia, la autora nos sitúa en las discusiones de diferentes teóricos que se preguntaron por este tipo de liderazgo. Para lo anterior, retoma las diferentes aproximaciones y discusiones que, desde la biología, la psicología y la sociología se han dado, haciendo énfasis en los avances conceptuales gestados durante el siglo XX. Se recuerdan las discusiones en las cuales se situaba el liderazgo como una habilidad innata, reduciendo el espectro de posibilidades y planteando diferenciaciones biologicistas y de clase, pasando por las concepciones extraídas de la psicología de la personalidad en donde se atribuían rasgos comunes a los líderes, existiendo aún la idea del líder de nacimiento.

No obstante, teniendo en cuenta los cambios epistemológicos generados al interior de la psicología y a la diversidad de posturas y enfoques, se habló en otro momento desde la teoría conductual del aprendizaje, de las características o patrones conductuales de los líderes, transformando la idea de habilidades innatas a una concepción donde el entrenamiento y el aprendizaje son protagonistas. Se vislumbra entonces una nueva visión, en donde el líder se hace, el ser humano aprende a ser líder. En el marco de esta apertura se da paso a las tipologías del liderazgo, pues se reconocieron diferentes formas de liderar, de esta forma, la autora expone los diferentes tipos y discusiones al respecto, enmarcando teóricamente la investigación.

En este capítulo, se profundiza acerca del liderazgo transformacional. Estos líderes inspiran, promueven cambios y se preocupan por el otro. Precisamente, el liderazgo transformacional es un estilo de liderazgo con el que los docentes de la Escuela de Postgrados de Policía pueden inspirar a los futuros profesionales a que desarrollen sus propias habilidades de liderazgo, encontrando a partir del intercambio con el líder nuevas formas de enfrentar los desafíos del mundo, en este caso en especial, permitiendo enfrentarse a las particularidades de la sociedad humana compleja y cambiante.

Los líderes transformacionales son aquellos docentes que no se limitan a la transmisión del conocimiento, son los docentes que construyen de manera conjunta con los estudiantes y reconocen el potencial que en cada uno de ellos existe, registrando que

previamente a la enseñanza impartida, se contaba con un cúmulo de conocimientos y experiencias que enriquecen la formación profesional. Son líderes que se preocupan por el otro, son los docentes que se preocupan por el futuro profesional, inspirando la puesta en marcha de metodologías para el logro de metas compartidas.

Precisamente y de acuerdo con la investigación, son estos los líderes necesarios dentro del cuerpo docente de las Escuelas de Policía, docentes comprometidos con la formación integral de los profesionales de policía a partir de la puesta en marcha de sus mejores mecanismos, reconociendo además la potencialidad para la formación de nuevos líderes que sirvan a su patria, su sociedad y su institución.

Es importante resaltar que la escritora, no solo presenta los abordajes conceptuales del liderazgo transformacional, también, llama la atención sobre el liderazgo policial. Frente a éste, resalta las diferencias entre la autoridad y el poder, poniendo de manifiesto que el líder, especialmente en el escenario policial, no solamente debe contar con las competencias o patrones conductuales que caracterizan al líder, debe también aplicarlas y aprovecharlas de manera acertada. Son importantes las diferentes experiencias internacionales que la autora sitúa en el documento referente al liderazgo policial, pues demuestra que, en los cuerpos de policía de todo el mundo, existe la pregunta por el liderazgo de sus profesionales, siendo concebido éste como una característica importante para el control de la criminalidad.

El liderazgo policial se constituye como un elemento de importante análisis, pues se reconoce que la institución policial es uno de los organismos con mayores retos a enfrentar diariamente, luego la innovación de las conductas criminales que perturban la convivencia social, demandan de profesionales activos que respondan de manera acertada y diligente; teniendo la capacidad de enfrentarse a situaciones imprevistas.

Con estos antecedentes teóricos y conceptuales se presenta en el capítulo 3: “Diseño procedimental aplicable al liderazgo”, la estrategia metodológica de la investigación, la cual desde un enfoque cuantitativo caracterizó el estilo de liderazgo de los docentes vinculados a la Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro”. De esta forma, la autora aplicó un cuestionario de medición a un grupo de 50 oficiales en calidad de estudiantes, 10 docentes y 30 oficiales estudiantes de especialización. Una muestra que le permitió conocer los estilos de liderazgo transformacional de los docentes, con una participación amplia de los estudiantes.

En el capítulo 4: “Análisis y descripciones que le dan fundamento a los hallazgos y el capítulo 5: “Relevancia interpretativa y significado teórico del liderazgo, la autora presenta los resultados y análisis de los mismos a la luz del enfoque teórico y conceptual desarrollado en la investigación. Los resultados y análisis demuestran que el liderazgo transformacional es uno de los tipos más propicios para la orientación de organizaciones y sus miembros, permitiendo la apertura a procesos de cambio e innovación que respondan a las contingencias propias del oficio.

De esta forma, la importancia de que el personal uniformado reciba su formación con este estilo de liderazgo, permite que se generen mejores competencias profesionales y personales que le permitan liderar, encauzar y gestionar de manera efectiva los servicios de policía y sus oficios, siendo ejemplo de responsabilidad, transparencia y capacidad humana.

Los resultados de la investigación posibilitan un diagnóstico de las formas mediante las cuales los estudiantes conciben el liderazgo de sus docentes, generando alertas, posibilidades y resaltando capacidades, insumos que permitirán generar estrategias para la optimización de los procesos de enseñanza y de gestión educativa en los centros de enseñanza adscritos a la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia.

La investigadora demuestra que los líderes de la Escuela de Postgrados de Policía son docentes carismáticos, es decir, contemplan una serie de características que permiten que éste sea valorado y apreciado, incidiendo en la admiración y legitimación como guía por parte de los estudiantes. La anterior valoración permite que se construya de manera colectiva el conocimiento, las capacidades y habilidades de los profesionales en formación de la Escuela, siendo características que se deberán motivar e impulsar con el objetivo de que sean estándares en la calidad y adecuación docente. Este resultado da luces sobre la formación que reciben los estudiantes, mostrando que serán capaces de generar estrategias para el cumplimiento de metas comunes, aspecto fundamental cuando se trata de los profesionales de Policía que se encargan de la convivencia y seguridad ciudadana de los colombianos.

La confianza que pueda despertar el docente en los estudiantes, es una característica clave para la generación de estrategias centradas en las metas organizacionales, más allá de las individuales. Este, es un punto clave, pues se encuentran en formación profesionales de policía que centrarán sus esfuerzos en la calidad del servicio, en pro de la convivencia y protección ciudadana, más allá de inclinaciones personales.

Lo anterior, se logra a partir de los estilos de liderazgo encontrados, resultado que llama nuevamente la atención sobre la necesidad de no dejar de lado las características de los docentes en la formación, considerándolos pieza clave en la generación de expectativas, metas y acciones por parte de los profesionales de policía. Así, la gestión educativa y de currículo deberá tener en cuenta al docente, no solo desde la perspectiva formativa, conceptual o experiencial, sino también en lo referente a las características relacionadas con el liderazgo, la práctica pedagógica y el desarrollo conjunto en el aula, aspectos importantes para la formación de profesionales de policías íntegros y comprometidos.

Por otro lado, la autora encuentra que la dedicación de los docentes a los estudiantes incide en la forma como éstos los definen, especialmente, en cuanto a la percepción de carisma del líder. Es importante tener en cuenta este resultado derivado de la investigación, dado que muestra que la construcción del conocimiento no se da únicamente en el aula de clase, considera la existencia de demandas individuales que en algunos de los casos deben ser resueltas mediante un apoyo individualizado, el cual puede realizarse en los espacios de atención de los docentes, fuera del aula de clases.

No obstante, las modalidades de contratación de muchos docentes impactan en esta atención individualizada, pues como se ha demostrado, los docentes de cátedra no pueden destinar tiempos adicionales a la enseñanza más allá de los construidos en el aula, por lo anterior, desconocen las necesidades individuales de los estudiantes y desechan oportunidades de construcción y enseñanza no permitidos o propiciados dentro del salón de clases. Estas, entre otras, son alertas que la autora pone de manifiesto dentro de la investigación, siendo oportunidades de mejora para la enseñanza policial.

Otros aspectos clave que el lector encontrará en esta investigación y que dan luces sobre la gestión del liderazgo transformacional a nivel institucional, se relaciona con los mecanismos de poder, autoridad y/o control, según la investigadora, estos estilos de liderazgo se distancian de una verdadera inspiración conjunta en pro del logro de metas comunes. Adicionalmente, el reforzamiento positivo de los docentes hacia los estudiantes es un aspecto fundamental, como lo manifiesta la autora, no se generan ni conflictos ni fragmentaciones de la relación educativa, por el contrario, refuerza el compromiso entusiasta de los estudiantes y la puesta en marcha de mecanismos para el cumplimiento de metas comunes, aspecto fundamental en la formación policial.

Los aspectos clave y alertas encontradas por la investigadora permiten que la gestión educativa en la educación policial se incline hacia objetivos que no solamente promuevan la calidad, equidad y eficiencia sino también la configuración de nuevas culturas de convivencia que faciliten el posicionamiento de este estilo de liderazgo, pues se consideran una capacidad importante para la innovación en contextos de cambio y riesgo. Así, de la mano de los docentes, los profesionales en formación serán capaces de generar cambios positivos en su quehacer y en la sociedad, logrando tanto el cumplimiento de los objetivos misionales como sociales.

Finalmente, en el Capítulo 6: “Perspectivas y tendencias del liderazgo transformacional”, se plasman las principales conclusiones de la investigación y la proyección futura de la misma, reconociendo este estilo de liderazgo como clave en los procesos de gestión educativa, siendo importante la replicabilidad del estudio en las demás Escuelas que integran la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia.

El estudio es pionero. Los estudiosos de la educación muy poco nos hemos preocupado por los procesos de gestión educativa y de liderazgo en instituciones de tan complejas características como la Policía Nacional y sus Escuelas. Es, realmente, una contribución valiosa y novedosa al estado del arte en materia de educación y liderazgo, específicamente en lo concerniente con el liderazgo transformacional. Este esfuerzo pionero, no solamente debe trascender y ser tomado en cuenta en los procesos de mejora de la gestión educativa organizacional, también debe estimular la replicabilidad del estudio y la puesta en marcha de nuevas investigaciones que profundicen las temáticas tratadas por la investigadora, pudiendo contrastar y seguir enriqueciendo el acervo de conocimiento respecto al tema.

En esta investigación el lector podrá encontrar un estudio riguroso y serio que da luces sobre las fortalezas y oportunidades de mejora de la gestión educativa dentro de las Escuelas de la Policía Nacional, una investigación que reconoce sus límites e insta para la puesta en marcha de nuevos estudios que permitan profundizar en los aspectos aquí indagados.

La autora mediante esta investigación, encuentra la importancia de fortalecer estudios de liderazgo activos, carismáticos, influyentes, dejando de lado prácticas docentes que favorecen un estilo pasivo y evasor, estilos que no promueven el reconocimiento y la construcción colectiva del conocimiento en miras de la solución o respuestas a retos comunes, aspecto fundamental cuando se trata de los profesionales de policía.

Asimismo, por medio de su investigación, logra reconocer las características de los estilos actuales, los cuales, si son fortalecidos por medio de una perspectiva transformacional podrán potenciar en los estudiantes procesos orientados al logro manteniendo el trabajo en equipo, pues la individualización de la tarea lleva a la individualización de los objetivos.

Tener en cuenta estos aspectos, así como los relacionados con el fortalecimiento de los lazos de confianza y el esfuerzo coordinado entre docentes y estudiantes, permitirá generar mecanismos de mejora de los currículos, las prácticas pedagógicas y docentes, esto, en miras del mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Para ello, debe replicarse esta investigación en las demás Escuelas, tal como la autora lo sugiere.

Definitivamente, el lector tiene en sus manos una obra científica que aporta a los estudios de la educación y de las ciencias sociales en general. Una obra digna de ser conocida en otras latitudes, pues motiva tanto a las indagaciones sobre la educación en el ámbito policial así como a la generación de redes y grupos de conocimiento que se pregunten por esta problemática, la cual, al no ser puesta en la agenda académica e investigativa, queda relegada y olvidada, perdiendo las posibilidades que desde la academia y de manera conjunta y constructiva con las instituciones policiales se puedan generar, en miras de procesos que respondan a las dinámicas cambiantes de la sociedad y a los nuevos retos, permitiendo estrategias educativas que preparen para las contingencias diarias a los profesionales de policía.

Así, la comunión entre la academia y la institución policial derivará en resultados favorables para el cúmulo social. Precisamente, este es el mensaje que logra demostrar, pues al ser una académica de tan alto nivel y preguntarse por los procesos de enseñanza dentro de la institución policial, pone de manifiesto un reto para la academia, la cual, en muchas ocasiones, se ha relegado a temáticas tradicionales, pero no se ha permitido la apertura a preguntas contemporáneas que involucran nuevos actores, algunos de los cuales considerados ajenos, afirmación para nada acorde con los retos actuales e injusta con las dinámicas de la Institución, la cual al permitir este tipo de investigaciones, reconoce el valor de la academia y la investigación para la mejora de sus procesos.

En resumen, el lector tiene en sus manos una obra de altísima calidad y rigurosidad investigativa, realizada por una investigadora conocedora de las dinámicas policiales

y de las teorías contemporáneas en términos de liderazgo, combinación que permite situar una mirada precisa y contextual del fenómeno de estudio.

Dr. Omar Huertas Díaz
Profesor Universidad Nacional de Colombia

Contenido

Introducción.....	19
Capítulo 1.	
Pensar la Institución con enfoque educativo	21
Hacer del liderazgo docente una prioridad	24
Evaluación y seguimiento profesoral.....	26
Acepciones sobre el liderazgo docente	28
Capítulo 2.	
Perspectivas del liderazgo desde las organizaciones y la academia	31
Antecedentes históricos del estudio sobre liderazgo.....	32
El liderazgo: Fenómeno social y fenómeno organizacional.....	34
Liderazgo desde la perspectiva organizacional.....	39
Liderazgo en educación	42
Liderazgo docente.....	44
Liderazgo policial.....	54
Liderazgo transformacional como modelo de rango completo	57
Capítulo 3.	
Diseño procedimental aplicable al liderazgo.....	61
Capítulo 4.	
Análisis y descripciones que le dan fundamento a los hallazgos.....	67
Capítulo 5.	
Relevancia interpretativa y significado teórico del liderazgo	75
Capítulo 6.	
Perspectivas y tendencias del liderazgo transformacional.....	85
Referencias	139
Apéndice A.	
Cuestionario MLQ-5X – Versión para autoreporte del líder.....	97
Apéndice B.	
Cuestionario MLQ-5X – Versión para seguidor del líder.....	101

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de los grupos participantes desde su quehacer como docentes, estudiantes y formadores de la Escuela de Postgrados de Policía.....	67
Tabla 2 Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transformacional de docentes	68
Tabla 3 Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transaccional y Pasivo-Evitador en los docentes evaluados	70
Tabla 4 Factores de eficiencia en el liderazgo según apreciación del líder (docente) y seguidor del líder (estudiantes)	71
Tabla 5 Correlación entre la apreciación de estudiantes y de docentes para cada uno de los factores de caracterización.....	73
Tabla 6 Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transformacional en oficiales formadores.....	73
Tabla 7 Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transaccional y Pasivo/ Evitador en oficiales formadores	74

Índice de tablas

Figura 1. Características del liderazgo docente	23
Figura 2. Aprendizajes del liderazgo como proceso	37
Figura 3. Características de los diferentes estilos de dirección y liderazgo.....	41
Figura 4. Características del liderazgo educativo.....	43
Figura 5. Liderazgo para el aprendizaje	45
Figura 6. Competencias para un liderazgo pedagógico	46
Figura 7. Relación de participantes	64
Figura 8. Secuencia de actividades	65
Figura 9. Características para identificar líderes	81

Lista de Siglas, Acrónimos y Abreviaturas

Siglas o abreviaturas Significado

DINAE	Dirección Nacional de Escuelas
ESPOL	Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro”
ETS	<i>Educational Testing Center</i>
HSA-TFL	<i>Human System Audit Transformational Leadership Short Scale - Auditoria del Sistema Humano</i>
INTERPOL	Organización Internacional de Policía Criminal
I+D	Investigación y Desarrollo
IRB	Comité de Revisión Institucional para la investigación con sujetos humanos
MLQ(5X)	<i>Multifactor Leadership Questionnaire -</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SGC	Sistema de Gestión de la Calidad
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNAPEC	Institución primogénita de Acción Pro Educación y Cultura
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La academia en las últimas décadas ha dado mayor reconocimiento al liderazgo docente como un medio para lograr metas comunes, de tal modo que los profesores son reconocidos como verdaderos transformadores sociales que le agregan significado y pertinencia a lo que enseñan, lo cual apunta a caracterizar el liderazgo docente como un gran reto para la educación del siglo XXI, bien que sea propuesto en términos de labor a realizar o identificado entre las cualidades inherentes a hombres y mujeres (Molinar y Velásquez, 2010; Morín, 2001).

Como efecto de las demandas de una sociedad cambiante, se está trasladando a las instituciones educativas la exigencia de realizar grandes esfuerzos de mejoramiento hacia el logro de la calidad docente, bajo la premisa que la educación requiere líderes que piensen en un futuro diferente y que sean capaces de conducir a sus comunidades hacia dicha meta (Lozano & Izquierdo, 2014).

Los profesores reconocen que en el desarrollo de las capacidades de liderazgo en el aprendizaje, es más efectivo combinar los conocimientos teóricos con la puesta en práctica de las competencias, aunque no siempre en su actuación en el aula aplican estilos de docencia que desarrollen estas capacidades, y que los estudiantes puedan tomar como modelo (Cerdá y Ramírez, 2010).

En la perspectiva del liderazgo en educación, el docente líder asume la responsabilidad de constituirse fundamentalmente en un sujeto transformador, promoviendo de manera permanente, mediante el desarrollo de un liderazgo efectivo, cambios significativos y perdurables en sus estudiantes (Bernal, 2000), para lo cual, las organizaciones educativas deben encaminarse hacia la creación de ambientes educativos que propicien y fortalezcan tal enfoque.

Por lo expuesto, se considera motivo de interés el liderazgo transformacional en el contexto educativo de la Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro” (ESPOL) adscrita a la Dirección Nacional de Escuelas (DINAE) de la Policía Nacional de Colombia, consolidándose en un estudio con el propósito de identificar

el estilo de liderazgo de los docentes en la perspectiva del liderazgo transformacional, a partir de la percepción de los estudiantes y de la autoevaluación de los propios docentes.

A su vez, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿cuál es el estilo del liderazgo transformacional de docentes vinculados a la Escuela de Postgrados de Policía?, (2) ¿cuál es el estilo de liderazgo transformacional de oficiales en su papel como formadores en la educación policial?, (3) ¿de qué manera los estilos de liderazgo identificados constituyen un potencial formativo frente a las prioridades definidas por la política institucional de educación policial?

Para alcanzar el objetivo y dar respuesta a los interrogantes, fue necesario aplicar el Cuestionario MLQ-5X a los siguientes grupos: el autoreporte de 10 docentes y su caracterización por 50 estudiantes, asimismo se obtuvo la autocalificación de 30 oficiales en calidad de formadores.

Con los resultados obtenidos, se pretende movilizar procesos de cambio y potenciar el desarrollo del liderazgo transformacional en los docentes policiales a partir de las buenas prácticas que lo fundamentan. En este sentido, la investigación genera utilidad, innovación y pertinencia para: a) la comunidad educativa de la Escuela de Postgrados de Policía, encargada de la capacitación y actualización permanente de mandos y directivos de la institución policial, b) los docentes y estudiantes de las Especializaciones y Maestrías que constituyen el portafolio de servicios, c) Escuelas de Policía: de Formación y Actualización de Mandos, de Formación de Patrulleros y de Especialización Policial, que reportan a la DINAE, reconocida como institución universitaria policial, con presencia desconcentrada en todo el territorio nacional.

1. PENSAR LA INSTITUCIÓN POLICIAL CON ENFOQUE EDUCATIVO

En el contexto colombiano en las últimas décadas se han evidenciado complejos escenarios sociales que, en ocasiones, han forzado o posibilitado cambios en el modelo de policía y en el modelo de gestión policial que se aplican para realizar la misión que la Constitución Política de 1991 (artículo 218) le confiere a la Policía Nacional de Colombia. Dado que es compromiso institucional velar por la seguridad ciudadana, la convivencia y la paz, junto con la prevención y el control de las múltiples y cambiantes formas de criminalidad, es vital para la institución policial responder de manera inteligente, previsiva y efectiva a condiciones cambiantes que emergen en contextos normativos más exigentes de civilidad, respeto a los Derechos Humanos y, primacía del Estado Social de Derecho.

Esta confrontación constante entre la dinámica social y el quehacer policial, genera tensiones de diversa índole a las que debe adaptarse la Institución, que finalmente se traduce en múltiples requerimientos y exigencias para todo el personal vinculado y comprometido con la misión policial. La exigencia y los requerimientos que tanto el personal uniformado, en sus diferentes grados y nivel de decisión en el que se encuentre, como el personal no uniformado que coadyuva en los procesos y acciones misionales, están constantemente avocados y retados a contar con las mejores competencias personales y profesionales que les permitan liderar, encauzar, gestionar y gerenciar el servicio de policía.

Una de las estrategias que la institución policial ha generado para afrontar esta dificultad y necesidad permanente, consiste en concebir, consolidar, validar y actualizar procesos de educación policial que respondan oportunamente a las dinámicas y exigencias que emergen del proceso socioeconómico y cultural; para ello, en los últimos decenios ha consolidado una estructura educativa presidida por la DINA E quien direcciona la política educativa y gerencia el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se orienta en líneas generales a:

Formar un policía competente e integral, para quien su ser, su saber, su saber hacer y saber convivir, se integran para responder a las necesidades institucionales y del país, apoyados en un modelo pedagógico orientado al enfoque de las competencias para contribuir con mejores

hombres y mujeres al servicio policial de acuerdo con las necesidades sociales e institucionales (Policía Nacional de Colombia, 2013).

Dar íntegro cumplimiento a esta función constituye un incesante afrontamiento de interrogantes, dificultades y expectativas, así como a la información y retroalimentación del entorno educativo nacional y del entorno jurídico relevante para la labor policial. Ello hace que la atención, comprensión, gestión y agencia del cambio, constituyan una preocupación particular de la gestión educativa policial y un elemento a integrar explícitamente en la gestión curricular de la educación policial, la cual se enmarca en los modelos de educación superior.

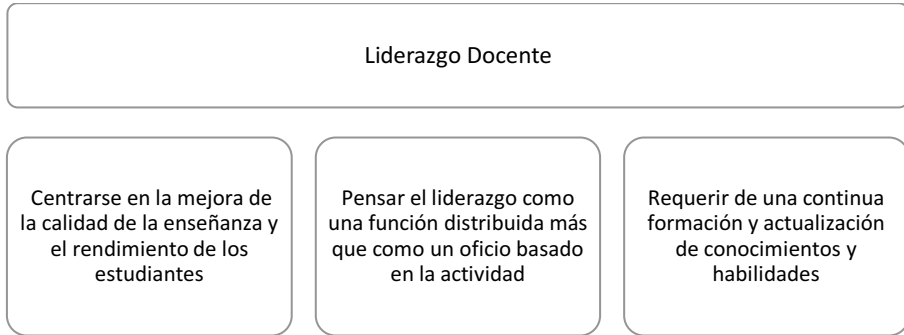
De ahí la necesidad y conveniencia de contar con procesos educativos que faciliten a los profesionales de policía, no sólo pensar la institución en términos transformadores, sino proceder con un cariz y un potencial transformador, fundamentado en un conocimiento objetivo, actualizado, crítico y una calidad e integridad humana ejemplar.

Para ello, en la educación policial se requiere un perfil docente que integre junto a su formación profesional, condiciones físicas, psicológicas y comportamentales; enfocadas al liderazgo, la investigación, la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la maestría pedagógica; una actitud positiva al aprendizaje continuo y a la resolución pacífica y racional de los conflictos (Policía Nacional de Colombia, 2013). Este requerimiento se fundamenta en el hecho reconocido en la literatura y en la práctica educativa de que un docente de educación superior, como sujeto transformador, ejerce liderazgo de manera permanente y promueve cambios significativos y perdurables en sus estudiantes (Bernal, 2000).

La literatura en educación, en particular aquella que versa sobre la función docente, incluye eventualmente críticas acerca de la multiplicidad y diversidad de exigencias para constituirse en un profesor ideal y eficaz denotando la sobrecarga percibida, y en ocasiones sufrida, por quienes se esmeran con autenticidad en convertirse en buenos profesores, inspiradores y líderes para sus estudiantes. Pero ello, solo subraya la centralidad del papel docente en los procesos educativos y destaca la atención prioritaria que merecen para su formación, su actualización, su acompañamiento y su retroalimentación, en especial cuando se trata de excelentes profesionales no formados en pedagogía, en contextos tan demandantes y particulares como es la educación policial.

Por las razones expuestas se perfila desde la Dirección Nacional de Escuelas y en particular desde la Escuela de Postgrados de Policía la necesidad de orientar sus procesos educativos hacia un énfasis en un liderazgo docente eficaz, con las características que a continuación se describen (Policía Nacional de Colombia, 2013) ver Figura 1., tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente, como porque se requiere contar con la generación de relevo de los líderes actuales (Elmore, 2010).

Figura 1.
Características del liderazgo docente



Nota. Policía Nacional de Colombia, 2013. *Potenciación del conocimiento y formación policial. Proyecto Educativo Institucional.*

Para avanzar en esta iniciativa, la gerencia educativa contempla una mayor disposición hacia la creación de ambientes educativos encaminados a la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de un quehacer docente capaz de generar transformación en sus estudiantes (Bolívar, 2010), de modo que ellos no solo alcancen a construir y descubrir un conocimiento relevante, significativo y disciplinado, sino también, a fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico, analítico y de solución estratégica de problemas, fundamentados en el conocimiento complejo de las problemáticas; desarrollen visiones prospectivas y diseñen escenarios deseables para la organización y para el país, preparados para el ejercicio de una autoridad objetiva y estratégica frente a los retos del servicio de policía, entendido como la vigilancia permanente que el Estado presta por intermedio de la Policía Nacional para conservar el orden público, proteger las libertades, prevenir y controlar la comisión de delitos.

A pesar que la Institución ha logrado avances importantes en la conceptualización y operacionalización de la educación policial, hecho evidenciado en el desarrollo de la política institucional, como es el caso del Proyecto Educativo Institucional en donde se incluye el liderazgo como una competencia docente (Policía Nacional de Colombia, 2013), se puede afirmar que la atención prestada al liderazgo docente en general, o el liderazgo transformacional en particular, como insumo formativo, es un desafío para la gestión educativa, además, es deseable que sea tenido en cuenta en el Manual de Autoevaluación para la Educación Policial (Policía Nacional de Colombia, 2012), documento que articula este proceso esencial para la Institución de Educación Superior.

Orientarse hacia el fortalecimiento del liderazgo docente para facilitar el aprendizaje y la formación policial sitúa de presente la necesidad de buscar un modelo de liderazgo, que para el caso en estudio, asuma el carácter transformacional de manera que se

pongan en práctica tanto en la planeación curricular como microcurricular por lo menos cinco principios: (a) centrarse en el aprendizaje como actividad, (b) crear condiciones favorables para el aprendizaje, (c) promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, (d) compartir el liderazgo, y (e) responsabilización común por los resultados (MacBeath, 2011).

Actualmente existe cierto consenso en cuanto a los conocimientos y las habilidades necesarias que hacen a un docente un líder efectivo en el contexto enseñanza y aprendizaje; sin embargo, ello no se agota en la efectividad lograda en los procesos dentro de las aulas, sino que trasciende a ser un líder que pueda mejorar la educación y promover el cambio social positivo desde su entorno más inmediato (Bernal & Ibarrola, 2015).

Estudios como los de Leithwood (1994) quien examinó los efectos de las prácticas de liderazgo organizacional sobre el compromiso académico de los estudiantes teniendo en cuenta la cultura educativa de las familias, o el de Salazar (2006) quien revisa la evolución histórica de los modelos conceptuales sobre liderazgo, permitiendo apreciar las mismas líneas de consenso, según las cuales, el liderazgo transformacional es el más adecuado para los contextos actuales de cambio, que han ido asumiendo las organizaciones educativas, enfatiza que, para mejorar el aprendizaje y los resultados de los estudiantes se debe optimizar el desempeño del profesorado, procurando un alto grado de competencias y habilidades integradas en el papel de líder docente transformacional.

Hacer del liderazgo docente una prioridad

En general se reconoce que la educación es uno de los principales instrumentos políticos para estructurar a una sociedad, para socializar y construir las prioridades en términos de ideologías, valores y formas de organización social. Las particularidades de desarrollo actual tales como la globalización, la sociedad de conocimiento, el desarrollo tecnológico, la multiplicidad de tecnologías de la comunicación, desafían y sacan de sus propios límites al ideal de formar a un hombre crítico y apto para convivir en una sociedad que participe activamente en los procesos de transformación social (Mogollón, 2006, como se citó en Rodríguez, 2011).

En este contexto un organismo supraestatal orientador de la educación como la UNESCO (1998), establece que para asegurar una enseñanza de calidad y de excelencia, es necesario priorizar en la preparación del docente universitario, el desarrollo de competencias personales dirigidas a cultivar en los educandos habilidades hacia la toma de decisiones, el trabajo colectivo y la educación en valores, fundamentados en un sentido crítico y una alta capacidad para analizar los problemas complejos de la sociedad. Se espera que la educación en general y la educación superior en particular, se encamine al fortalecimiento de un liderazgo efectivo, generador de soluciones novedosas e innovadoras, a través de actividades que conlleven en todo tiempo y ciclo, un significado y un propósito para sus participantes (Bernal, 2000).

En el mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha promovido el programa *Improving School Leadership* según el cual mejorar el liderazgo en el ámbito educativo como una prioridad política, requiere el desarrollo de cuatro grandes líneas de acción, a saber: (a) redefinir las responsabilidades, (b) distribuir el liderazgo, (c) adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz, y (d) hacer del liderazgo una profesión atractiva (Pont et al., 2008, como se citó en Bolívar, 2010).

Cabe señalar que los cuerpos de policía se han destacado por dar oportunidades de aprendizaje como un recurso planificado para, finalmente, suministrar a la sociedad funcionarios con competencias acordes a la misión institucional y a las necesidades que se derivan de ella. Esta búsqueda ha sido creativa, apoyada en ciencias auxiliares y en la experiencia de instituciones análogas como las universidades que gestionan programas de formación profesional. En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional de la Dirección Nacional de Escuelas refleja estos avances, pero la gestión educativa, frente a los nuevos problemas, enfrenta límites que debe superar y tareas que debe saber realizar exitosamente (Policía Nacional de Colombia, 2013).

El reto de la educación policial es proveer a las personas que manifiestan su interés, las oportunidades educativas y experiencias de aprendizaje necesarias para un adecuado ejercicio de la autoridad, que a la vez ha de ser pedagógico y comportar liderazgo capaz de transformar el entorno en el que se despliega.

El servicio de policía, ha sido el garante de condiciones de vida como la seguridad, la convivencia, la tranquilidad, incluso el orden en los espacios públicos, es un servicio prestado por personas con especiales cualidades y particular entrenamiento; es una labor de alto contenido valorativo, que para ser efectivo y eficaz requiere contar con personas que posean perfiles y competencias especiales dada la multiplicidad de bienes jurídicos, riesgos, derechos y demás complejidades en las que se puedan ver involucrados.

Por estas razones, incursionar en la investigación de liderazgo transformacional desde el quehacer docente en la educación policial, coadyuva a la realización de la misión educativa al interior de la Policía Nacional y es innovador al afincarse en el aspecto crítico del docente reconocido por las más importantes corrientes educativas en la actualidad, como es el liderazgo transformacional, bien que éste sea ejercido por una persona particular, un ciudadano común o por un policía con trayectoria y experiencia institucional.

Esta iniciativa es coherente con los informes internacionales presentados por la OCDE en 2013 y la UNESCO-IIPE IWGE en 2012, en los cuales se describe la importancia de las funciones y las tareas que se cumplen a través del liderazgo de los docentes en las instituciones educativas, constituyéndose en condición para garantizar la calidad de las mismas; al punto de reconocer que este tipo de liderazgo puede ser la solución a los problemas que surgen en los centros educativos (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Evaluación y seguimiento profesoral

De acuerdo con la política institucional, todo hombre y mujer policía debe recibir una educación sistémica con énfasis en la cultura de los derechos humanos, la formación ética y ecológica, el liderazgo y el servicio comunitario, de ahí que la organización y los procesos responsables por la educación policial deban formar talento humano integral y competente para cumplir la función de policía y garantizar la calidad, la pertinencia y la cobertura desde el proceso educativo (Policía Nacional de Colombia, 2012) consecuente con las necesidades de la Institución y el país, y además contribuir a la potenciación del conocimiento en referencia a la función sustantiva universitaria de generar conocimiento social e institucionalmente útil.

De lograrse cabalmente estos cometidos se tendrían al menos dos evidencias de logro contundentes: una en relación con la efectividad y calidad del servicio, y otra en relación con la información evaluativa de los procesos y resultados exitosos de la gestión educativa. Si bien se cuenta con mejoras en los ámbitos de la vida y la realidad institucional actual, las problemáticas y debilidades identificadas, los nuevos retos, indican que, en ítems como el liderazgo, en el cuerpo policial se evidencian las necesidades de intervenir para mejorar e impactar el proceso educativo policial.

La implementación del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), llevada a cabo en toda la organización, también se ha aplicado al proceso educativo policial, a la Dirección responsable de él y a la realización del PEI. En referencia a este contexto educativo el SGC plantea como objetivos que responden a las necesidades identificadas en los procesos de diagnóstico: (a) Garantizar que desde el PEI, se fortalezcan las competencias requeridas en el personal para el desarrollo efectivo del servicio policial, (b) consolidar el PEI para contribuir a la prestación de un servicio de policía respetuoso, profesional, efectivo y cercano a la comunidad, (c) potenciar la generación de conocimiento en la profesión policial, a través de la investigación y los programas académicos (Policía Nacional de Colombia, 2013).

Para hacer el debido seguimiento al cumplimiento de estos objetivos en la Escuela de Postgrados de Policía, la Oficina de Evaluación y Calidad Educativa, se encarga de gestionar la evaluación (multidimensional, multi-etapas) como un elemento regulador del proceso educativo. En el entendido que la evaluación se concibe como un proceso integral y permanente de búsqueda de información para detectar avances y dificultades en los actores y en los procesos académicos, para garantizar el nivel de logro de los objetivos y mejorar la calidad de la educación impartida, ello implica la valoración cualitativa y/o cuantitativa de personas, funciones, prácticas, estilos, métodos, situaciones, materiales, que fungen como insumos de la actividad educativa (Policía Nacional de Colombia, 2012).

Para lograr mejores niveles de objetividad, al realizar la evaluación se han diseñado, validado científicamente y aplicado procedimientos e instrumentos para la evaluación de currículo, la evaluación docente y la evaluación de egresados.

La evaluación de los docentes, es realizada por tres fuentes: (a) por los estudiantes para verificar el nivel de desempeño del docente, identificar prioridades de cualificación del talento humano y fortalecer el proceso de formación policial; (b) por el Área Académica con el fin de verificar el nivel de desempeño mediante la valoración de competencias definidas por la Dirección Nacional de Escuelas como parámetro para el talento humano que coadyuva en su labor; (c) por el propio docente en un ejercicio de autoevaluación de sus competencias, según se han precisado de acuerdo con la política de talento humano de la Dirección Nacional de Escuelas.

Conforme con las directrices de la Dirección Nacional de Escuelas en punto de su talento humano, la evaluación docente realizada por el estudiante, por el propio docente y por el Área Académica, apunta a las competencias referidas con: (a) Adaptabilidad: capacidad para ajustarse al contexto policial de acuerdo con las necesidades y requerimientos propios de su cargo como docente, (b) Relaciones interpersonales: capacidad para interactuar y establecer vínculos con personas y grupos en el contexto de la comunidad académica, (c) Habilidad comunicativa: capacidad para comunicarse de manera efectiva en el contexto de la comunidad académica policial, (d) Aprendizaje continuo: capacidad permanente para actualizar y potencializar conocimientos, que le permitan al docente orientar adecuadamente el proceso de aprendizaje en el contexto policial, (e) Habilidad pedagógica: capacidad para diseñar estrategias de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante desarrollar las competencias definidas para el proceso de formación policial (Policía Nacional de Colombia, 2012).

En la misma línea, los comportamientos asociados a la competencia pedagógica, objeto de la evaluación docente incluyen: (a) Planeación pedagógica, (b) Estrategias de aprendizaje, (c) Desarrollo metodológico, (d) Evaluación del aprendizaje, (e) Implementación de créditos académicos, (f) Espacios de convivencia, (g) Dominio de conocimientos, (h) Habilidades comunicativas (Policía Nacional de Colombia, 2012).

En efecto, al evaluar el conjunto de factores que inciden en la calidad del proceso de formación, el estudiante hace una valoración del desarrollo y fortalecimiento de competencias como liderazgo, adaptabilidad, autorregulación, promotor de seguridad, solución de conflictos, capacidad física, habilidad comunicativa, educador, relaciones interpersonales, efectividad en el servicio, orientación del servicio a la comunidad, investigador social y trabajo en equipo (Policía Nacional de Colombia, 2012).

Cabe señalar que los instrumentos no tienen contemplado como un componente central, la identificación y el análisis del liderazgo desde la función del docente, espe-

cíficamente las características de liderazgo transformacional, a pesar de que la política institucional, las tendencias internacionales en educación superior, y un amplio consenso en la literatura pedagógica, acentúan en el liderazgo docente como uno de los factores relacionados de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012), estimando al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta situación por tanto concuerda, en poner de manifiesto la necesidad de más estudios que tengan en cuenta los contextos particulares que emergen en las instituciones educativas en las que el liderazgo y el liderazgo transformacional adquieren especial relevancia e interés. Según Leithwood et al., (2004, como se citó en Bernal & Ibarrola, 2015), se cuenta en el presente con pocos argumentos bien documentados que asocien las características del profesor con el éxito del liderazgo en los centros educativos.

Acepciones Sobre el Liderazgo Docente

Docente

En el contexto educativo docente, según Botía (2013), hace referencia a un profesional, con alguna formación en pedagogía o didáctica, que toma un lugar en la relación pedagógica junto con el conocimiento y el estudiante o aprendiz, con los cuales se verifican los procesos de transmisión y apropiación de conceptos y teorías en el caso de conocimiento discursivo, y procesos de facilitación y desarrollo de competencias, en el caso de conocimiento procedimental. En este sentido es un partícipe en el desarrollo educativo y puede desempeñar su función de diversas maneras: como transmisor acríptico de información, como mediador en la apropiación del conocimiento, como coadyuvante en la construcción del conocimiento, lo cual presupone a su vez que el estudiante asuma un papel más o menos activo en la construcción de su propio conocimiento o en el desarrollo y agencia del tipo y nivel de experticia de las competencias que espera alcanzar.

Liderazgo

Se trata de un concepto relacional en la medida que supone la existencia de un líder, y unos seguidores con quienes, o respecto de quienes ejerce el liderazgo. De acuerdo con Burns (1978a) el líder induce a sus seguidores a actuar para alcanzar ciertas metas que representan los deseos, aspiraciones o intereses tanto del líder como de sus seguidores. La literatura resalta como atributos definidores del liderazgo la capacidad de influir en otros a partir de la dirección, la sensibilidad y el apoyo (Robbins y DeCenzo, 2008) para que se esfuercen con entusiasmo en el logro de su propia realización (Castro, Nader y Casullo, 2004) en desarrollo y concretización de una visión compartida (Kotter, 2007).

Liderazgo Docente

Asigna al docente la función y el carácter de líder para sus estudiantes de manera que manifiesta capacidad para guiarlos, motivarlos en el proceso enseñanza-aprendizaje significativos con el propósito de posibilitar su desarrollo personal y profesional (González y González, 2008). El liderazgo educativo se reconoce como un mecanismo fundamental en la conexión que se establece entre liderazgo y aprendizaje (Salazar, 2006). La eficacia tanto del líder como del profesor no está determinada por cuán bien transfieren su propio conocimiento a otras personas, sino en cuán bien preparan a otros para que asuman el control de su propio aprendizaje (Elmore, 2010).

Liderazgo Transformacional

De acuerdo con Sepúlveda (2009) el liderazgo transformacional se evidencia cuando los seguidores se desarrollan, de manera que el líder transformacional es aquel capaz de lograr que sus seguidores sobrepasen los objetivos individuales y se enfoquen en el logro de un objetivo común; en esta perspectiva el proceso de liderazgo depende tanto del líder –de lo que hace y del papel que cumple en la organización– como de la percepción del seguidor –en particular lo que significa el líder para él, o lo que debe hacer el líder para ser obedecido–. Los líderes transformacionales motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio esperaban hacer, consiguen que superen sus propios intereses inmediatos, elevan los niveles de confianza y amplían sus necesidades (Bass, 1998, como se citó en Thieme, 2005). En el liderazgo transformacional según Thieme (2005): (a) los líderes son vistos con respeto, son modelos de confianza, se puede contar con ellos, y demuestran altos estándares éticos y morales; (b) los comportamientos de los líderes motivan e inspiran seguidores, se exalta el espíritu de equipo, tanto los líderes como los seguidores demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro; (c) los líderes estimulan y fomentan la innovación y la creatividad; y (d) ponen especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo.

2. PERSPECTIVAS DEL LIDERAZGO DESDE LAS ORGANIZACIONES Y LA ACADEMIA

El estudio de cualquier fenómeno, da cuenta de un acervo histórico que reúne desarrollos teóricos y conceptuales de antecesores interesados en describir o explicar uno u otro fenómeno. Como tantas otras categorías conceptuales de las ciencias sociales, el liderazgo a pesar de constituir un fenómeno que acompaña toda la historia humana, apenas en el último siglo ha sido objeto de conceptualizaciones que intentan capturar en palabras y argumentos una realidad humana y social compleja, cambiante, desafiante en diferentes aspectos.

El liderazgo como realidad social, ha estado presente en toda la historia de las civilizaciones humanas; en todas las épocas han existido hombres y mujeres que han abierto caminos, vencido obstáculos y pisado terrenos que nadie había hecho antes en múltiples aspectos de la vida social, individuos que de diverso modo han asumido la tarea de dirigir un grupo, han requerido desplegar sus capacidades para interactuar y sortear con un sinnúmero de situaciones, hasta, no siempre, alcanzar las metas o los objetivos de su acción (Estrada, 2007).

El liderazgo como objeto de pensamiento parece ser foco de atención desde la antigüedad según los hallazgos de inscripciones de las palabras líder, seguidor y liderazgo en antiguas tumbas egipcias (McManus, 2009); asimismo, la tradición clásica en humanidades, en especial en filosofía, educación y política puso especial acento en entender y sugerir diversos modos de lograr los mejores gobernantes, los mejores estudiantes, los mejores dirigentes para las sociedades, las naciones, los países, desde la Grecia clásica, pasando por la edad media, y diversificándose en la modernidad, con perspectivas acompañadas con los cambios en los modelos antropológicos imperantes, e influenciadas por los cambios en los modelos de desarrollo socioeconómico vigentes en cada etapa, de manera que este antiguo hecho social denominado liderazgo, ha tenido presencia y se ha convertido en objeto transversal a múltiples disciplinas y campos de conocimiento básico y aplicado.

A pesar de su evidente relevancia social y empírica, la literatura acusa su condición y validez como constructo científico (Navarro, 2016) y califica de “arbitrarias” muchas de las opciones de definición que presenta la tradición investigativa en el tema.

Antecedentes históricos del estudio sobre liderazgo

A comienzos del siglo XX en el marco de las teorías del “gran hombre”, el liderazgo comienza a ser explicado como una habilidad innata, con la cual algunas personas desde el nacimiento contaban con las condiciones para liderar; por regla general esta cualidad se asociaba a estudios sociológicos incipientes enfocados a las élites políticas, financieras, militares, de contextos culturales como la sociedad inglesa de finales del siglo XIX, que hacían ver el liderazgo como un arte propio de personas geniales, ajeno e imposible para “el común de los mortales”.

Los años 30, principalmente en los Estados Unidos, en pleno auge de la industrialización, presenciaron el surgimiento y desarrollo de investigaciones alrededor de los procesos de pequeños grupos y como parte de ellos, junto con la comunicación, la cooperación y la toma de decisiones, el liderazgo se fue posicionando como un proceso particular que requería su propia y diferencial atención; de los estudios de psicología social, de esta época proviene la distinción clásica de estilos de Liderazgo Democrático, Autocrático o *Laissez Faire*, que curiosamente no pudo extrapolarse exitosamente a los procesos de las organizaciones o del comportamiento de grandes grupos.

Desde la frontera de los estudios sobre la personalidad, a los que aportaron tanto estudiosos, principalmente norteamericanos como ingleses (Eysenck), alemanes, franceses, con tanto auge en las décadas de los años 40 y 50, especialmente en los Estados Unidos; la conocida Teoría de los Rasgos, planteó la premisa de que ciertos rasgos de personalidad eran universales y comunes a todos los líderes, afirmando así el supuesto según el cual un líder no se hace sino que nace con un conjunto de rasgos específicos, frecuentemente heredados. En este momento, los investigadores comenzaron a prestar atención en descubrir cuáles eran los rasgos de los líderes exitosos, que, si estaban presentes en personas con otras condiciones, ellas también podrían convertirse en grandes líderes.

Las décadas de los años 50 y 60, en las que se consolidó el modelo conductual en la psicología científica norteamericana, se apuntó al concepto de patrones conductuales propios del liderazgo, según el cual, los líderes no nacen con los atributos o capacidades necesarias, sino que se hacen, de tal manera que ser líder se convierte en objeto de aprendizaje operado en las instituciones educativas, implicación que abrió un espacio enorme de posibilidades para pensar tanto en la formación como en la evaluación del liderazgo como un atributo de las personas.

Según el nuevo modelo neoconductual, o cognitivo-conductual, propio de la década de los años 80 y siguientes, las conductas de liderazgo sólo tienen éxito en situaciones particulares, siempre que se manejen o administren de manera correcta las contingencias situacionales, pero pronto la investigación afrontó la imposibilidad de identificar las infinitas posibilidades de tener situaciones frente a las cuales considerar acciones correctas del líder y contingencias asociadas.

Los años 80 marcan el inicio de las teorías sobre el liderazgo que asumen la interacción entre rasgos, conductas, situaciones críticas y facilitación de grupo, como factores que permiten a las personas llevar las organizaciones a la excelencia, y hacer lo correcto para lograr la excelencia; sin embargo, la pregunta por ¿cuál es esa cosa correcta?, uno de los principales focos de investigación para los interesados en la materia desde entonces, no ha podido establecerse de manera unánime.

Desde entonces y hasta hoy, los estudios sobre liderazgo, desde diversas disciplinas, se han orientado en distintas direcciones diversificando la perspectiva, el alcance, el potencial descriptivo o explicativo, del conocimiento sobre asuntos como: organizaciones excelentes, altos directivos, listas de rasgos y conductas, estrategias de facilitación, prácticas para moldear la cultura, programas de formación especializada para desarrollar liderazgo.

Los estudios sobre liderazgo se han realizado, por una parte, desde las humanidades, la experiencia educativa y las artes liberales y, por otra desde las ciencias conductuales y sociales, enfoque necesario para entender el fenómeno efectivamente (Riggio, Ciulla y Sorenson, 2003). Desde las artes liberales y la educación el enfoque es multidisciplinario, abierto a aprender lecciones desde historia, filosofía, religión, literatura y otros campos con enfoques múltiples. Esta apertura, al incorporarla en planes educativos favorece el desarrollo intelectual, el juicio ético, una expansión del horizonte cultural, social, científico, democrático y de conocimiento para preparar el líder hacia una vinculación exitosa en la dinámica económica (Colvin, 2003); el carácter cualitativo y subjetivo de las humanidades se convierte así en una fortaleza y una debilidad. Por otra parte, las ciencias sociales abordan el liderazgo con el método científico, la medición de variables, el control de calidad, métodos objetivos, confiabilidad en los datos y estándares de replicabilidad y generalizabilidad (Ciulla, 2008). Cada vez son más numerosos los investigadores que sugieren que los estudios de liderazgo deberían incluir una complementación de elementos procedentes de las ciencias sociales y las humanidades, de manera que las bondades del método científico puedan sumarse a las ventajas humanistas (Ciulla, 2008).

Los estudios en liderazgo, como una disciplina o dentro de una disciplina fueron objeto de marginalización por no cumplir los requisitos epistemológicos para consti-

tuirse en una disciplina (Dugan y Komives, 2010; Greenwald, 2010; Riggio, 2011); algunas ocasiones fueron incluso un fracaso en virtud de su perspectiva limitada a la dimensión de la perspectiva del líder (Jenkins, 2011). A medida que lograron cierta madurez y nivel de aceptación en el contexto académico, el debate se centró en el contenido, la pedagogía y el diseño para enseñar el liderazgo.

El liderazgo: Fenómeno Social y Fenómeno Organizacional

Según Hopkins (2013) y Navarro (2016) los estudios sobre liderazgo parten de un término vago, complejo, multívoco, con una importante carga contextual; según el mismo autor citando a Conger (1998), la literatura al usar el término liderazgo, parece dar cuenta de un fenómeno de diversas capas o sustratos, dinámico e imbricado con características de influencia social y contextual, con un componente simbólico relevante. Conger (1998) propuso plantear las capas o estratos en categorías conductual, organizacional, interpersonal, relacional, ambiental e intrapsíquico, lo que se ha complementado en estudios posteriores con dimensiones relacionales, de contexto social, que pueden indagar lo individual, lo didáctico, lo grupal, lo organizacional, o lo social (Mumford, 2011), por lo que el liderazgo se puede entender como un proceso único, con restricciones ambientales, que se ha estudiado de manera independiente o vinculado a diversos tipos de variables y fenómenos adyacentes, por lo cual se comprende que se encuentre diversidad de métodos y técnicas de investigación para resolver preguntas de investigación de distinto contenido y alcance. De acuerdo con Komives, Dugan, Owen, Slack y Wagner (2011) es conveniente acudir a definiciones amplias, no vagas, que aporten a la consolidación de la validez disciplinar o interdisciplinar, dando puntos de referencia para comprender la operacionalización que se implementa en el abordaje metodológico.

El liderazgo es definido como el proceso de influencia del líder hacia sus seguidores (Ahumada, 2012), y se aprecia como una forma diferente de gestión, un sistema de acción y adaptación a la complejidad y al cambio que busca la alineación de las personas hacia un objetivo común mediante la motivación e inspiración (Kotter, 1990).

Según el clásico autor Chiavenato (2008), liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos, esta conceptualización permite identificar algunos elementos que lo configuran y lo constituyen.

En esencia, refiere que el liderazgo es un proceso interpersonal, que involucra a otros, generalmente denominados seguidores, y en ciertos contextos organizacionales, subordinados. Dado que implica una relación jerárquica, formal o informal, el liderazgo entraña una distribución desigual del poder entre los líderes y los miembros del grupo, que en general puede ser aprovechada por el líder para usar diferentes formas de

influencia en sus seguidores. Ello no equivale a negar que, como elemento inherente a la dinámica del liderazgo, se produce una interdependencia entre los miembros del grupo, en la que el trabajo individual constituye la base de la confianza del equipo y su articulación con los otros aportes y las otras individualidades, crea la diferencia en resultados que se puedan comparar con aquellos logrados con conjuntos de habilidades o competencias dispersas (Gronn, 2010).

Identidad de un Líder

En este contexto, es fundamental identificar las características que son propias de un líder como son la experiencia, la inteligencia, la seguridad en sí mismo, la responsabilidad, el equilibrio emocional, la necesidad de logro, la persistencia, la determinación, la extraversión y la habilidad para las relaciones interpersonales (Hernández, 2013). Adicionalmente, el líder debe tener tolerancia psicológica: tolerar los errores propios y de los demás, utilizándolos para mejorar el desempeño del equipo (González y González, 2012).

Es importante subrayar que, en el contexto democrático actual, el líder no es exclusivamente quien ocupa la dirección de un equipo (Bolívar, 2011) y en consecuencia tiene autoridad sobre ellos; un líder es aquel miembro a quien las personas acuden por su disposición para escuchar, por su conocimiento, su capacidad de dirección, sus buenos consejos y enseñanzas.

En esta mirada, en cuanto a la fuente que confiere la autoridad al líder o líderes, se plantean dos teorías. Según la teoría de la aceptación cuando un individuo es aceptado como líder por sus seguidores, éstos le otorgan el derecho de guiarlos, cuando reconocen un valor o un atributo que es capaz de reunir e impulsar al grupo en una misma dirección y por ello se convierten en sus subordinados, responden a su autoridad y están dispuestos a seguirlo. Esta teoría se opone a la postura tradicional según la cual el líder recibe la autoridad mediante la delegación y autorización de su superior inmediato, quien ha recibido autoridad de un líder más alto en la jerarquía organizacional, de conformidad con el principio según el cual en las organizaciones existe siempre una autoridad máxima, con el poder de decisión universal respecto de la organización, que delega porciones o ámbitos de competencia y decisión.

Los estudios en liderazgo muestran tendencias en las personas a seguir a quienes les ofrecen medios para la satisfacción de sus deseos y necesidades, pero siempre, la calidad de sus relaciones interpersonales afecta facilitando el proceso u obstaculizándolo, enriqueciendo y fortaleciendo la relación o debilitando la influencia en su dimensión y su perdurabilidad en el tiempo.

El líder se caracteriza por personificar el carácter de miembro del grupo del que hace parte y que es capaz de encabezar; generalmente sobresale en alguno de los aspectos que actúan como factores de cohesión grupal (más interés, mejor organizador, mejor solucionador, mejores habilidades de comunicación, mejor ejemplo), pero una vez asumida la oportunidad en su función debe demostrar su capacidad. El líder es un creador y un promotor de creación de confianza, de relaciones, de vínculos, de capacidades colectivas, de culturas compartidas, de metas; de intereses y logros de mundos sociales, empresariales, políticos, formativos, etc.

Acciones de un Líder

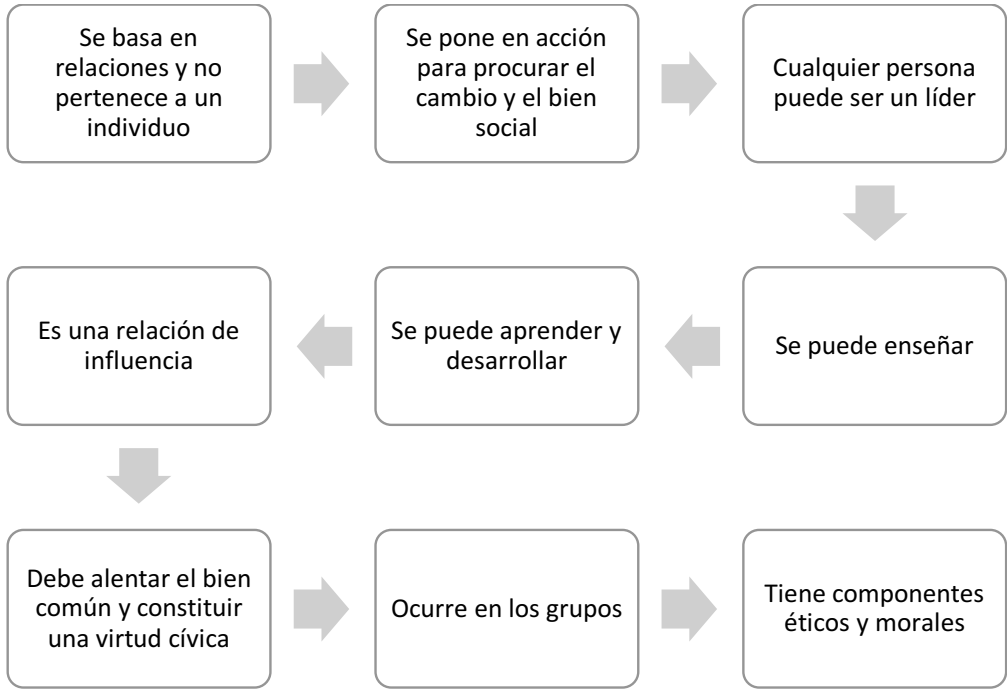
Un líder encabeza, direcciona, motiva, persuade a sus seguidores o subordinados a lograr y alcanzar determinadas metas de interés común. El líder sabe organizar, vigilar, dirigir o motivar a sus seguidores, atomizados o en grupo, a realizar determinadas acciones o inacciones según sea la necesidad que se tenga.

Los líderes permiten reforzar cualidades individuales (Ritacco, 2011) y establecer canales óptimos de comunicación, a partir de los cuales construye vínculos de confianza, organización social, incorporación, apropiación y difusión de normas e intereses, que se articulan en torno a la búsqueda de intereses comunes y al logro de metas determinadas, comunes o no (Vargas, 2002). Saludables procesos de liderazgo aportan a la generación de capital social, a la cooperación y a la promoción de sinergias múltiples que redundan en acciones de beneficio común al interior y al exterior de la red social en la que un liderazgo particular emerja o se ejerza.

Ahora bien, el liderazgo usualmente se observa y se ha estudiado de la mano con los procesos de dirección, de gerencia y de toma de decisiones. Liderar grupos humanos no es una cuestión de dar órdenes y controlar como sería simplemente una jefatura administrativa; ese modelo clásico de la administración ha cambiado, o más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante en el que se debe aprovechar la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores, la de formar una ética de la responsabilidad en todos los eslabones de la organización, desarrollar plenamente las capacidades del ser humano, la puesta en práctica de redes de cooperación y la posibilidad de trabajar formando equipos que puedan desarrollar al máximo la profesionalidad de los sujetos de la organización (UNESCO, 2000).

La literatura sobre liderazgo da cuenta de algunos aprendizajes aceptados por la comunidad científica, en la Figura 2 se sintetizan en nueve puntos (Allen y Roberts, 2011; Burns, 1978a; Northouse, 2010), a saber:

Figura 2.
Aprendizajes del liderazgo como proceso



El liderazgo como proceso social, se presenta en todos los ámbitos de la vida social, y en todos ha generado líneas de investigación importantes que aportan particularidades y diferencias a tener en cuenta en la dirección, en el entrenamiento, en la evaluación y el seguimiento del desempeño de los equipos de trabajo, de la realización y logros de los objetivos sociales u organizacionales.

Estilos de liderazgo

En la medida que han avanzado los estudios de liderazgo, se ha puesto especial atención a una o más variables, a partir de cuyo comportamiento y diferenciación comenzaron a perfilarse los denominados estilos de liderazgo, esto es, conjuntos de características identificados por la forma como se reúnen ciertas variables.

La primera y más clásica distinción de estilos, que cataloga los líderes en Autocrático, Democrático o *Laissez Faire*, se basa en el tipo de manejo de autoridad que aplica alguien que está en posición de autoridad (académica o empresarial), y que la usa de una u otra manera para lograr los objetivos comunes. El líder autocrático define por sí mismo los objetivos, los procedimientos, la participación de sus subordinados; es dog-

mático y espera obediencia acrítica, funda su capacidad de influencia en su poder para recompensar o castigar los miembros del grupo generando heteronomía, desconfianza, debilidad en los vínculos relacionales. El líder democrático involucra en las decisiones a sus subordinados y distribuye responsabilidades, tareas y beneficios entre sus seguidores; su autoridad se basa en el reconocimiento y confianza que genera en sus colaboradores. El líder liberal no genera ningún tipo de control respecto de la ejecución de las decisiones, no atiende ni hace seguimiento a los vínculos de cooperación, y deja que los otros tomen las decisiones y los riesgos que ello implica.

Con base en las investigaciones de Tannenbaum y Schmidt (1973), Hersey, Blanchard y Natemeyer (1979) sobre Liderazgo Situacional, y Fiedler (1978) conocido como el Modelo de Contingencias, se identificaron otros tópicos respecto a los cuales se pueden clasificar a los líderes: aquellos que dan más importancia a las personas y las relaciones, y aquellos que se concentran más en las tareas y los resultados. En cada caso, cada modelo analiza los efectos en cuanto a beneficios y desventajas que uno u otro estilo genera, planteando que no hay un estilo mejor que otro, sino que cada uno comporta un conjunto de características que favorecen mejor uno u otro tipo de proceso grupal de maneras de lograr los objetivos.

El liderazgo orientado a las personas o a las relaciones se caracteriza por centrarse en organizar, propiciar la participación, y tiende a empoderar al equipo y a fomentar la colaboración creativa; éste líder asume a sus colaboradores como fines en sí mismos, procura generar confianza, mejorar las condiciones de trabajo y establecer un clima laboral gratificante; enfatiza en la comunicación, el trabajo en equipo, y las relaciones positivas directivo-colaborador (Robbins y DeCenzo, 2008).

Los líderes orientados a la tarea centran su atención en el cumplimiento de los objetivos, lo cual puede acercarlos a comportamientos impositivos que inciden negativamente en el clima de grupo, aunque logran definir el trabajo y las funciones necesarias, ordenar estructuras, planificar, organizar y controlar. El líder centra sus esfuerzos en alcanzar los objetivos establecidos en la organización, busca facilitar las tareas para la obtención de los resultados propuestos para lo cual enfatiza en el control, el desempeño, el seguimiento a las órdenes y la responsabilidad; este líder percibe a sus subordinados como medios para lograr un fin (Robbins y DeCenzo, 2008). Los mejores jefes suelen manifestar características de los dos estilos.

Las posibles combinaciones de estas dos tendencias, junto con el atributo de control, aplicados a ambientes de dirección, muestran otros estilos de liderazgo posibles:

Estilo Indiferente: se caracteriza por un bajo énfasis en las tareas y bajo énfasis en las personas, alta permisividad, indiferencia en relación con los aspectos propios de

las tareas y los resultados y a los aspectos personales o motivacionales hacia el trabajo (Sánchez, 2008).

Estilo Tecnicista: se determina por un alto énfasis en las tareas y bajo énfasis en las personas, altamente autócrata, da prevalencia a los aspectos técnicos y específicos de las tareas y los resultados que presente su equipo de trabajo, desatiende las relaciones entre sus colaboradores (Sánchez, 2008).

Estilo Sociable: bajo énfasis en las tareas y alto énfasis en las personas, altamente participativos, orientado a fomentar buenas relaciones y buen ambiente de trabajo para todos y cada uno de los miembros del área, importan las personas y no su nivel de desempeño ni sus resultados (Sánchez, 2008).

Estilo Sinérgico: alto énfasis en las tareas y alto énfasis en las personas, altamente participativos, orientados al proceso del equipo, facilita y coordina las relaciones intra e inter grupo, alcanzando un excelente desempeño en la obtención de los resultados previstos (Sánchez, 2008).

La literatura también da cuenta de otros estilos identificables por la experiencia con otras variables; tal es el caso del Liderazgo Burocrático que tiende a actuar de modo muy apegado a la norma como un criterio de seguridad; el Liderazgo Carismático, aunque entusiasma a sus seguidores, tiende a estar centrado en sus metas y no promueve el empoderamiento de su equipo de trabajo.

Liderazgo desde la perspectiva organizacional

La capacidad de las personas para influir sobre otros, denominada liderazgo, puede ser muy diversa y variable en función del cargo, de las actitudes o carisma, y otras características personales (Bustamante y Barreat, 1998). De cualquier modo, el lugar del liderazgo en las organizaciones y con el cambio que en ellas se pueda verificar es del todo central, y como tal ha sido objeto de extensas líneas de investigación (García, 2011).

De la inmensa cantidad de ámbitos en que el liderazgo es relevante y decisivo para congregarse y motivar a un grupo hacia un esfuerzo de cambio (Kotter, 2007), como ocurre en los espacios sociopolíticos, religiosos, económicos y de gerencia, en este estudio se parte de un modelo teórico sobre liderazgo organizacional como marco de referencia para analizar una aplicación al ámbito educativo.

En efecto, autores como Downton (1973), Burns (1978b) y Bass (1985), inspirados en sus diferentes investigaciones sobre liderazgo, coincidieron en la relevancia del cambio en las organizaciones como el principal horizonte al que se dirige el liderazgo, al obser-

var que “tanto líderes como seguidores, se animan entre sí a incrementar sus niveles de moralidad y motivación” (Burns, 1978b) generando transformaciones en sus entornos. A este proceso continuo de procurar intencionalmente transformaciones en el entorno inmediato, lo denominaron Liderazgo Transformacional y lo describieron no como un conjunto de conductas, sino como un proceso continuo en el que los líderes plantean fines que trascienden las metas de corto plazo y se centran en necesidades intrínsecas de orden superior (Maslow, 1970), proponiendo a los seguidores valores e ideales superiores, de tal manera que modelan ellos mismos los valores que encarnan y usan métodos carismáticos para atraer seguidores. Esta particularidad implica que el líder transformacional se caracteriza por un alto nivel de autoestima y autorrealización, y su principal tarea es ampliar y elevar la conciencia de principios, propósito y significados. El acto fundamental del líder es inducir a las personas a tomar conciencia de lo que sienten, de sus reales necesidades, tan fuertemente que definan sus valores, tan significativamente que puedan moverse hacia la acción con propósito.

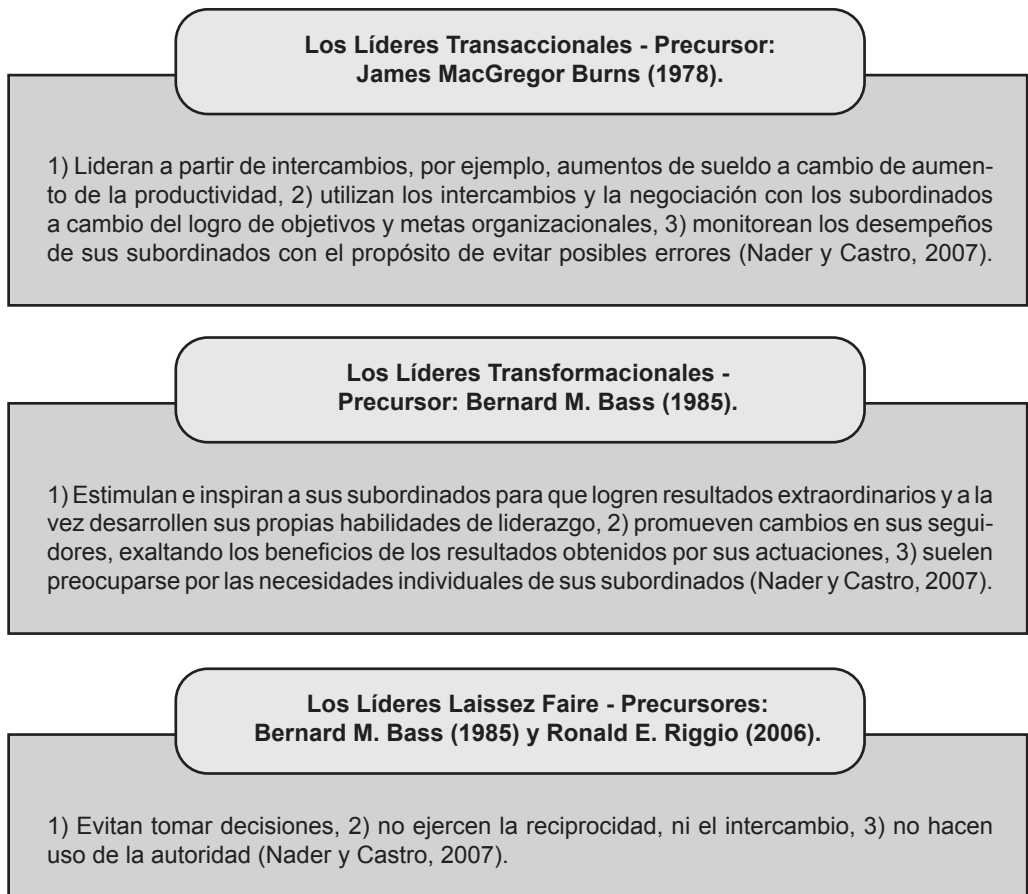
Burns (1978b) es reconocido como el primer estudioso en aseverar que el verdadero liderazgo no solo crea el cambio y logra metas dentro de su contexto, sino que cambia a las personas involucradas en las acciones necesarias hacia un mejor estado de ser, de manera que tanto los seguidores como los líderes se ennoblecen; el autor en cita incorpora en su modelo teórico la dimensión ético/moral que hasta 1978 no había sido tenida en cuenta en los desarrollos conceptuales. Bernard Bass (1985), discípulo de Burns, identificó la confianza, la admiración y el respeto, como las tres formas que los seguidores buscan en los líderes; así mismo identificó tres formas en que los líderes transforman a los seguidores: aumentando su conciencia del valor y de la importancia de las tareas a realizar; logrando que se centren en las metas organizacionales en lugar de sus propios intereses, activando sus necesidades de orden superior; y a diferencia de Burns, Bass aprecia el liderazgo como amoral y cuestiona el componente ético moral como componentes del liderazgo transformacional.

Estos avances conceptuales surgen en el contexto de los estudios del poder de la situación, como un elemento que afecta sensiblemente el comportamiento del líder, a tal punto que se planteó también el liderazgo situacional como una categoría independiente. Según Yukl (1989), las condiciones del contexto pueden dirigir el camino de los individuos a hacerse líderes, dar la oportunidad a los encargados de aceptar desafíos y procurar una mejora continua. Bass (1985) planteó dos tipos de liderazgo, el transaccional y el transformacional; el primero se refiere al intercambio que se puede pactar entre el líder y sus seguidores, en el cual el líder puede lograr la conducta esperada a cambio de un tipo de recompensa mediata o inmediata; en el segundo, el líder logra comprometer a los trabajadores para el logro de los objetivos. Los estudios indican que, dependiendo de la situación, un líder puede generar diferentes patrones de liderazgo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bass y Avolio (1994) asumieron que el liderazgo transformacional es una extensión del liderazgo transaccional, y que desplegar uno u otro (incluido también el *laissez faire*) es consecuencia de la situación que se afronte, y de qué tanto se apropia de los objetivos y las necesidades de los seguidores (Vega y Zabala, 2004). Bass y Avolio (1990) consideran que, dependiendo de la situación, los líderes pueden combinar el estilo de liderazgo transaccional con el transformacional.

Según este modelo teórico, en la Figura 3 se representan los diferentes estilos de dirección y de liderazgo caracterizados así:

Figura 3.
Características de los diferentes estilos de dirección y liderazgo



En este modelo, según Bernard Bass, el líder es quien, a través de sus convicciones, carisma, autoconfianza y fuerte anhelo de poder, inspira, motiva y estimula intelectualmente a sus seguidores, con el objetivo de contribuir con sus ideas a la formulación de acciones que permitan el cumplimiento de metas (Rozo y Abaunza, 2010).

A su vez, en el liderazgo transaccional se premian o corrigen las actitudes de los seguidores; el líder identifica las necesidades del grupo y de acuerdo a su actuación los recompensa o los sanciona, con el riesgo de que los seguidores actúen más como respuesta a estímulos externos (Rozo y Abaunza, 2010).

En este contexto, Bass establece que los líderes transformacionales son buenos en entornos de cambio y los transaccionales en ambientes estables (Rozo y Abaunza, 2010). Los autores refieren además que un mismo líder puede mostrar conductas propias de un líder transformacional o de un líder transaccional, dependiendo de la capacidad de interpretación que logre frente a diferentes situaciones y contextos.

Teniendo en cuenta el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional, Yukl (2006), critica el hecho de reducir la complejidad que comporta el liderazgo a la mera distinción entre transformar y transar, lo que implica ignorar de paso los verdaderos comportamientos directivos.

Como se ha podido apreciar, las teorías planteadas se fundamentan en el análisis de las conductas del dirigente en función de su énfasis en las tareas y/o las personas; hacen mayor precisión en las relaciones entre el líder y sus seguidores, por lo que se piensa que enfatiza en las personas. Las investigaciones parecen indicar que el estilo de dirección y liderazgo de los hombres se inclina más por el estilo transaccional, mientras que el estilo de dirección y liderazgo de mujeres se inclina más por el estilo transformacional, por su estilo de logro basado en las relaciones sin dejar de hacerlo también, mínimamente, con la tarea (Sánchez, 2008).

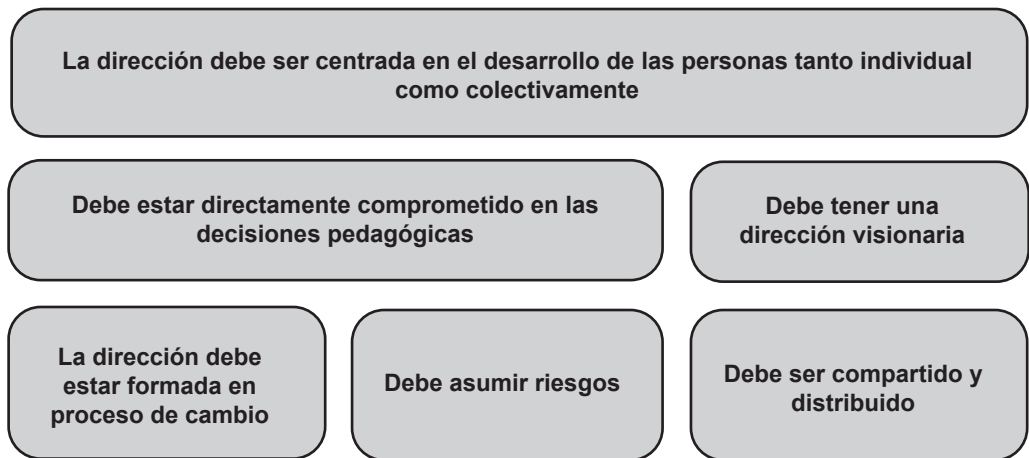
Liderazgo en Educación

Bien sea como un recurso para mejorar el proceso educativo, o como un propósito formativo, el liderazgo en las últimas décadas se ha convertido en un objeto de estudio recurrido y en un propósito educativo particular de importante relevancia. Varios factores científicos, de desarrollo empresarial e ideológico propios del modelo de desarrollo en auge, potenciado en las décadas 70 y 80, contribuyeron a la transformación del pensamiento sobre la educación, la pedagogía, la institución educativa, el conocimiento, y sus lugares en el mundo socioeconómico, cultural y político actual, su manera de actuar y sus propósitos. En este contexto de cambio, la manera de entender el liderazgo, las

implicaciones de su comprensión y de su aplicación, se apropió en todas las organizaciones sociales más o menos institucionalizadas, y se convirtió en un elemento de desarrollo individual y grupal, también en las instituciones educativas.

Álvarez, Torres y Chaparro (2016) en un estudio realizado en instituciones de educación superior en el Valle de Toluca (México), retoman y evalúan el modelo de Liderazgo Educativo expuesto por Abad (2010), en su libro “7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia”. De acuerdo con dicho modelo, en la Figura 4 se presentan las características del liderazgo educativo:

Figura 4.
Características del liderazgo educativo



Según los autores en cita, el liderazgo educativo emerge como respuesta a la desconexión entre los intereses y necesidades de la administración y los del profesorado, alumnado y familias, de allí la confluencia de tres formas de liderazgo: liderazgo institucional, liderazgo directivo y liderazgo pedagógico. El liderazgo institucional se orienta a conectar las exigencias sociales con las necesidades de los docentes y alumnos a través de acciones que gestionen la convivencia como un objetivo de aprendizaje democrático enmarcado jurídicamente, impulsando la formación del profesorado para promover y actuar en estructuras participativas tanto en el centro como en el aula. El liderazgo directivo define el modelo de convivencia escolar y toma decisiones relacionadas con prácticas de prevención, detección e intervención en los conflictos de convivencia cotidiana. El liderazgo pedagógico se orienta a “facilitar la creación de redes de trabajo que mejoren la convivencia” y promueve la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y la responsabilidad por las medidas que buscan el mejoramiento (Álvarez et al., 2016).

En las distintas facetas se hace evidente el liderazgo docente como una categoría de importancia propia, que ha sido objeto de estudios orientados en diversos sentidos: como facilitador de aprendizaje, como promotor de formas nuevas de participación e incidencia en la gestión del proceso educativo, como promotor de formas de actuación cooperativa o colaborativa, y en cualquier caso, como un nuevo requerimiento para el docente, que se suma al conocimiento específico sobre una materia, a sus competencias particulares como pedagogo que media en el proceso de adquisición o construcción del conocimiento.

En este sentido, se orienta este estudio a indagar de qué manera el liderazgo docente actúa en procesos de formación de adultos, en contextos tan institucionalizados como puede ser el ámbito de la organización policial. Y con el objeto de delinear los principales aspectos investigados sobre el liderazgo en procesos educativos, de manera subsiguiente se presenta una revisión de la literatura sobre este aspecto.

Liderazgo docente

El estudio del liderazgo ha estado focalizado principalmente en aspectos gerenciales, y comenzó a verse desde la educación en consideración a que estaba ligado con los rasgos y características del líder. La tendencia a moverse más allá de modelos técnicos, jerárquicos y racionales para ir hacia enfoques que enfatizan las facetas culturales, morales, simbólicas del liderazgo se refleja, particularmente en los años 90, cuando la noción de liderazgo es trasladada al ámbito educativo (Salazar, 2006).

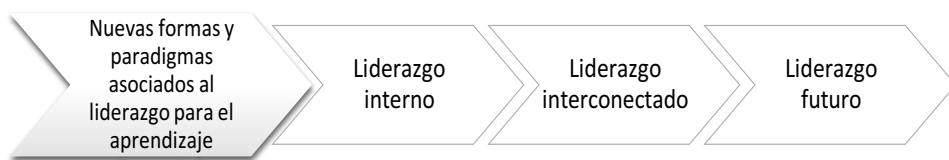
Desde esa época la educación y el liderazgo, y el liderazgo en el contexto educativo, son fenómenos inseparables (Reeves, 2008); en esta relación se partió de la concepción del liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas en los establecimientos educativos (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009). Actualmente cuando se presta atención a las competencias, el capital humano y el potencial de cambio de la propia institución educativa, se acrecienta la preocupación por el liderazgo pedagógico, toda vez que se reconoce como un facilitador de formas de trabajo cooperativo y participativo que posibilitan al distribuir poder, decisiones y tareas, mejoran indicadores de innovación, eficacia, gestión y desarrollo organizacional (Contreras, 2016). Según esta autora el liderazgo pedagógico se comprende en la perspectiva de un modelo de dirección y gestión educativa y procesos pedagógicos que, de acuerdo a la evidencia empírica modifica el centro de la relación transfiriéndolo de la cúspide de la jerarquía a ponerse al servicio del aprendizaje de calidad y el bienestar del profesorado y la comunidad educativa en función de sus metas y visiones compartidas. En esta lógica su fundamento es una “cultura ética, participativa, de innovación y mejora continua”.

Ahora bien, en el mundo actual se ha reestructurado la academia y las instituciones educativas, lo cual ha generado serios impactos y retos en la forma tradicional de pensar el liderazgo, y ha facilitado que emerjan nuevas formas y paradigmas asociados al liderazgo para el aprendizaje (Cheng, 2011):

1. Liderazgo Interno: orientado a mejorar los procesos internos de las instituciones educativas para alcanzar objetivos preestablecidos; esta categoría ha sido cuestionada porque comporta una tendencia a desconocer factores externos como las expectativas, las necesidades y la diversidad de realidades que coexisten en un contexto educativo.
2. Liderazgo Interconectado: que asume la educación como un servicio que se provee a múltiples grupos de interés (stakeholders) a los cuales busca conectar y satisfacer en una sociedad de consumo. Aunque su carácter cambiante le confiere importante dinamicidad, se le critica porque no parece estar muy centrado en los estudiantes, pero sí en lo que exige el mercado.
3. Liderazgo Futuro: se basa en la colaboración entre instituciones para enfocarse a buscar una nueva visión y nuevos objetivos en la educación, que abarque no solo la educación básica y profesional sino las diferentes etapas de la vida.

En la Figura 5 se aprecian sucintamente los paradigmas asociados al liderazgo para el aprendizaje.

Figura 5.
Liderazgo para el aprendizaje



Además, en el texto *"How leadership influences student learning"*, se mencionan otras formas de liderazgo (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004) como son: (a) Liderazgo Educativo: que estimula la mejora de las prácticas en el aula y en la dirección de la academia. (b) Liderazgo Democrático/Participativo: que giran en torno a la toma de decisiones respecto a las prioridades de la institución y como los objetivos se materializan a través de acciones.

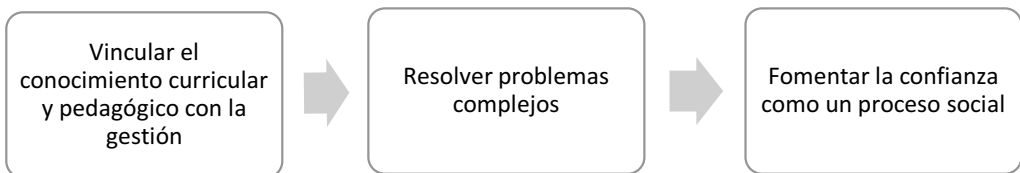
Es oportuno referir que en algunas Instituciones de Educación Superior en el mundo, se está implementado el término *Distributed Leadership* (Liderazgo Compartido); principalmente porque desde el lenguaje se reconoce que la práctica del liderazgo toma

forma desde la interacción entre las personas y su situación (Bolden, Petrov y Goldin, 2008). Esta práctica se ha potenciado principalmente en Australia, donde se abandonó el liderazgo solitario del rector o director para reemplazarlo por un tipo de liderazgo ejercido por múltiples actores del sistema educativo; igualmente se reconoce que es diferente ejercer el papel de líder (es) en un contexto rural o uno urbano, razón por la cual se evalúa el desempeño de un director desde diferentes aspectos: el intelectual, el social, el espiritual y el financiero (Ahumada, 2012).

El “Liderazgo Académico” definía a los líderes académicos como aquellas mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión del conocimiento (Hernández, 2013). En su libro, Jeffrey Buller habla del liderazgo académico positivo, que se caracteriza por ser aquel en el cual los líderes no desarrollan una fijación por los problemas, sino que son altamente conscientes de las posibilidades de cambio que tienen, y pueden ayudar a los miembros de una comunidad educativa a desarrollar una actitud más positiva frente a sus desempeños, mediante diferentes aproximaciones como el coaching o el asesoramiento (Buller, 2013).

Ahora bien y de acuerdo a Robinson (2010, como se citó en Bolívar, 2010), son tres las competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo:

*Figura 6.
Competencias para un liderazgo pedagógico*



El liderazgo docente, es definido como un conjunto de habilidades demostradas por los educadores que enseñan a sus estudiantes y continúan teniendo una influencia que se extiende más allá de los salones de clase a otros miembros de la institución educativa y la comunidad (Danielson, 2006). Respecto al estilo de liderazgo docente se precisan como rasgos principales los establecidos en tres grandes áreas: (a) la creatividad y capacidad de experimentación que se refleja en la generación o aparición de nuevos enfoques para abordar antiguos problemas, (b) la capacidad de entusiasmar, motivar y transmitir confianza y respeto y, (c) la empatía para tratar individualmente a cada estudiante. En línea con el paradigma actual, el liderazgo docente a su vez defiende tres ámbitos de desempeño del profesor efectivo: (a) el disciplinar en el cual el profesor se destaca como sujeto innovador y cuestionador del conocimiento, (b) el pedagógico que pone de manifiesto la capacidad del docente para transmitir motivación y entusiasmo

por el aprendizaje, y, (c) el personal según el cual el docente procura como tutor, la adquisición autónoma del conocimiento en los estudiantes (Murillo, 2006).

En la misma línea de pensamiento, Paul Zingg destaca en el texto *“Leadership for Learning”* que si bien el liderazgo es fundamental en los procesos de aprendizaje también es importante diseñar ambientes/contextos que se adapten y cumplan con las necesidades de integración y colaboración de los docentes y los estudiantes (Zingg, 2000). En el texto *“Ten Roles for Teacher Leaders”* se reconoce al docente como aquel que provee recursos educativos (lecturas, páginas web, etc.), un especialista en instrucción y en currículo, un apoyo en el aula de clase, un facilitador del aprendizaje, un mentor que provee información, un catalizador para el cambio y un aprendiz (Harrison y Killion, 2007).

Dadas las múltiples necesidades existentes en los ámbitos educativos son variadas las alternativas de solución. Es prudente reconocer que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han transformado el estilo de vida y como parte de ello han impactado todos los aspectos de cómo se lleva a cabo la educación en todos los niveles de formación; en el estudio *Social Media Tools in the Leadership Classroom: Students Perceptions of Use*, se identificaron a las redes sociales como una herramienta viable que pueden utilizar los docentes para la enseñanza del liderazgo y otras temáticas, ya que la mayoría de jóvenes tienen redes sociales y acceden a ellas con regularidad (Odom, 2013).

En estos casos el liderazgo docente se fija principalmente en la relación docente-estudiante, y es a través de esta relación como principalmente se evidencian los efectos positivos o negativos del ejercicio del maestro como líder.

En el texto *“Leadership Capacity for Lasting School Improvement”* se proponen acciones inherentes al liderazgo docente enfocadas al diálogo (Lambert, 2003), tales como: (a) propiciar actividades de comunicación uno a uno, donde el coach o entrenador y el estudiante hacen preguntas y se comparten ideas; (b) diseñar actividades de investigación que incluyan diálogos abiertos respecto al análisis de los datos; (c) enriquecer mecanismos de asociación, donde los docentes interactúen con los padres y otros miembros de la comunidad; (d) actividades de sostenibilidad para proyectos, programas o planes que requieran o necesiten desarrollos a largo plazo.

Se aprecia así que, en punto del liderazgo, al docente se le abren múltiples funciones y acciones que asumir. En el estudio *“Prácticas de liderazgo en aula en docentes de finanzas en la Escuela de graduados de la Universidad APEC”* (Torres, 2008), se aborda el problema del docente que ejerce el liderazgo desde las tareas y no desde las relaciones en un contexto institucional, donde el modelo educativo (UNAPEC) exige un equilibrio

entre estos dos factores. En el estudio se consultó mediante cuestionarios la opinión de estudiantes y profesores para identificar las prácticas más relevantes que ejecutan los docentes en el aula, gracias a lo cual se identificaron y se implementaron acciones cuyos efectos fueron finalmente medidos; entonces se encontró que la comunicación interpersonal abierta, el apoyo emocional, la orientación y el manejo de conflictos, definen las habilidades interpersonales del profesor y son significativas respecto a su capacidad de influencia ante sus estudiantes (Torres, 2008).

Con base en el hecho que el docente, con su estilo de liderazgo y enseñanza, impacta en el aprendizaje de sus estudiantes, en el estudio sobre *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?*, Bolívar (2010) estableció variaciones que dependen tanto de las prácticas educativas desarrolladas como del tipo de liderazgo implementado. Avalos (2011) en *“El Liderazgo Docente en Comunidades de Práctica”*, estudia los liderazgos que surgen en las comunidades de práctica e influyen en las comunidades involucradas para también proyectarse al exterior, concluye que es necesario fortalecer estos ejercicios y sugiere que se recopilen estas experiencias para así efectuar ajustes sobre este tema en los sistemas educativos.

En el estudio *“Rol y características del liderazgo del docente de educación superior a distancia en Colombia”* (Torres, 2012), se toma como contexto de análisis los procesos de educación a distancia que se establecen cada vez con más fuerza en un país donde, gracias a los cuales, personas en diferentes condiciones socioeconómicas y geográficas acceden a una educación que de otro modo no podrían tener; en este estudio, se identificaron como factores de los docentes vinculados a la satisfacción de los estudiantes (Torres, 2012): (a) las competencias previas, (b) el nivel de contacto institucional, (c) la implicación afectiva del tutor hacia los estudiantes, (d) los horarios de las tutorías acordes a las necesidades de los estudiantes, (e) el tiempo de contacto, (f) el nivel de confianza propuesto y (g) la flexibilidad del tutor frente al tiempo.

Según el análisis de Torres (2012) es fundamental tener estos elementos en cuenta, para garantizar que se formularán prácticas pedagógicas que incidan positivamente en la capacidad del docente y de los estudiantes para ejercer funciones de liderazgo, así como para promover la receptividad de las personas ante sus acciones. Sin embargo, en el estudio se logra identificar que por las condiciones dadas para la enseñanza a distancia en Colombia las posibilidades del docente-tutor para desarrollarse como líder transformador quedan limitadas Torres (2012). Ritacco (2011) realizó una aproximación a tres instituciones educativas en contextos de exclusión socioeducativa con el estudio *“El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía”*, gracias al cual se identificaron buenas prácticas en el liderazgo de los docentes tales como la horizontalidad (proximidad en las relaciones) y la flexibilidad (criterios dúctiles).

En un estudio correlacional sobre el impacto que ejerce el estilo de liderazgo del docente de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Zulia en el rendimiento académico del estudiante titulado “Impacto del estilo de liderazgo del docente universitario en el rendimiento académico del estudiante” (González y González, 2014), se identificó al liderazgo Laissez-Faire como el que tiene un mayor impacto positivo en los estudiantes.

Sin embargo, el “*Educational Testing Center*” (Educational Testing Center (ETS), 2011), organización privada sin ánimo de lucro de asesoría y pruebas en educación más grande del mundo, propone en el documento *Teacher Leader Model Standards* un modelo de medición del liderazgo docente diseñado sobre siete componentes o dominios que reúnen acciones precisas: (a) Dominio I. El fomento de una cultura colaborativa para apoyar el desarrollo del educador y el aprendizaje estudiantil, (b) Dominio II. Acceso y uso de la investigación para mejorar la práctica y el aprendizaje del estudiante, (c) Dominio III. Promueve el aprendizaje profesional para la mejora continua, (d) Dominio IV. Facilita mejoras en la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, (e) Dominio V. Promueve el uso de evaluaciones y datos para el mejoramiento de la institución educativa y su entorno, (f) Dominio VI. Mejora el alcance y colaboración con las familias, la comunidad y los colegas, (g) Dominio VII. Aboga por el aprendizaje estudiantil y la profesión.

En otra investigación, realizada con metodología descriptiva y correlacional en la Universidad de Zulia (Venezuela), se identificó una relación entre el tipo de liderazgo docente (democrático o situacional) y el desempeño gerencial de los estudiantes (estratégico o situacional) (Fonseca, Sánchez y Bracho, 2007), al encontrar evidencia de cómo efectivamente, los modelos de liderazgo que los estudiantes experimentan como aprendices, influyen su desempeño posterior en otros contextos, en este caso, el ámbito laboral.

Investigando con equipos de liderazgo y enseñanza del liderazgo, McManus (2009) en su texto “*The Importance of Leadership Education and Leader Development*” reafirma que, sin duda alguna, todas las personas tienen la capacidad de ser líderes, solo hay que potenciar sus cualidades - habilidades. En los últimos años los estudios sobre el liderazgo académico, ampliando su perspectiva respecto de los diversos procesos que acontecen en la institución educativa, se han enfocado principalmente en cómo formular, ejecutar y mantener programas que permitan y fomenten el desarrollo de líderes en el ámbito educativo.

Fronseck (2013) buscó en “*Community College Academic Leadership: Examining Effective Leadership Teams*” identificar factores asociados con la formación de un equipo de liderazgo académico efectivo en las universidades comunitarias de Illinois. Como resul-

tado de la investigación, el autor planteó un modelo de tutoría para nuevos, existentes y futuros responsables de la gestión educativa que consta de seis pasos: (a) identificar si existe la necesidad de un mentor para establecer brechas en las habilidades relacionadas con el trabajo; (b) formular metas realistas de lo que se quiere aprender/realizar; (c) establecer marcos de tiempo realistas para las actividades planteadas; (d) desarrollar una relación a través de las actividades programadas acordadas; (e) evaluar lo aprendido, determinar los próximos pasos; (f) celebrar los logros.

Gmelch y Buller (2010) en su libro *“Building Academic Leadership Capacity. A guide to best practices”* describen cómo en el ámbito educativo aquellos que se desempeñan como líderes académicos llegan a esas posiciones de formas inusuales; estudian, investigan - se especializan en un campo específico y simultáneamente asisten a comités, desarrollan currículos. Conforme se desenvuelvan satisfactoriamente en éstas funciones y otras de corte más administrativo, ellos ejercerán cargos que poco o nada tendrán que ver con su labor inicial; es por eso que en diversas instituciones educativas se están creando programas de desarrollo de liderazgo.

En esta línea, Gmelch y Buller (2010) exponen su enfoque de “Liderazgo Académico Integral”, cuyo objetivo es articular esos esfuerzos realizados en los programas de liderazgo académico, entre unos y otros, lo cual se logra en tres pasos; primero, determinar si se cuenta con todos los componentes que se requieren para un programa de desarrollo del liderazgo bien integrado; segundo, encontrar los puntos de conexión entre estos componentes; y tercero, utilizar esas conexiones para darle al programa una identidad distintiva.

El liderazgo educativo y docente permite a su vez, enfocarse en perspectivas que serán fundamentales para el establecimiento de la resiliencia comunitaria y la conciencia colectiva de los grupos de interés y cuestiones similares (Andenoro, 2013). Son los docentes quienes tienen la capacidad de influir directamente en sus estudiantes a través de su liderazgo; sin embargo, el papel de ellos va más allá: los docentes también pueden crear líderes en sus estudiantes.

En esta tradición investigativa se planteó también la pregunta: ¿Los estudiantes deben ser expuestos a múltiples tipos de liderazgo o a uno solo? De acuerdo a lo encontrado en el estudio *“The Impact of Using a Survey Framework in Leadership Education: Is More Better?”* los miembros de la Academia de la Fuerza Aérea de Estados Unidos que decidieron especializarse en este tema, aseguran que lo ideal es aprender y estar expuestos a diferentes formas de liderazgo, ya que cada una brinda elementos significativos para la práctica. En este estudio, se les preguntó a los estudiantes a través de cuál acercamiento disfrutaban más aprender sobre el liderazgo y a través de cuál menos: con un porcentaje contundente -más del 40 %- respondieron que el mejor era el acercamiento

to *Full Range Leadership* - Gama Completa de Liderazgo de Bass y Avolio (1994) - frente a otros métodos; sin embargo, se asegura que lo ideal para los estudiantes es aprender y estar expuestos a diferentes formas de liderazgo (Samuels, 2013).

De la misma manera, en el documento “El liderazgo docente en Comunidades de Práctica” se reconocen las prácticas educativas como oportunidades donde se pueden dar condiciones óptimas para el desarrollo de liderazgos endógenos (en el seno de la comunidad de práctica) o exógenos (traslado de las responsabilidades de la práctica hacia afuera). Esto es posible ya que las prácticas permiten: reunirse en un lugar determinado, fijar metas claras y precisas, recopilar información de las comunidades, evaluar efectos de tareas y re-formularlas y contar con el apoyo de autoridades (Avalos, 2011).

Cabe señalar que, en múltiples instituciones de educación se han realizado estudios sobre el liderazgo educativo y sus impactos, siendo el papel del director el mayor tema de interés, pues se ha identificado que el éxito académico de los estudiantes y el correcto funcionamiento de las instituciones educativas son consecuencia de una correcta gestión del directivo (Williams, 2006).

Estudios como *Educational Leadership. Educational Evaluation and Policy Analysis*, establecen que el director es el garante de la educación de los estudiantes (Spinllane, 2003), mientras otros, por ejemplo ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?, lo identifican como una debilidad estructural a la hora de diseñar entornos para la mejora del aprendizaje en los estudiantes (Bolívar, 2010).

De igual modo, se han realizado investigaciones sobre liderazgo enfocados a identificar si existe alguna diferencia entre el liderazgo que ejercen los hombres y el de las mujeres; de acuerdo al estudio “Análisis del Liderazgo Femenino y Poder Académico en el Contexto Universitario Español”, se puede hablar de un liderazgo femenino, en el cual predomina la inteligencia emocional, la resiliencia, el énfasis en las relaciones interpersonales, la búsqueda de un clima adecuado, etc. (Cáceres, Sachiola & Hinojo, 2015). Todo esto, es pertinente porque una de las consecuencias naturales del liderazgo en la educación es la disminución de la desigualdad, algo que se puede lograr adoptando prácticas provenientes de diferentes orígenes.

A grandes rasgos las líneas de investigación que abarcan este tema se enfocan en los antecedentes del liderazgo (el líder), las consecuencias del liderazgo (individuales y colectivas), el liderazgo y las variables organizacionales y la función de mediadores (en el ejercicio del liderazgo) (Cruz-Ortiz, Salanova y Martínez, 2013).

Los actuales conceptos de liderazgo que enfocan las categorías transformacional y transaccional develan ciertos antecedentes relevantes de ser considerados.

Uno de los primeros fue el concepto de carisma propuesto en 1947 por el sociólogo Max Weber, quien lo describió como una forma particular de liderazgo que se desarrolla a través del establecimiento de vínculos psicológicos y sociales del líder con los seguidores; este tipo de líder es además revolucionario (Vázquez, 2013). Este elemento es importante porque, a diferencia de otros modelos, se enfoca más en lo humano que en el alcance de la autoridad, la medición, el castigo - consecuencias.

Bass establece al líder como la persona que a través de sus convicciones, carisma, autoconfianza y fuerte anhelo de poder estimula intelectualmente a sus seguidores, así ellos contribuirán a la formulación y desarrollo de acciones que permitan el cumplimiento de metas (Rozo y Abaunza, 2010). El líder transformacional no impone; inspira y motiva.

El historiador James MacGregor Burns (2003) afirma que un líder transformacional reconoce las necesidades de sus seguidores, comprende sus motivos potenciales y así los involucra en sus proyectos. Es así que el líder consigue el apoyo genuino de su equipo; está siempre con la mente abierta y valora los aportes de los demás. En otros modelos de liderazgo no se solicitan ni tienen en cuenta las contribuciones de los seguidores.

Otros estudios se centran en la inteligencia emocional y su relación con el liderazgo transformacional, las características de los seguidores, la motivación y el bienestar (Cruz-Ortiz et al., 2013).

Desde la perspectiva de Leithwood (1994), el verdadero liderazgo sólo puede manifestarse en el contexto del cambio; asimismo, el cambio determinará la naturaleza del líder que emergerá de él. Se ha propuesto que la cultura organizacional puede influir sobre las prácticas de liderazgo de las instituciones, como un factor situacional (Mendoza y Ortiz, 2006). Las instituciones educativas están en constante cambio por los múltiples actores que interactúan con y en ellas a nivel interno y externo; directivo, docentes, estudiantes y personal de servicio. Es por eso que, dependiendo de las condiciones de dichas instituciones, surgirán líderes con diferentes naturalezas buscando satisfacer una necesidad de ellos mismos y de sus seguidores (Ortega, 2012).

Ahora, si se logra establecer la relación entre el liderazgo educativo y el liderazgo transformacional se podrá demostrar la validez de tales prácticas y de su estudio; el liderazgo transformacional en contextos educativos permite dar sustento a lo largo del tiempo a las iniciativas de los miembros de las instituciones. ¿Cómo?, cuando se da el liderazgo transformacional en las instituciones educativas, éstas se vuelven menos burocráticas y sus miembros funcionan como sus propios agentes de cambio. En lugar de empoderar a unos individuos seleccionados, la academia se convierte en una unidad colectiva empoderada (Balyer, 2012).

De acuerdo con Leithwood y Jantzi (2008, como se citó en Ayiro, 2014), existen cuatro categorías en el modelo transformacional - educativo: (a) establecer direcciones incluye construir la visión de las instituciones; (b) desarrollar a las personas al proveer estimulación intelectual; (c) rediseñar la organización circunscribe desplegar una cultura colaborativa en la academia; (d) manejar el programa de instrucciones estableciendo rutinas estables, estructuras y procedimientos que apoyen el cambio.

Estas cuatro categorías son fundamentales para el desempeño adecuado de los miembros de la institución y para los estudiantes. Es importante para ellos conocer hacia dónde se proyecta la educación que están brindando o adquiriendo. Adicionalmente, la academia es el espacio por excelencia para permitir la formulación de dudas y problemáticas ya que los estudiantes, por ejemplo, cuentan con la guía y colaboración de sus docentes, quienes a su vez disponen de otros funcionarios como el director. Es fundamental que se incentive la colaboración entre todos los integrantes del establecimiento educativo; puesto que desde los aportes, experiencias y conocimientos de cada uno de ellos se puede contribuir para la construcción de un conocimiento o experiencias más enriquecedoras. Por último, al ser ambientes dinámicos, las instituciones educativas requieren de soportes que les permita continuar el rumbo establecido sin limitar su naturaleza en constante cambio.

Desde este contexto, la inteligencia emocional; que consiste en conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, y establecer relaciones (Goleman, 1998); está ligada al liderazgo transformacional y a su efectividad, pues estudios como el de Sosik y Megerian, y Ayiro encontraron que los directores o gerentes calificados como líderes efectivos por sus subordinados, tienen más características de personas con inteligencia emocional (Ayiro, 2014). Una vez más se reconoce la dimensión humana de esta forma de liderazgo, toda vez que tiene en cuenta aspectos emocionales tanto del líder como de sus seguidores.

Desde el punto de vista organizacional, lo ideal es que los directivos sean líderes. No se puede desconocer, además, que un liderazgo fuerte por parte de un director de una institución educativa sea uno de los factores que más contribuye al éxito de la misma, por cuanto se han establecido correlaciones entre el liderazgo transformacional y el rendimiento académico de los estudiantes (Ndiga, Mumukha, Flora, Ngugi y Mwalwa, 2014). Sin embargo, es importante aclarar que en ocasiones el directivo de la institución no es reconocido como líder; independiente de si esto sucede o no, los docentes también ejercen el liderazgo y lo hacen desde una posición privilegiada: tienen contacto directo tanto con los directivos como con los estudiantes.

La enseñanza transformacional, en palabras de Quinn Robert, es la que ejercen los docentes al “convertir a los estudiantes ordinarios en extraordinarios” (Anding, 2005). Dimas, Torres, Palomares y Treviño (2016) afirman que el docente debe, dentro de sus

funciones, asumir un liderazgo capaz de promover la realización de las personas en convivencia de tal modo que “impulse la conformación de comunidades de aprendizajes que propicien consonancias en las visiones, motivaciones, estrategias y responsabilidades de sus participantes”.

Para Pounder (2012) el profesor es un líder dentro y fuera del establecimiento educativo porque influye creando comunidades - culturas que promueven aprendizaje e inspiran prácticas de excelencia, participando comprometidas en el impulso de la academia (Bernal et al., 2015). Si el docente asume una función que promueve la autorrealización de las personas, logra que obtengan sus mejores resultados y facilita su convivencia de acuerdo a visiones y valores compartidos, según Dimas et al. (2016) está en ejercicio de un modo de liderazgo docente.

En la tradición académica el liderazgo docente se indaga a través de la observación y la medición de las características y competencias necesarias para convertirse en un directivo, quien es la figura habitual que representa a los líderes académicos (Chiang, Gómez y Salazar, 2014). También se estudia el liderazgo: examinando la relación entre el docente y los estudiantes, cuando se produce el aprendizaje transformador, analizando las creencias previas de los estudiantes, sus valores y suposiciones, y ante la ocurrencia de cambios sustanciales en la forma que le dan sentido a las cosas que ocurren en sus vidas (King, 2005, como se citó en Boyd, 2009).

Liderazgo Policial

El liderazgo policial se ha constituido en objeto de estudio, análisis y prácticas por los diversos cuerpos e instituciones policiales, como a continuación se describe.

Para el College of Policing (2015) el liderazgo es: “la cualidad que conecta el entendimiento de lo que hay que hacer con la capacidad de hacerlo”, convirtiéndose en un asunto de interés para las organizaciones, tanto de carácter público como privado; en donde las personas actúan a partir de sus funciones y responsabilidades, interactuando y tomando decisiones como una manera de influir en el logro de las metas.

De igual modo, al abordar el concepto de líder, Fyfe, Greene, Walsh, Wilson y McLaren (1997) consideran pertinente establecer la diferencia entre autoridad y poder; el primer término hace referencia al derecho legítimo de influir en otros y el segundo a la habilidad de dirigir. Esta distinción hace evidente que ser líder exige no solo tener ciertas competencias, también exige que éstas sean aprovechadas y acertadas. A su vez, Giblin (2017) define los líderes como sujetos que “ejercen poder y autoridad para movilizar grandes grupos de personas con el objetivo de alcanzar metas”.

Sin embargo, para Schafer (2010) la corrupción, las malas conductas, la ineficacia y la ineptitud en las organizaciones pueden vincularse parcialmente al nivel, la calidad y el estilo de liderazgo. Considera que es importante convertir elementos como la falta de ética, comunicación y compasión por los empleados, en fortalezas.

Al respecto, Rangel (2015) plantea que existen “anti liderazgos”, el caso del liderazgo carismático, la versión maquiavélica del liderazgo y liderazgo paternalista. Para el autor, estos modelos dan lugar, de manera correspondiente al autoritarismo y mesianismo, la ausencia de ética y moral, la afectación del desarrollo y la libertad individual.

A la pregunta ¿por qué es necesario fomentar el liderazgo en instituciones policiales?, de acuerdo con Flynn y Herrington (2015) la respuesta es sencilla, estas organizaciones se enfrentan constantemente a nuevos retos; sean crímenes, avances tecnológicos o comunidades; planteamiento que requiere de los policías ostentar el liderazgo desde su quehacer en cumplimiento irrestricto y competente de la misionabilidad institucional. Considera, además, que es importante distinguir el entrenamiento en liderazgo que contempla situaciones y habilidades definidas, que desarrollarlo, toda vez que implica brindar herramientas y crear en las personas la capacidad de resolver situaciones imprevistas.

Desde la perspectiva del modelo holístico de liderazgo policial, planteado para la Policía Nacional de Colombia, el talento humano es reconocido como un elemento que define el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones, toda vez que integra ámbitos como el personal, institucional y comunitario. El modelo se encuentra enfocado en los siguientes atributos: honor policial, vocación de servicio, visión e innovación, adaptabilidad y productividad, credibilidad y confianza; determinantes de los desempeños, las prácticas y los niveles de efectividad. Considera lo operativo, administrativo y docente, como entornos en los cuales se puede evidenciar el ejercicio del liderazgo policial (Nieto, Nieto y Moreno, 2018).

En Valencia (España), la Policía Nacional inicio con un modelo de liderazgo transaccional, pero ha ido migrando hacia un modelo de liderazgo transformacional. Al respecto, Álvarez, Lila y Castillo (2012) esto se hace evidente por la interacción entre líder y subordinados; se busca que los subordinados se sientan más inspirados, sean más leales y por ello se esfuercen más, el líder percibe su eficacia y esto lo satisface.

En países asiáticos como Timor Oriental, el liderazgo policial se ha enfocado en mantener la paz y la seguridad a nivel local; involucrando la policía directamente con la comunidad, los vínculos policía - comunidad se han fortalecido, los costos institucionales se redujeron y la potencial relación Estado - comunidad ha mejorado (De Sousa y Rajalingam, 2014).

En relación con el liderazgo policial en Australia y Nueva Zelanda, utilizan el enfoque 70:20:10, el cual plantea que el aprendizaje en liderazgo se da un 70% en el lugar de trabajo, un 20% en los círculos que rodean al aprendiz y el 10% a través de la educación formal en las aulas y fuera del lugar de trabajo. Los policías acceden a este curso con elementos optativos, de acuerdo a sus planes y necesidades en la institución, en el cual se promueve el trabajo en equipo y la generación de conocimiento entre pares (Flynn y Herrington, 2015).

En Sur África en el Institute for Security Studies ISS y Corruption Watch se inició una campaña de liderazgo policial, ya que se consideraba que la ausencia de éste era una de las causas del incremento del crimen, no la falta de recursos. Los principales objetivos del programa fueron elevar la conciencia respecto a la problemática, involucrar al público y aumentar la participación y la transparencia (Safer Spaces, 2017).

En Inglaterra y Gales, se ha abordado el liderazgo policial desde una perspectiva poco ortodoxa, donde personas externas a la policía pueden ingresar a desempeñarse en cargos que exigen un alto liderazgo. En un estudio de Hogget, Redford, Toher y White (2019) se encontró que en estos casos los policías consideran que la experiencia compartida, en donde el líder tenga experiencia como uniformado y credibilidad, son importantes. A su vez, el estudio reveló que los consultados consideran que algunos líderes han olvidado lo que se siente ser oficial de policía. La identidad y el compartir espacios es determinante para los vínculos, la confianza y el entendimiento del otro, siendo este un factor relevante para el adecuado funcionamiento de los equipos de trabajo y el alcance de determinadas metas.

Dentro de las contribuciones del liderazgo a la función policial, ha de considerarse como evidencia que durante 2019 se llevó a cabo el Young Global Police Leaders Programme (INTERPOL, 2019), un evento orientado a empoderar las siguientes generaciones de líderes policiales internacionales, líderes jóvenes sobre tendencias emergentes; evento en el cual asistieron agencias de 27 países, se brindaron herramientas para adaptarse a la evolución del crimen y se generaron alianzas.

De igual manera favorecer el liderazgo policial ha representado beneficios incluso para la lucha por la igualdad de género, las Naciones Unidas estableció como una de sus prioridades nivelar la participación de las mujeres policías en diversos espacios. Para tal fin, se ha hecho un esfuerzo significativo por reclutar mujeres de altos rangos. De las 10 misiones de mantenimiento de la paz con presencia policial de la Organización de las Naciones Unidas ONU, los componentes policiales de cuatro misiones ahora están encabezadas por una mujer policía (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Liderazgo transformacional como modelo de rango completo

En la literatura (García-Rubiano, 2011; Estrada, 2007) se aprecia que en los últimos 25 años el interés por el paradigma de liderazgo transformacional y transaccional ha sido creciente (Avolio, Bass y Jung, 1999; Cavazotte, 2013) y se ha difundido como un “Modelo de Rango Completo” de estilos de liderazgo toda vez que, a diferencia de modelos previos, tiene en cuenta las diferencias en la efectividad del liderazgo con base en la dimensión activo/pasivo. En esta línea investigativa, se ha conceptualizado el liderazgo transformacional como un constructo integrado por cuatro dimensiones capturadas con el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) Avolio y Bass (1995), un instrumento ampliamente validado en una versión reducida (MLQ-5X) y validada para población española por Molero, Recio y Cuadrado (2010). Según este modelo, los mejores líderes, con carisma, son aquellos que inspiran, estimulan intelectualmente, plantean desafíos, se orientan al desarrollo, son visionarios y determinados a maximizar el desempeño de sus seguidores.

De acuerdo con varios estudios (Azman, Nur, Natasha y Tudin, 2009; Tafvelin, 2013; Sang, Chin, Muhammad y Owee, 2016) el liderazgo transformacional es un predictor eficiente del desempeño individual y grupal, y se afirma que puede explicar entre el 45 – 60 % del desempeño organizacional, en la medida que estos líderes generan cohesión y compromiso; predice también niveles superiores de innovación en equipos de Investigación y Desarrollo (I+D), crean ambientes de trabajo más seguros, genera mejoras continuas en el tiempo; influye mucho más que reforzar una conducta más allá de la esperada, y no se limita a controlar o corregir los errores. Desde otro punto de vista Silva, Olsen, Pezzi y Sanjurjo (2016) en un estudio que indagó por el liderazgo transformacional en voluntarios no encontró diferencias relacionadas con la edad y en cambio subrayó una preferencia común por un estilo de influencia fundamentado en comportamientos éticos, consistentes e íntegros con sus seguidores, y un rechazo común por un estilo de influencia que lleve a considerarlos modelos a seguir.

Así el transformacional, se describe como un estilo de liderazgo que inspira, estimula intelectualmente, desafía, exige visión de futuro y se orienta al desarrollo. Se le considera como la forma de liderazgo más efectiva y activa, muy bien representada en el modelo de rango completo de liderazgo, que el MLQ-5X Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, es capaz de capturar, mediante la medición del conjunto de factores que se describen a continuación:

El Factor de Influencia Idealizada (por atribuciones): identifica a los líderes capaces de construir confianza en sus seguidores, que inspiran poder y orgullo (Avolio y Bass, 2004); al ir más allá de sus intereses individuales y centrándose en los intereses del grupo y de sus miembros, se convierten en modelos, personas a quienes los seguidores desearían imitar.

El Factor de Influencia a Través de Conductas: describe al líder que actúa con integridad, que manifiesta conductas positivas altamente valoradas como autodominio, conciencia, alto juicio moral, optimismo y autoeficacia (Avolio y Bass, 2004), las cuales evidencian sus valores y creencias más importantes y casi siempre consideran las consecuencias éticas y morales de sus actos.

La Motivación Inspiracional: se refiere a los líderes que inspiran a otros, que articulan de manera sencilla las metas compartidas y la comprensión mutua de lo que es correcto e importante (Avolio y Bass, 2004). Dan una visión de lo que es posible y cómo lograrlo, fortalecen el significado de las metas y promueven las expectativas positivas de lo que debe hacerse, en el sentido que se orientan hacia un mayor bien para su grupo, organización o comunidad.

El Factor de Estimulación Intelectual: caracteriza a líderes que sean capaces de alentar el pensamiento innovador, las ideas y valores de los asociados; el líder que estimula el intelecto ayuda a otros a pensar de nuevas maneras viejos problemas. Está dispuesto a cuestionar sus propias creencias, supuestos y valores sí parecen desactualizados o inapropiados para resolver problemas actuales, por lo que los seguidores pueden desarrollar la capacidad de anticipar problemas futuros no vistos por el líder, y actuar de manera creativa. En este aspecto, una medida de la efectividad del líder se infiere en la capacidad de sus seguidores para actuar con autonomía, sin la presencia o participación directa del líder, pero atendiendo a sus directrices (Avolio y Bass, 2004). El líder que estimula intelectualmente, activa en los seguidores, un mayor conocimiento de los problemas, conciencia de sus propios pensamientos e imaginación y reconocimiento de sus creencias y valores.

El Factor de Consideración Individual: representa a los líderes que son capaces de entender y compartir las preocupaciones y necesidades de desarrollo de otros y tratarlos en su particularidad individual; este estilo representa un intento de los líderes no solo por reconocer y satisfacer a los seguidores, sino por expandir y elevar sus necesidades con el fin de maximizar y desarrollar su potencial (Avolio y Bass, 2004). En este atributo destacan los líderes transformacionales que ejemplifican y asignan tareas con base en consideraciones de capacidades individuales, generando, en el ámbito organizacional culturas de apoyo al crecimiento individual.

El Factor de Refuerzo Contingente: describe a los líderes que refuerzan el logro; quienes obtienen buen puntaje en esta escala tienden a discutir en términos claros las responsabilidades respecto a tareas y proyectos específicos, definir premios y castigos y expresar satisfacción cuando logran el resultado correcto (Avolio y Bass, 2004). Este factor es muy importante en el liderazgo transaccional, y favorece a los seguidores y grupos que alcancen el desempeño esperado por el estándar.

El Factor de Administración o Dirección por Excepción (Activa): reseña aquellos líderes que se centran en monitorear los errores; quienes obtienen alto puntaje acostumbran a precisar los requerimientos, así como describir vívidamente el desempeño ineficiente, y centrarse en sanciones por no respetar los estándares establecidos. Este estilo de liderazgo se centra en un monitoreo cuidadoso de las desviaciones, los errores y las faltas, y si es apropiado, en tomar medidas para una rápida y suficiente medida correctiva. Estos líderes tienden a realizar análisis de trazabilidad de los errores y de las excepciones a las reglas generales.

El Factor de Administración o Dirección por Excepción (Pasiva): caracteriza a los líderes que “apagan incendios” en sus equipos y organizaciones (Avolio y Bass, 2004); a diferencia del anterior que busca tomar medidas correctivas antes que aparezcan los errores, en este estilo el líder se adhiere a la opinión según la cual “si no hay inconvenientes, no intervenga” y espera que los problemas se agraven antes de tomar una acción correctiva, que frecuentemente será punitiva.

El Factor Laissez-Faire: describe a personas que teniendo la función de líder, tienden a evitar involucrarse, de forma claramente opuesta a un liderazgo eficiente, pues son personas que en ejercicio de su cargo son permisivos, rechazan asumir sus responsabilidades como líderes, no ofrecen suficiente información a sus seguidores, no ofrecen *feedback*, ni reconocen o trabajan hacia la satisfacción de sus seguidores, están ausentes cuando deben tomar decisiones y tienen reacciones tardías a problemas urgentes (Avolio y Bass, 2004).

El Factor de Esfuerzo Extra: en su mejor calificación refiere líderes capaces de generar esfuerzo extra en sus seguidores, es decir comportamiento y logros mayores a lo esperado como un efecto directo de un liderazgo eficiente. El contar con este atributo está el origen del deseo que se suscita en los seguidores de jalonar hacia un desempeño superior haciendo esfuerzo suplementario, sobrepasando las expectativas conductuales legítimas del grupo o de la organización (Avolio y Bass, 2004). Lograr puntajes altos en este factor indican un líder que amplifica el deseo de sus seguidores de lograr éxito, sobrepasar los objetivos e inducir conductas suplementarias positivas.

La Efectividad es un factor que permite identificar líderes eficientes que satisfacen las expectativas profesionales de sus seguidores, y representan al grupo frente a las autoridades superiores de la organización (Avolio y Bass, 2004), son eficientes en lograr los objetivos organizacionales y generar una eficiencia superior en todas las estructuras operacionales en que están involucrados.

La Satisfacción con el liderazgo es un factor que resalta como característica de los líderes que son capaces de generar satisfacción en sus seguidores. Estos líderes son cálidos, abiertos, auténticos, honestos, con buenas habilidades interpersonales y sociales,

competentes para enriquecer a sus seguidores (Avolio y Bass, 2004) y a las tareas que desarrollan juntos.

A pesar de la fuerza del constructo propuesto por Bass (1985) sustentada en una importante tradición investigativa, Berger, Yepes, Gómez, Quijano y Brodbeck (2011) desarrollaron una escala corta de liderazgo transformacional en el marco de la Auditoría del Sistema Humano (*Human System Audit Transformational Leadership Short Scale HSA-TFL*), con la cual encontraron que el constructo liderazgo transformacional podía abordarse con una sola dimensión dado que las cuatro dimensiones de Avolio y Bass (1995), plantean la misma importancia que se evidencia en la calidad de la conducta del líder en la organización y su posibilidad de administrar el cambio y mejorar procesos.

Dimas et al., (2016) afirman que en la actualidad para cumplir con su función de educar en calidad, equidad y eficiencia un docente debe asumir un liderazgo transformacional, pues la evidencia empírica sugiere que este estilo de liderazgo promueve mejor tanto la innovación como la creatividad (Leal, Albornoz y Rojas, 2016), la consolidación de grupos colaborativos (Álvarez et al., 2016) y la convivencia.

En el estudio de Ganga, Villegas, Pedraja y Rodríguez (2016) se indagó la relación entre liderazgo transformacional de directivos docentes evaluados por sus docentes de aula, y su efecto en el compromiso y desempeño de los docentes respecto a los procesos estratégicos y fomento al liderazgo en los equipos docentes; se enfocaron en el constructo liderazgo transformacional en una perspectiva conceptual de modelo jerárquico en el que ubican, en segundo orden las variables asociadas a percepciones sobre pensamientos y actitudes, estas son el carisma inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual, y lo que ellas provocan en los seguidores; dejando como variable de primer orden al liderazgo transformacional. Los autores corroboraron el efecto positivo del liderazgo transformacional en la gestión docente ya que posibilita modos de interacción que promueven el compromiso con los objetivos de gestión y calidad formativa tanto en los procesos académicos de dirección y de ejercicio docente.

3. DISEÑO PROCEDIMENTAL APLICABLE AL LIDERAZGO

En consideración con las condiciones de factibilidad para la realización del estudio, se seleccionó la metodología de Investigación Cuantitativa, priorizando la comprobación de atributos -psicológicos en este caso- sobre otras técnicas de indagación, lo cual se llevó a cabo mediante el uso de instrumentos de medición idóneos aplicables al estudio del liderazgo y a la caracterización del estilo de liderazgo de docentes vinculados a la Escuela de Postgrados de Policía, de modo que facilitara explorar la manera como estos estilos constituyen un potencial formativo frente a las prioridades definidas por la política institucional de educación policial.

El enfoque cuantitativo de la investigación científica de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) operacionaliza los postulados del positivismo prevaleciendo la objetividad y replicabilidad de la medición sobre la subjetividad del lenguaje como criterio principal de validez del conocimiento generado. De este modo, siguiendo la lógica inductiva-hipotética-deductiva, propia del positivismo, se puede avanzar de datos particulares hacia hipótesis generales que de ser confirmadas en las reexaminaciones a que se sometan, van aportando a la construcción de los sistemas teóricos. El énfasis en el marco de este enfoque se fundamentó en primera instancia en obtener datos numéricos con la mayor confiabilidad y validez posible, para lo cual se debía contar con técnicas e instrumentos que así lo hicieran viable. La instrumentación y la medición, a su vez, debían responder a la conceptualización y la definición de variables e indicadores de los atributos y/o variables que se pretendía medir por constituir o expresar el objeto de la investigación, como era en este caso el liderazgo transformacional en cada uno de los atributos (factores) por medio de los cuales se hiciera asequible a la indagación.

Cabe señalar que para esta investigación se eligió aplicar el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, MLQ-5X por su sigla en inglés. El Cuestionario fue desarrollado originalmente por Bass y Avolio (1990) para medir conductas de liderazgo y ha sido objeto de reiterados y ampliados estudios de validación reportados en la literatura, así como diversos estudios sobre liderazgo en organizaciones empresariales y educativas (Molero, Recio y Cuadrado, 2010). En este estudio se utilizó el Cuestionario MLQ-forma

5X (breve) traducido y validado para la población española por Molero et al., (2010) el cual consta de 45 ítems, presentado en dos formatos: uno que diligencia el propio líder evaluado en un ejercicio de autoreporte de los atributos valorados y otro que permite calificar los mismos atributos del líder, pero desde la perspectiva del seguidor del líder, en este caso los estudiantes. En un estudio orientado a verificar la estructura factorial del MLQ-5X, Molero et al., (2010) determinaron un Coeficiente Alpha de Cronbach = 0,95 como estimación de la fiabilidad y consistencia interna de la prueba.

El MLQ-5X, desarrollado dentro del “Modelo de Rango Completo” (referido en el capítulo 2) evalúa los factores de liderazgo de las personas considerando cuatro posibilidades principales:

1. Liderazgo transformacional calificando cinco factores: a) influencia idealizada-atribución, b) influencia idealizada-conducta, c) motivación inspiracional, d) estimulación intelectual, y e) consideración individualizada.
2. Liderazgo facilitador del desarrollo o transaccional.
3. Liderazgo correctivo: dirección por excepción activa.
4. Liderazgo pasivo/evitador: dirección por excepción pasiva y laissez-faire.

Las características del MLQ-5X corresponde a una escala tipo Likert, con una medición por frecuencia de 0 a 5 (0=definitivamente no, 4=casi siempre). El MLQ-5X, se puede aplicar de manera individual o grupal, toma un máximo de 15 minutos para ser respondido, y está disponible en versión impresa para aplicación tipo papel y lápiz, o versión digital para aplicación en línea (MindGarden.com). Los atributos de usabilidad de la prueba, de acuerdo al diseño transeccional, permitieron utilizar los dos formatos (autoevaluación del líder y evaluación por el seguidor del líder) de manera concomitante por el líder y sus seguidores, o de manera independiente por uno de los dos únicamente.

Para este estudio se adquirió la versión en español del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Avolio y Bass, 1995), suministrada por Mind Garden Inc., firma que detenta los derechos de copyright asociados. Es importante tener en cuenta que, en los formatos adquiridos se utilizan los términos “líder” para referirse al autoreporte del líder y “clasificador” para referirse al seguidor del líder; para la aplicación específica en este estudio, a los formatos se les designó y orientó como: “versión para autoreporte del líder” (Apéndice A) y “versión para seguidor del líder” (Apéndice B), respectivamente.

De conformidad con la opción de enfoque metodológico de tipo cuantitativo seleccionado y a las preguntas de investigación, se prefirió emplear un diseño no experimen-

tal, de tipo transeccional o transversal de alcance descriptivo, desde una perspectiva de un estudio de caso, que indaga el nivel de una o más variables en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), a partir de las características del grupo de participantes evaluados en cuanto a sus atributos en los factores que componen el liderazgo transformacional. De este modo, los datos en este estudio proceden de una medición, realizada en un momento determinado dentro del programa académico.

Dado que se trató de un estudio sobre liderazgo transformacional en la educación policial, con un enfoque cuantitativo, era menester identificar como población, la totalidad de profesionales de diverso nivel, experiencia y vinculación institucional que ejercieran funciones de docencia en la Escuela de Postgrados de Policía “Miguel Antonio Lleras Pizarro”.

Cada grupo de participantes fue seleccionado mediante una técnica de muestreo no probabilístico intencional; para este tipo de muestreo se definió la muestra de manera que fuera la más representativa en función de los fines de la investigación; se reconoció como limitación a este tipo de muestreo el hecho que no permitió hacer generalizaciones basadas en inferencia estadística, pues no se cumplió con los supuestos de representatividad y aleatoriedad en la elección de los sujetos participantes (Hernández et al., 2014). Sin embargo, dadas las particularidades metodológicas asignadas y aprobadas por el Comité de Revisión Institucional para la investigación con sujetos humanos (IRB, por su sigla en inglés) (Nova Southeastern University 2016), el muestreo de los participantes efectivos se realizó atendiendo los criterios de inclusión previstos para conformar los siguientes grupos:

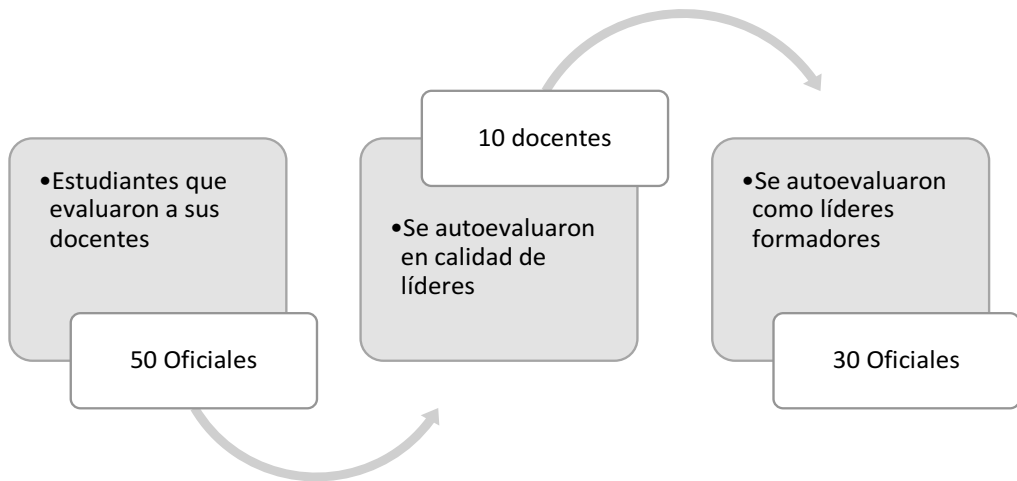
1. Un grupo de 50 oficiales en calidad de estudiantes del Diplomado en “Liderazgo para la seguridad pública y la paz territorial”, equivalente al curso de ascenso del grado de Capitán a Mayor, profesionales en Administración Policial, y con una experiencia policial igual o mayor a 12 años de servicio en la Institución; este grupo evaluó a 10 docentes de su Diplomado seleccionados para este estudio.

2. Un grupo de 10 docentes vinculados al Diplomado “Liderazgo para la seguridad pública y la paz territorial” que se autoevaluaron en calidad de líderes, son policiales o académicos de trayectoria; los criterios de inclusión a este grupo circunscribió docentes de los 50 oficiales estudiantes, que tenían una relación pedagógica o formativa en cursos de al menos 20 horas de duración, que hayan fungido como profesores en la Escuela de Postgrados de Policía, con al menos dos cursos en los años anteriores, como indicador de conocimiento por experiencia de las particularidades del sistema educativo policial y de las reglas de interacción con cursos de ascenso de oficiales.

3. Un grupo de 30 oficiales que adelantaban la Especialización en Seguridad (Academia Superior de Policía - curso de ascenso de Mayor a Teniente Coronel), con apro-

ximadamente 14 a 18 años de servicio a la Institución, tiempo en el que han ejecutado funciones de mando, dirección y liderazgo en jefaturas o subdirecciones, con personal a cargo, ejerciendo funciones de liderazgo y formador policial, quienes se autoevaluaron como líderes formadores.

Figura 7.
Relación de participantes

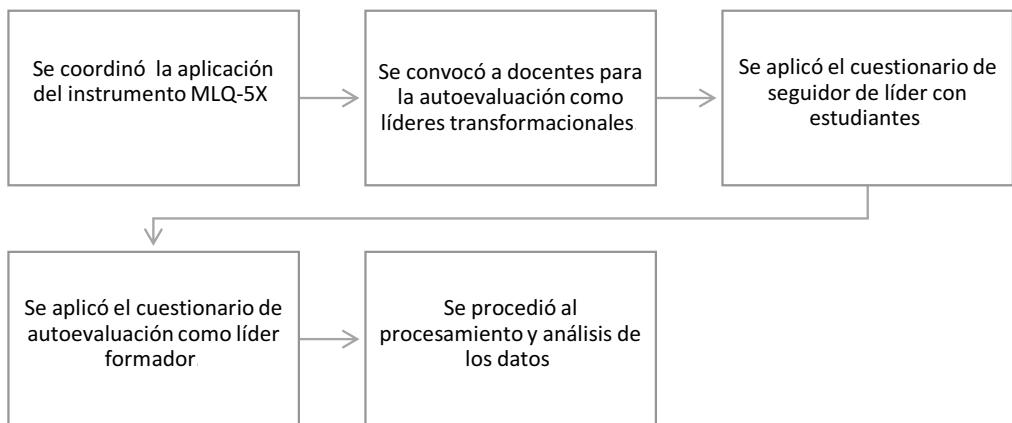


Considerando las características metodológicas aconsejables para el logro de los objetivos en este estudio, en el contexto particular de la Escuela de Postgrados de Policía, y aprobadas las etapas previas de diseño y fundamentación de la investigación, de acuerdo con el alcance esperado, el propósito y las preguntas de investigación planteadas, se llevó a cabo la siguiente secuencia de actividades, ver figura 8:

1. Se coordinó con las instancias de gestión académica la programación de la aplicación del instrumento MLQ-5X en el marco del cronograma de los grupos participantes. La aplicación de una y otra versión del Cuestionario MLQ-5X, en forma grupal; requirió cinco minutos de instrucciones y 15 minutos para diligenciar el formato respectivo.
2. Se convocó al grupo de docentes seleccionados a una reunión en la que se les solicitó la manifestación expresa de consentimiento para participar en el estudio, definida mediante "carta de participación para docentes", y se realizó la aplicación del cuestionario en el formato de autoevaluación como líderes transformacionales (Cuestionario MLQ-5X).

3. Se aplicó con los estudiantes el cuestionario en el formato de seguidor de líder, para realizar la valoración del liderazgo transformacional de los docentes. Esta aplicación se llevó a cabo al finalizar el Diplomado. Conforme a las directrices del IRB relacionadas con la prevención de eventuales riesgos para los sujetos derivados de la participación en el estudio, se les solicitó la manifestación expresa de consentimiento para participar en el estudio, definida mediante “carta de participación para estudiantes”.
4. Se aplicó el cuestionario de autoevaluación como líderes transformacionales a un grupo de oficiales (estudiantes de la Especialización en Seguridad) en relación con su función como formador en la educación policial. De igual manera se les solicitó la manifestación expresa de consentimiento para participar en el estudio, definida mediante la “carta de participación para estudiantes”.
5. Se procedió a realizar la calificación, el procesamiento y el análisis de los datos obtenidos, atendiendo las reglas descritas para ello en la licencia de uso como instrumento psicométrico validado.

Figura 8.
Secuencia de actividades



Es preciso mencionar que el instrumento Cuestionario MLQ-5X, validado en España (para población de habla hispana), cuenta con un protocolo de calificación e interpretación que, dado el alcance descriptivo de este estudio, ameritó la aplicación de un modelo de análisis de estadística descriptiva básica, centrada en el concepto de promedio, por ser éste el estadígrafo sobre el que opera el instrumento y sus indicaciones de interpretación.

Conforme con las indicaciones de la literatura sobre uso del instrumento y con las prescripciones consignadas en la licencia adquirida, luego de tabular correctamente las respuestas de los sujetos, en una base de datos elaborada en Excel, éstas se agrupan tal como indica la guía de calificación, para establecer los valores y características determinadas para cada uno de los factores evaluados. Así, por ejemplo, para estimar el valor del factor “motivación inspiracional” se reúnen los datos obtenidos para los ítems 9, 13, 26 y 36, valores con los que se obtiene el promedio como valor indicativo del atributo de acuerdo con las reglas de calificación e interpretación permitidas por la licencia. En este caso se obtuvo el promedio asignado por los estudiantes y se contrastó con los valores asignados por los docentes en su autorreporte.

Al establecer el conjunto de promedios para cada uno de los factores, emergen las características y estilo de liderazgo de los docentes evaluados, lo cual constituyó el propósito del estudio.

Con los datos cuantitativos obtenidos y analizados, fue posible llegar a una caracterización del estilo de liderazgo transformacional de los docentes evaluados, y de los oficiales formadores policiales evaluados, a partir de lo cual fue posible inferir algunas de las necesidades de formación de los docentes para potenciar su capacidad como líder transformacional; así como el potencial formativo del estilo de liderazgo frente a las prioridades de la política institucional de educación policial. Este análisis permitió aportar una instancia de reflexión crítica sobre las relaciones formativas en la organización jerárquica policial en la perspectiva de liderazgo transformacional.

Conforme a la racionalidad epistemológica, el método de indagación y el método de análisis deben ser concordantes no solo entre sí, sino en relación con las particularidades y atributos epistémicos del fenómeno u objeto que se estudia, y del contenido y precisiones conceptuales que permitan comprender el objeto de estudio. De esta manera es factible lograr las diferentes instancias de validez que conducen a cumplir criterios de cientificidad en los procesos de inferencia inductiva que el enfoque metodológico permite.

Por esta razón, las definiciones conceptuales de liderazgo y de liderazgo transformacional, fundamentadas en el modelo de rango completo del liderazgo (Bass y Avolio, 1994), son indicativas respecto de las mejores opciones metodológicas a utilizar en un estudio en particular, y aportan elementos relevantes para diferenciar y elegir modelos, métodos, procedimientos o técnicas de indagación y análisis.

4. ANÁLISIS Y DESCRIPCIONES QUE LE DAN FUNDAMENTO A LOS HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos, una vez aplicada la estrategia metodológica y utilizado el instrumento de medición seleccionado, con los cuales fue posible responder a las preguntas de investigación que orientaron este ejercicio investigativo.

Es fundamental tener presente que el Cuestionario MLQ-5X (Avolio y Bass, 2004) captura la medida en que un líder manifiesta atributos como Líder Transformacional, Transaccional o Pasivo-Evitador, y de este modo hace posible diferenciar y caracterizar el estilo de liderazgo de los docentes calificados, mediante la apreciación de sus seguidores y su propio autorreporte. Excepcionalmente los datos del cuestionario permiten visualizar los atributos que acercan o distancian al evaluado de los valores tope que configuran lo que se podría denominar el “líder transformacional ideal”. Por ello el MLQ-5X permite una caracterización que describe los atributos de cada líder respecto de aquellos que configuran el mayor perfil transformacional.

En este estudio los datos se obtuvieron mediante la aplicación del Cuestionario MLQ-5X a los siguientes grupos:

Tabla 1.

Descripción de los grupos participantes desde su quehacer como docentes, estudiantes y formadores de la Escuela de Postgrados de Policía

Grupo	Función y formato diligenciado	Rango edad	Distribución por género
10 Docentes	Autoevaluación como líder	37-60	4 mujeres 6 hombres
50 Estudiantes (Capitanes)	Evaluación como seguidor de líder	30-35	50 hombres
30 Formadores (Mayores)	Autoevaluación como líder	35-40	3 mujeres 27 hombres

Teniendo en cuenta estas características generales, a continuación, se sintetizan los resultados obtenidos para cada una de las preguntas de investigación, a saber: ¿Cuál es

el estilo del liderazgo transformacional de docentes vinculados a la Escuela de Postgrados de Policía?

Debe recordarse que la noción “estilo de liderazgo transformacional” agrupa múltiples combinaciones de valores en los factores con que se caracteriza el liderazgo en un grupo particular, pues los individuos difieren en su modo de influir, motivar, estimular, dar atención a las individualidades, supervisar y reforzar o sancionar. Para abordar la pregunta se tuvieron en cuenta dos percepciones: la de los estudiantes que diligenciaron el formato del MLQ-5X en calidad de seguidor de líder, y la de los docentes participantes que diligenciaron el formato autoevaluación de líder. Los estudiantes informaron sobre su percepción de los 10 docentes participantes, y estos a su vez hicieron sus apreciaciones sobre su propio estilo de liderazgo con el mismo instrumento en el formato destinado al líder.

Dado que el MLQ-5X es una prueba estandarizada, incorpora en su paquete de uso, la manera de calcular y procesar estadísticamente los datos que produce. Cada uno de los 45 ítems que incluye el cuestionario se responde mediante una escala de frecuencia que se expresa en valores entre 0 – 4, donde 0 indica definitivamente no; 1: de vez en cuando, 2: algunas veces; 3: a menudo, 4: frecuentemente o casi siempre. De acuerdo con las indicaciones del manual de usuario, para conseguir los datos de cada factor se suman los valores de las respuestas de los ítems que corresponde a dicho factor; posteriormente las comparaciones y otros análisis aplicables parten de la obtención de los promedios que se logran para cada factor, y para los conjuntos de factores según la estructura del cuestionario. En la Tabla 2 se sintetizan y presentan los datos globales obtenidos con estas aplicaciones:

Tabla 2.

Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transformacional de docentes

Profesor	Transaccional				Pasivo/evitador			
	Refuerzo Contingente		Dirección por Excepción (activa)		Dirección por Excepción (pasiva)		Laissez Faire	
	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente
1	3,93	3,75	3,80	1,50	1,16	0,25	0,68	1,00
2	3,65	3	3,36	3,75	1,77	0,00	1,26	0,50
3	3,48	3,25	3,38	1,00	1,15	0,00	0,70	1,00
4	3,08	3	3,30	3,25	0,73	0,25	0,70	0,25
5	3,43	3,75	3,05	4,00	0,59	1,00	0,93	1,00
6	3,30	4	2,98	0,50	0,38	0,00	0,63	0,50
7	2,86	3	2,55	1,00	0,86	1,25	1,30	2,25
8	3,75	4	3,34	2,50	0,73	1,75	0,95	1,50
9	3,48	3,5	3,31	1,25	1,15	0,00	0,71	1,25
10	3,58	2,75	3,29	2,25	1,06	0,75	0,85	0,25
Promedio	3,45	3,40	3,24	2,10	0,96	0,53	0,87	0,95

En general, en la Tabla 2 se observa que los docentes caracterizados puntúan mejor en el factor de Motivación Inspiracional tanto en la perspectiva de los estudiantes como desde la propia perspectiva (autoevaluación) de los docentes, lo que significa que su desempeño logra propiciar la activación de mecanismos motivacionales endógenos en los estudiantes, y los impulsa a comprometerse con la tarea común. En cuanto a la Influencia Idealizada se aprecia que en este grupo de docentes es ligeramente mayor la influencia derivada de acciones específicas, que la influencia derivada de atribuciones que elaboran cognitivamente los seguidores a partir del desempeño de sus docentes.

La calificación de los factores de liderazgo muestra que la Estimulación Intelectual aparece como el factor más bajo en el conjunto, sin que se haya concebido un valor por debajo de 3; esto indica que los profesores en términos generales, despliegan escasas acciones que conduzcan a despertar la curiosidad intelectual de los estudiantes, y en general las acciones de indagación promovidas no trascienden los límites más allá de lo establecido en el canon curricular que corresponda.

Es interesante que en este factor la autoevaluación que hacen los docentes de su labor, arroja una calificación menor que la asignada por los estudiantes, dato que puede mostrar la coincidencia de los docentes de cierta "limitación" en el alcance de sus conductas de estimulación intelectual hacia los estudiantes en su labor docente.

En su generalidad los valores para los factores de Influencia Idealizada (atribuida y por conducta) que están entre 3,3 y 3,45 dan cuenta de que tanto los seguidores (estudiantes) como los propios docentes (líderes) coinciden en la valoración de aspectos reunidos en lo que puede denominarse "carisma", es decir el conjunto de razones generadas por atribución o por observación de la conducta que hacen que el líder sea apreciado, valorado y considerado digno de ser admirado o imitado por sus seguidores.

El resultado del factor denominado Consideración Individualizada, que presenta calificaciones en un rango entre 3, 1 y 3, 4, indica que los docentes valorados y participantes no cuentan con suficientes espacios de atención a las particularidades individuales de cada uno de los docentes. En este aspecto se debe tener en consideración que la mayoría de los docentes evaluados son profesores por hora cátedra, lo cual reduce significativamente la probabilidad de contar con momentos y actividades de encuentro alternos; por tanto, el rango de calificación obtenida puede estar influenciado por esta variable curricular que afecta el desempeño individual de los docentes.

Al observar los datos y comparar los sujetos valorados, se puede apreciar que los docentes 1, 8 y 9, muestran atributos más próximos al mejor estilo de liderazgo transformacional, mientras que los docentes identificados con los números 4 y 7 en general presentan calificaciones más bajas especialmente en los factores de Atribución Idealiza-

da (carisma) y Consideración Individualizada, pues los ítems que evalúan su estilo de relacionamiento personal indican que no manifiestan conductas que conduzcan a ser admirados o emulados por parte de los seguidores.

Los demás docentes (2, 3, 5, 6 y 10) aparecen con características muy similares entre sí en el conjunto de factores valorados. Los datos ítem por ítem del MLQ-5X no alcanzan a mostrar relaciones del desempeño de los líderes con las variaciones del contexto de estructura, organización y dinámica curricular en la que se desempeñan como personas individualmente consideradas, lo que limita derivar el análisis hacia los procesos de evaluación de ingreso, capacitación y permanencia.

En la Tabla 3, se presentan los resultados de la presencia de estilo de Liderazgo Transaccional y Pasivo-Evitador en los docentes caracterizados.

Los factores de Liderazgo Transaccional hacen referencia a estilos de relacionamiento en el que prevalece el manejo de contingencias que se transan entre el líder y sus seguidores, de manera que se configura un proceso de motivación exógena, operacionalizado en

Tabla 3.

Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transaccional y Pasivo-Evitador en los docentes evaluados.

Profesor	Transaccional				Pasivo/evitador			
	Refuerzo Contingente		Dirección por Excepción (activa)		Dirección por Excepción (pasiva)		Laissez Faire	
	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente
1	3,93	3,75	3,80	1,50	1,16	0,25	0,68	1,00
2	3,65	3	3,36	3,75	1,77	0,00	1,26	0,50
3	3,48	3,25	3,38	1,00	1,15	0,00	0,70	1,00
4	3,08	3	3,30	3,25	0,73	0,25	0,70	0,25
5	3,43	3,75	3,05	4,00	0,59	1,00	0,93	1,00
6	3,30	4	2,98	0,50	0,38	0,00	0,63	0,50
7	2,86	3	2,55	1,00	0,86	1,25	1,30	2,25
8	3,75	4	3,34	2,50	0,73	1,75	0,95	1,50
9	3,48	3,5	3,31	1,25	1,15	0,00	0,71	1,25
10	3,58	2,75	3,29	2,25	1,06	0,75	0,85	0,25
Promedio	3,45	3,40	3,24	2,10	0,96	0,53	0,87	0,95

refuerzos, castigos (consecuencias adversas), seguimiento al error con control de desempeño. Los valores obtenidos con la aplicación del instrumento indican una presencia considerable de comportamientos descritos como Dirección Activa y Refuerzo Contingente, tal como se observa en la Tabla 3, los factores que dan cuenta de la presencia de liderazgo transaccional son representados en cifras que están por encima de 3,3, lo cual puede indicar la conveniencia de revisar, en punto de la formación de oficiales, destinados a ejercer

funciones de mando, dirección y liderazgo, la importancia de que su motivación esté centrada en procesos endógenos de logro, y no tanto, dependientes de las contingencias externas, y en últimas circunstancias, generalmente solo inciden en el desempeño en el corto plazo. Llama la atención la diferencia en la menor valoración de los docentes de su propio estilo de dirección activa respecto a la mejor valoración que hacen los estudiantes en este factor, lo que puede ser un posible indicio de la presencia de errores atribucionales en unos (seguidores) y líderes (docentes) en las conductas valoradas mediante estos factores de estilo Pasivo-Evitador, tal como lo muestra la misma Tabla 3 que presenta valores bajos en los factores de Dirección Pasiva y Laissez Faire. Estos valores indican que los docentes 4 y 6 tienen menos comportamientos de este tipo que el resto de sus colegas, que puntúan en un nivel ligeramente superior en estos factores, lo cual quiere decir que, aunque pocas, en efecto tienen conductas en el desempeño de su cargo y prácticas docentes que son identificadas como de mínimo o ningún control, y en algunos casos mayor pasividad o evitación al involucrarse o comprometerse con objetivos comunes.

El Cuestionario MLQ-5X también contempla la valoración de tres factores que permiten hacer inferencias sobre la eficiencia de las características como líderes y el efecto que ello tiene sobre el logro de los objetivos organizacionales; a este respecto la Tabla 4 reúne las apreciaciones que los estudiantes y los propios docentes caracterizados manifiestan, acerca de la efectividad del estilo de liderazgo en relación al logro de los objetivos comunes, a la satisfacción que produce el trabajo del líder y a su capacidad para movilizar a los seguidores e ir más allá de los objetivos estándar esperados.

En este grupo de factores, se aprecia que los participantes reconocen la eficiencia del liderazgo docente respecto al logro de los objetivos comunes, así como la capacidad

*Tabla 4 .
Factores de eficiencia en el liderazgo según apreciación del líder (docente) y seguidor del líder (estudiantes)*

Profesor	Efectividad		Satisfacción		Esfuerzo Extra	
	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente	Estudiante	Docente
1	3,93	3,75	3,97	3,5	3,77	4
2	3,40	4	3,45	4	3,27	3,67
3	3,58	3,5	3,65	3,5	3,67	3
4	3,23	3	2,95	2	3,13	2,67
5	3,53	4	3,50	4	3,46	4
6	3,15	3	3,15	2	3,20	3,33
7	2,93	3,25	2,77	3	2,79	2,67
8	3,66	4	3,77	4	3,76	4
9	3,56	3,75	3,50	4	3,61	4
10	3,56	3,25	3,42	4	3,56	3,67
Promedio	3,45	3,55	3,41	3,40	3,42	3,50

para motivar a ir un paso más allá de lo esperado. En la Tabla 4 se destacan los docentes 6 y 7 por mostrar las estimaciones de menor valor, es decir que alcanzan menos efectividad en su desempeño como líder (docentes) y menor satisfacción (en promedio) en relación a las expectativas de sus seguidores (estudiantes). En positivo contraste el docente 1, se destaca por obtener valores muy superiores en estas tres variables de resultado de su desempeño como líder, tal como lo indican los valores que expresan la efectividad en el logro de las metas comunes, el grado de satisfacción de los seguidores y la capacidad de llevar a sus seguidores a un esfuerzo extra.

De manera adicional, dada la utilización de un mismo instrumento, con iguales categorías e ítems análogos, respondido por dos actores relacionados, como calificadores de una misma realidad desde diferentes puntos de vista (autoevaluación del líder, y evaluación al líder por sus seguidores - estudiantes), resultó pertinente valorar el nivel de acuerdo o desacuerdo entre ambos. Para examinar este grado de acuerdo se decidió emplear un análisis correlacional sencillo utilizando el Coeficiente de Correlación de Pearson entre las calificaciones dadas por los dos grupos de participantes a los mismos ítems y factores, y se obtuvieron los siguientes resultados:

En la Tabla 5, se evidencia un bajo nivel de acuerdo con las calificaciones asignadas entre estudiantes y docentes; en efecto solo se encuentra un nivel medio de acuerdo respecto al factor Motivación Inspiracional en el grupo de factores de Liderazgo Transformacional; de manera similar para los factores de Liderazgo Transaccional se encuentra un bajo nivel de acuerdo para Refuerzo Contingente y estilo Pasivo/Evitador, mientras que para el resto de los factores de ambos estilos de liderazgo el nivel de acuerdo es mínimo (cerca a 0.0) y en algunos casos con una ligera tendencia a convertirse en franco desacuerdo (-0,37, para dirección por excepción pasiva).

La coincidencia solo en algunos de los factores, deja una serie de interrogantes respecto a la percepción e interpretación que unos y otros (docentes y estudiantes) hacen del liderazgo y sus manifestaciones, que se refleja en las calificaciones obtenidas con un instrumento validado como es el MLQ-5X. En breve se puede destacar como en los factores de Liderazgo Transaccional hay tendencia de acuerdo en Refuerzo Contingente, y también se evidencia acuerdo respecto al factor de no involucramiento como parte del estilo Pasivo-Evitador o Laissez-Faire.

Las escalas de Efectividad, Satisfacción y Esfuerzo Extra, relativas a la efectividad global y situada del líder que incide en el mejor desempeño del grupo y de la organización, presentan el mejor nivel de acuerdo entre las dos calificaciones.

Entendido que el liderazgo se aborda desde el “Modelo de Rango Completo”, en el que el liderazgo transformacional es una posibilidad que emerge de la configuración y confluencia de atributos afines con modos de relacionamiento, motivación, seguimiento, consideración e influencia.

La segunda pregunta del estudio hace referencia a: ¿Cuál es el estilo de liderazgo transformacional de oficiales en su desempeño como formador en la educación policial?

Tabla 5.

Correlación entre la apreciación de estudiantes y de docentes para cada uno de los factores de caracterización.

Factor	R
Influencia idealizada (atribuida)	-0,14005
Influencia idealizada (conducta)	0,00339
Motivación inspiracional	0,48628
Estimulación intelectual	0,07641
Consideración individualizada	-0,04092
Refuerzo contingente	0,35878
Dirección por excepción activa	0,16367
Dirección por excepción pasiva	-0,37104
Laissez faire	0,44174
Efectividad	0,60763
Satisfacción	0,63691
Esfuerzo Extra	0,72126

Para abordarla se aplicó el MLQ-5X a un grupo de 30 oficiales en el grado de Mayor que ejercen o han ejercido funciones de formador en el contexto de educación policial en la institución. Como lo indican las Tablas 6 y 7, los factores de liderazgo transformacional presentan un patrón similar al de los docentes caracterizados:

Tabla 6.

Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transformacional en oficiales formadores

	Influencia Idealizada (atribuida)	Influencia Idealizada (conducta)	Motivación Inspiracional	Estimulación Intelectual	Consideración Individualizada
Oficiales formadores	3,02	3,39	3,70	3,15	3,25

En relación al Liderazgo Transformacional, se puede apreciar que el factor con mejor valoración es el de Motivación Inspiracional, mientras que la Influencia Atribuida y la Estimulación Intelectual son las de menor puntuación. Los factores de Influencia por Conducta y Consideración Individualizada, aunque no son los más bajos, dejan un margen importante de opciones de mejoramiento.

En cuanto a los factores de Liderazgo Transaccional y *Laissez Faire*, el grupo de oficiales, enmarcados en circunstancias contextuales propias de la institución policial y la dinámica institucional no abordadas en el presente estudio, como se aprecia en la Tabla 7, se caracteriza por la casi ausencia de un estilo Pasivo-Evitador aun cuando aparecen algunos indicadores específicos que aportan a la medición, y una recurrencia al manejo del Refuerzo Contingente, por encima de conductas de dirección activa.

Tabla 7.

Descripción de los factores que caracterizan el Liderazgo Transaccional y Pasivo/Evitador en oficiales formadores

	Transaccional		Pasivo/evitador	
	Refuerzo Contingente	Dirección por Excepción (activa)	Dirección por Excepción (pasiva)	Laissez Faire
Oficiales formadores	3,36	2,52	0,84	1,01

Los datos de la Tabla 7 muestran que el grupo de oficiales en el grado de Mayor, que se han desempeñado como formadores en educación policial, manifiestan una tendencia a preferir el Refuerzo Contingente, hacer controles y seguimiento a las tareas, conforme a la planeación que se aplica, y evitan dejar que las dificultades se crezcan sin ser atendidas. En cuanto a los factores de Satisfacción, Satisfacción y Esfuerzo Extra el grupo arrojó valores de 3,62; 3,61 y 3,65 respectivamente, que los ubica en nivel superior en los indicadores relacionados. Estos datos pueden estar asociados a prácticas y principios tradicionales en la educación policial, comprensibles en los marcos filosóficos que por décadas han orientado la educación policial, y han exigido cierta alineación con quienes ejercen actividades y funciones en la docencia.

La tercera pregunta de investigación: ¿De qué manera los estilos de liderazgo identificados constituyen un potencial formativo frente a las prioridades definidas por la política institucional de educación policial?, se responde en detalle en el siguiente capítulo; en la perspectiva de los resultados numéricos que da cuenta de dos inferencias: en primer lugar, el margen que hay entre los valores obtenidos para los factores de liderazgo transformacional y los niveles todavía alcanzables, constituyen una franja de potencial y necesario mejoramiento. En segundo lugar, haciendo una lectura contextual de los resultados, se debe plantear la importancia de observar los factores de liderazgo transformacional actuando en un contexto institucional particular que parece afectar de manera significativa, por la naturaleza y características únicas como cuerpo de policía, los diferentes factores evaluados según el modelo teórico elegido.

5. RELEVANCIA INTERPRETATIVA Y SIGNIFICADO TEÓRICO DEL LIDERAZGO

El estudio realizado buscaba obtener una caracterización del liderazgo transformacional manifestado por docentes de la Escuela de Postgrados de Policía. En efecto, las preguntas centrales indagaban por el estilo del liderazgo transformacional de docentes y de oficiales en su función como formador en la educación policial, y respecto a ambas preguntas, se quiso establecer la manera como los estilos de liderazgo identificados constituyen un potencial formativo frente a las prioridades definidas por la política institucional de educación policial.

Para abordar las preguntas, fundamentados en un estado del arte teórico y metodológico acerca del estudio del liderazgo docente y del liderazgo en las organizaciones (Hopkins, 2013) se estimó adecuado aplicar un diseño descriptivo en el que, mediante la selección y aplicación de una prueba psicométrica idónea y estandarizada, se pudiera obtener la información relevante y pertinente para resolver satisfactoriamente los interrogantes planteados.

Para valorar los factores identificados en la literatura como principales características del Liderazgo Transformacional, del Liderazgo Transaccional y del Liderazgo Pasivo-Evitador o Laissez Faire se utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ-5X) validado por Molero et al., (2010). Como ocurre con la mayoría de las pruebas psicométricas, los ítems del cuestionario son el resultado de un proceso de construcción y validación psicométrica que parte de la identificación de conductas factibles de ser medidas, que se traducen en operacionalizaciones y formulación de indicadores, los cuales, una vez medidos de manera confiable, aportan a la estructuración de los factores que dan pie a las inferencias válidas sobre el liderazgo transformacional de las personas evaluadas en este estudio.

Como se expuso en secciones precedentes, el MLQ en su versión original como la versión reducida (MLQ-5X), se estructuró con base en el constructo planteado por Bass (1985) según el cual son cuatro las dimensiones que configuran el liderazgo trans-

formacional; a pesar de las reiteradas validaciones reportadas en la literatura Berger, Yepes, Gómez, Quijano y Brodbeck (2011) cuestionan el constructo de base aduciendo que basta una sola dimensión para identificar el liderazgo transformacional; según estos autores en un estudio con personas que desempeñan actividades de dirección en empresas europeas en el que desarrollaron la escala corta de liderazgo transformacional -un instrumento alternativo, más corto y práctico- en el marco de la Auditoría del Sistema Humano (HSA-TFL), los datos de contraste desvirtuaron el supuesto de las cuatro dimensiones, hecho que se encuentra en actual investigación dado que profundiza el debate que ha acompañado la propuesta de Bass (1985) por virtud de la aparente confusión de las dimensiones con que se estructura la construcción teórica sobre liderazgo transformacional.

Siguiendo el enfoque de Bass (1985) el MLQ-5X, construido para valorar los cuatro factores, permite lograr una caracterización del estilo de liderazgo, midiendo, en criterio del propio docente-líder, o en criterio del estudiante-seguidor de líder, la magnitud con que un atributo tiene presencia en el desempeño global de una persona en su papel de líder, considerando el criterio de frecuencia (definitivamente no, de vez en cuando, algunas veces, a menudo, frecuentemente) como elemento crítico en la medición. Así es que, conforme los datos analizados (Tabla 2), el grupo de docentes que se destacó por mejor desempeño en Motivación Inspiracional y Consideración Individualizada, en consonancia con lo planteado por García-Rubiano (2011) se caracterizan porque despierta confianza, admiración y respeto, promueve que el grupo se centre en metas organizacionales en lugar de las individuales, y descubre necesidades de orden superior vinculadas con la realización de personas, grupos y organizaciones.

En este sentido, tal como se estableció en la revisión de la literatura (Rozo y Abaunza, 2010), se puede afirmar que el surgimiento y éxito del liderazgo transformacional se autentica en situaciones y mapas de circunstancias educativas en las que los docentes-líderes evaluados logran protagonismo ajeno a los mecanismos de poder, autoridad y/o control con los que, bajo otras circunstancias, pudieran manipular, sesgar o tener bajo discrecionalidad a los seguidores so pretexto de cualquier mecanismo nocivo.

Si bien en la relación docente coexiste una relación de autoridad, y podría decirse de poder, los puntajes evidenciados en los factores como Refuerzo Contingente y Dirección por excepción – activa (Tabla 3), permiten inferir que las prácticas y modos de relacionamiento del docente-líder con los estudiantes-oficiales, no generan dependencia ni motivos de conflicto o fragmentación de su entorno social, sino por el contrario compromiso entusiasta y duradero por las metas comunes, lo cual concuerda con lo planteado por Nader y Castro (2007) en el sentido de que la presencia de liderazgo transformacional tiene como rasgo concomitante el reconocimiento positivo por los seguidores (estudiantes).

Por otra parte, al reconocer al liderazgo como un concepto relacional antes que un atributo individual, que capta la capacidad de influencia de un sujeto en circunstancias particulares en un campo de interacción social, y ubicarlo en el contexto educativo en donde ocurren procesos políticos y formativos implícitos y explícitos, se hace posible resaltar su capacidad para enfocar la atención en aquellos actores sociales que, no solo participan en el proceso educativo, sino que tienen o adquieren una especial capacidad de influencia en los seguidores o estudiantes.

Por ello, el liderazgo docente con carácter transformacional contextualizado en la educación policial, sitúa criterios de relevancia adicionales a los planteados en las secciones previas, si se presta atención especial a la capacidad del líder para generar cambios positivos y permanentes en sus seguidores y lograr su compromiso con los mejores estándares éticos tanto de las personas como de las organizaciones (Bass y Avolio, 1994), característica que entendida la función de la policía en el sistema social, puede constituir un factor de cambio social de altísimo impacto que coadyuva al logro de los objetivos institucionales, sociales y culturales de convivencia y seguridad tanto ciudadana como pública.

Significa entonces, que el docente policial en su papel de líder, tal como lo señala Dimas et al., (2016), para cumplir esta función de educar en calidad, equidad y eficiencia, debe propender por facilitar la configuración de una nueva cultura que subraye la convivencia, aliente y sostenga el mejoramiento continuo y el cambio percibido y sentido en las instituciones educativas.

Los resultados obtenidos mediante el formato de seguidor de líder (estudiante) y del propio líder (docente), a pesar de los divergencias evidenciados con la Correlación de Pearson (Tabla 5), exponen valoraciones positivas importantes y denotan que la mayoría de los docentes evaluados ejercen liderazgo transformacional; los resultados mostraron que, con base especialmente en su capacidad motivacional inspiradora, su capacidad de influencia a través del ejemplo (conducta) y su consideración de las personas en las circunstancias individuales (Tabla 2), son docentes que ejercen un liderazgo capaz de generar cambios positivos en los estudiantes de manera que se orienten al logro efectivo de los objetivos organizacionales. En consonancia con las apreciaciones de Cheng (2011) respecto al liderazgo en la academia y las instituciones educativas contemporáneas, conforme a los datos reportados en la Tabla 4, se encontró que los docentes evaluados motivan a sus seguidores a realizar el esfuerzo extra necesario para ir más allá de las metas propuestas, posibilitando de este modo una mayor satisfacción en los seguidores, estudiantes en este caso, respecto de su desempeño.

La interpretación de los resultados analizados, que reúne factores de carácter transformacional, con fuertes rasgos de liderazgo transaccional (Tablas 2 y 3), concuerdan con la perspectiva de Dimas et al., (2016) según la cual el liderazgo transformacional se

presenta imbricado en diversas combinaciones de estilos tales como autocrático-transformacional, transaccional-transformacional, laissez faire-autocrático-transformacional, autocrático-transaccional-transformacional; en todo caso, independiente de la combinación que prevalezca un docente líder se entiende como aquel que inspira compromisos y estimula el desarrollo de la creatividad e innovación en sus estudiantes.

Al comparar el grupo de docentes (Tablas 2 y 3) y el grupo de oficiales formadores (Tablas 6 y 7) caracterizados, resulta notable la coincidencia que revelan las mediciones, en la medida que los dos grupos muestran las mismas tendencias y características prevalentes en sus atributos de liderazgo: motivación inspiracional, influencia atribuida, refuerzo contingente. El resultado evidenciado por los datos que se citan, puede indicar que al interior de la Escuela de Postgrados de Policía, parece hacerse visible un perfil docente que se destaca por un conjunto de características de liderazgo transformacional y por el uso de mecanismos propios de este estilo de liderazgo, tanto en los espacios curriculares formales de los programas postgraduales, como en general en los programas de educación policial en los que los oficiales desarrollan actividades formativas con otros policías, hecho que da cuenta del aporte al logro del objetivo institucional de “garantizar que se fortalezcan las competencias” (Policía Nacional de Colombia, 2012).

A este efecto resulta coincidente el hallazgo reportado por Ganga et al., (2016), según el cual los seguidores de un líder formador (docente) valoran mejor, dimensiones como el carisma inspiracional y la consideración individualizada mientras que valoran menos la estimulación intelectual y algunos aspectos de influencia, lo que constituye un ámbito de mayor investigación respecto del liderazgo de los oficiales tanto cuando ejercen funciones como formador, como cuando ejercen el mando y la dirección, y no sólo sugiere una faceta por mejorar en el contexto educativo institucional. Este hallazgo es coherente también con lo investigado por Silva et al., (2016) quienes encontraron, estudiando grupos de voluntarios, que las personas en relación con la asistencia o ayuda prefieren lograr influir en las personas y comunidades por su ética e integridad pero rechazan ser apreciados o seguidos como modelos; en este sentido, ejercer liderazgo transformacional en el quehacer policial requiere las dos posibilidades toda vez que le es tan importante actuar con integridad, como constituirse en un modelo a seguir en el comportamiento ciudadano cumplidor de deberes, y garante de derechos.

En cuanto a la manera como los estilos de liderazgo identificados constituyen un potencial formativo frente a las prioridades definidas por la política institucional de educación policial, el análisis de los resultados acentúa la existencia de un capital simbólico y una brecha de desarrollo organizacional por subsanar, ya que de 4 puntos alcanzables en cada factor con la medición del MLQ-5X, en todos los indicadores puntúan entre 3, 1 - 3, 7, de lo que queda un rango de valores alcanzable con mejoramiento en el desempeño de dichos factores. En el primer sentido como capital simbólico, los factores

que configuran el liderazgo transformacional adquieren relevancia y visibilidad en su condición de competencias con las que ya cuentan los docentes caracterizados; sin embargo, en correspondencia con Buller (2013), dado que los valores obtenidos no llegan al tope máximo posible, queda una franja de valores que puede ser asumida como una tarea pendiente para generar acciones de mejoramiento orientadas a potenciar el estilo de liderazgo transformacional, y promover las valoraciones hasta el tope posible, con los cambios potenciales que ello conlleva en los procesos de mejora tanto de la labor docente como de las prácticas educativas asociadas.

En este orden de ideas tal como se evidencia en la Tabla 3, y siguiendo las reflexiones de Torres (2012) y Fronseck (2013), el uso recurrente del Refuerzo Contingente en circunstancias que no promueven la autonomía y la adhesión autónoma a los objetivos comunes, deben constituirse en especial objeto de atención y formación docente; así mismo conviene actuar para reducir la incipiente presencia de indicadores que evidencian la práctica significativa de conductas - evaluadas con el MLQ-5X- que tienden a promover el menor esfuerzo, propio de las personas que por su función, cargo o circunstancias manifiestan un estilo de Liderazgo Pasivo - Evitador denominado *Laissez Faire*.

Dado que los objetivos y las preguntas del estudio se enfocaron con un alcance descriptivo a establecer la caracterización del estilo de liderazgo de los docentes evaluados, el proceso no implicó un examen particular sobre la teoría que lo sustenta Bass y Avolio (1990), que resulta útil en este punto de desarrollo del estudio, toda vez que los resultados deben interpretarse en la perspectiva de la formación policial, en un contexto sociopolítico donde el policía debe lograr desarrollar un liderazgo efectivo tanto al interior de la organización como el relacionado con el servicio que presta a la ciudadanía, en la línea de líder como creador de cultura que inspira prácticas de excelencia así como lo proponen Bernal & Ibarrola (2015).

Al apreciar los cambios en el enfoque del servicio policial y de la formación policial que ha asumido la Policía Nacional de Colombia, en especial en lo relacionado a cómo asume y cómo entiende el liderazgo al interior de la organización, es inevitable contrastar cómo diversas tradiciones investigativas sobre el liderazgo han logrado especial influencia en uno y otro período de la historia institucional, muy particularmente en la formación de la oficialidad para el desempeño de sus cargos de dirección y mando, cuyo despliegue alcanza, cada vez más, al ejercicio de un liderazgo transformacional de los entornos comunitarios en donde se presta el servicio.

En efecto el modelo de liderazgo transformacional que surgió muy de cerca con los campos del desarrollo organizacional y la ciencia política, en el ámbito policial se ha entrelazado con una tradición investigativa que por décadas ha nutrido la vida institucional y varios campos de conocimiento de la vida social y comunitaria.

Llama la atención como el análisis histórico de la función policial en la sociedad localiza sus orígenes en la Inglaterra del siglo XII en curiosa coincidencia con los orígenes del nacimiento del concepto “líder”, ubicado por Bass y Avolio (1990) asimismo a comienzos del siglo XII también en tierra inglesa, coincidencia que emparenta la función policial con lo que contemporáneamente se podría denominar la “gestión de la seguridad colectiva” -ciudadana o pública-, utilizando como “bisagra” el liderazgo, ejercido por el personal policial en sus diversos grados y posibilidades, aún delimitados en los actuales marcos normativos y técnicos que definen al líder como la persona reconocida por un grupo como jefe u orientador (Real Academia de la Lengua Española, 2019).

En esta línea de análisis del liderazgo en la perspectiva organizacional, resulta relevante recordar el artículo de Zaleznik (1977) publicado en la *Harvard Business Review*, en el que afirma que los líderes se ocupan de la visión y dirección de los cambios mientras que los administradores desempeñan funciones más “mecánicas” de monitoreo, control, y solución de problemas de la empresa como unidad de producción económica. La vigencia de esta formulación para la vida y la formación policial radica en que valida la diferenciación entre líderes y administradores reconociendo para los primeros la capacidad de inspirar y cohesionar en torno de propósitos comunes, y para los segundos el énfasis administrativo de eficacia en el logro de metas organizacionales, tal como lo han venido reconociendo las investigaciones que desde las décadas de los 50, 60 y 70 han ahondado en el fenómeno del liderazgo en la perspectiva organizacional.

En este orden de ideas, para la DINAE en el direccionamiento de la educación policial, al definir sus lineamientos para la gestión docente y el lugar esperado para el liderazgo transformacional de los docentes, concordando con Pariente (2010), resulta relevante tener en cuenta diversas teorías sobre el liderazgo, desde las que centran su atención en “el gran hombre del carisma”, como aquellas que se centran en los rasgos y habilidades, pasando por aquellas que se enfocaron en la relación entre comportamiento y estilo de liderazgo, aquellas que analizan la toma de decisiones en función de la situación o del modelo normativo, y aquellas que observan la prevalencia del interés hacia los objetivos o hacia las personas, última en la que se ubica el estudio del liderazgo transformacional. Es tal la complejidad de la gestión institucional, la diversidad de las demandas del servicio y posibilidades de desarrollo de los policiales y de sus docentes, que se encuentran espacios donde es conveniente incorporar y promover unas y otros.

En la Dirección Nacional de Escuelas diseñar procesos educativos centrados en el liderazgo transformacional de la función docente, aunque aporta a la consolidación de la tradición investigativa de la que es tributario no puede constituirse en un modelo hegemónico, que desconozca los aportes de las otras tradiciones y corrientes precedentes o emergentes.

Los hallazgos de esta investigación muestran coherencia con otros planteamientos relacionados con la manera de identificar y valorar policías reconocidos como líderes exitosos y quienes no lo fueron; En la Figura 8 se consideran las características propuestas por McCall y Lombardo (1983), así:

Figura 9.
Características para identificar líderes

Características			
Estabilidad emocional evidenciada en la calma y confianza bajo condiciones de estrés	Habilidades interpersonales para comunicar y persuadir sin recurrir a medidas coercitivas	Capacidad para comprender una amplia gama de áreas de conocimiento	Reconocimiento explícito de los errores

Asimismo, en punto de las consideraciones de aprovechamiento y mejoramiento de los espacios curriculares y extracurriculares por parte de los líderes transformacionales y los encargados de la gestión curricular subrayados por Gmelch y Buller (2010), al ponderar el alcance de factores evaluados positivamente como la motivación inspiracional, el refuerzo contingente, y la dirección activa; los resultados aconsejan incluir en el marco de atención el poder de las fuerzas de la situación, de los seguidores y de la persona del líder, como factores de gran influencia en el ejercicio del liderazgo tal como lo señalara el clásico estudio de Tannenbaum y Schmidt (1973).

Entre las fuerzas referidas deben destacarse la experiencia y los cambios institucionales enmarcados en corrientes de cambio organizacional que han puesto en desventaja la tradición de la autoridad y el mando como fuente de liderazgo, de manera que no es posible ya esperar la obediencia “porque sí” o la complacencia de los subordinados, sino que por el contrario el cuestionamiento y la inquisición sobre el apego a principios constitucionales y legales se ha convertido en la norma, subrayando con enorme relevancia la necesidad de un mando basado en el liderazgo efectivo, en el reconocimiento de las cualidades y legitimidad de la persona líder como fuente relevante para motivar la obediencia, seguimiento y acción colectiva (institucional) como cuerpo unitario.

En este sentido es posible coincidir con Valero y Sáenz (2013) quienes precisan como en la década actual, la manera de liderar los cuerpos de policía se fundamenta cada vez más en la explicación y la colaboración como requisitos para generar un verdadero trabajo en equipo, y en consecuencia un criterio divisorio para separar aquellos que afirman su quehacer en la lógica del mandar, dar órdenes, o aquellos otros que lideran, y logran la conformidad y alineación a los objetivos comunes con su capacidad de generar cohesión, inspiración y reconocimiento.

Este cambio en las circunstancias organizacionales y culturales que hacen más complejo el liderazgo transformacional, docente u organizacional, aconseja prestar atención

a los riesgos que comporta confiar acríticamente en él, pues ellos pueden estar ocultos en las franjas de resultados que no alcanzan los máximos toques de calificación en los factores de carácter transformacional (Tabla 2), o que dan mayor peso a los factores de liderazgo transaccional (Tabla 3) como la Dirección por Excepción o que podrían explicar algunos de los valores encontrados en los factores de liderazgo Pasivo Evitador (Tabla 3).

Al tener en cuenta la dinámica que debe lograr una institución como la Policía Nacional en los procesos de liderazgo docente policial y la conducción policial en razón de los requerimientos que le plantea el servicio, resulta relevante apreciar y analizar eventuales riesgos y desventajas del liderazgo transformacional (Gill, 2006) como los que pueden emerger cuando: (a) el líder policial se limite a actuar con base en supuestos sobre la disposición de los seguidores, a trabajar juntos sin incorporar una perspectiva amplia de la dinámica situacional en que la institución debe realizar sus tareas, pues frecuentemente los seguidores no cuentan con las competencias o experiencia necesarias y/o están fuertemente motivados por contingencias inmediatas y eventuales que pueden incidir significativamente en su compromiso; (b) la estimulación de un líder policial motivado, no sea suficiente ya que muchos cambios y logros asociados al liderazgo transformacional exigen inversión de tiempo y recursos para crear las condiciones de realización de las metas comunes, lo que conduce a la frustración; (c) cuando los potenciales líderes transformacionales puedan frustrarse en el momento que afronten situaciones complejas en las que sea particularmente difícil comunicarse y persuadir a los potenciales seguidores, pues la teoría explica qué ha de lograr pero no precisa el cómo puede lograrlo; (d) cuando un líder transformacional por circunstancias contextuales no pueda mantener la capacidad de inspirar a sus seguidores en función de valores, del aspecto ético-moral que orienta sobre cuáles valores merecen mayor reconocimiento social, pues ocurre que sujetos con mayor poder transformacional actúa en pro de fines que atentan contra los más generales principios universales que sustentan ámbitos como los derechos humanos tal como lo muestra tantos ejemplos de la historia nacional y mundial.

Evidentemente, la dinámica institucional originada en los requerimientos del servicio de policía, y el modelo de gestión diseñado para ello, suelen generar circunstancias que claramente obstaculizan el mejor logro de un liderazgo transformacional en los equipos de trabajo, por multiplicidad de razones: los frecuentes cambios en las jefaturas, la eventual disonancia entre los requerimientos de los cargos y funciones frente a las competencias efectivas de los funcionarios asignados, los plazos y condiciones en que deben lograrse algunas metas operacionales, son algunas de las realidades que pueden impedir el mejor logro de un estilo de liderazgo transformacional aún en el ámbito y los procesos educativos y formativos.

Tanto el modelo del liderazgo de rango completo en el que el liderazgo transformacional tiene lugar preponderante como la importancia del mismo para la educación policial en la actual coyuntura institucional, conducen a reconocer la deseabilidad de este estilo de liderazgo como un fenómeno personal y organizacional inspirador y efectivo aún en medio de circunstancias contextuales poco favorables como es el caso de la inseguridad y la dinámica de la difícil convivencia en diversos territorios del país.

Como lo confirman casos de docentes policiales ejemplares, y en reciprocidad con Bellver (2015), la deseabilidad de este tipo de liderazgo se legitima en hechos documentados como los casos de grupos de operaciones especiales en que contar con un líder transformador significó para un seguidor un punto de inflexión en su historia personal capaz de reestructurar sus autoesquemas, potenciar sus competencias, y afianzar sus proyectos personales en el marco de las organizaciones; casos en que comandantes transformacionales lograron generar vínculos de confianza y lealtad en entornos hostiles y de incertidumbre; policías comunitarios que logran que la cooperación ciudadana sea un escenario para fortalecer la autorregulación y la reproducción de estrategias y estilos de interacción saludable entre pares; policiales de diverso grado, en cargos de jefe de áreas que facilitan procesos de distribución horizontal del liderazgo entre las diferentes especialidades que hacen parte de un equipo de trabajo; policías directores que posibilitan una forma de autoridad equilibrada y regulada asociada a las metas y al beneficio común en sociedades que se debaten entre la anarquía y la sumisión; policías de vigilancia que favorecen la creatividad, la primacía del cuidado, la calidad en las acciones y las producciones; lo que comporta un importante efecto económico al reducir la probabilidad de errores con el costo que de ellos se derivan; policías que en ejercicio de su liderazgo aportan al bienestar personal y por extensión familiar en la vida de sus seguidores y, por virtud de la cooperación y distribución son más efectivos para responder a la complejidad y la incertidumbre.

Las implicaciones y alcances de los resultados de este estudio, permiten acentuar márgenes y ámbitos institucionales policiales en los que se puede y eventualmente, se debería intervenir en la formación y la cualificación docente con el propósito de mejorar y potenciar los atributos que configuran el liderazgo transformacional organizacional, pretendido desde la naturaleza del servicio de policía; sin embargo, debe recordarse conforme lo recomienda Navarro (2016), emprender la consecución de metas comparadas a través de relaciones no solamente basadas en el poder, sino en las necesidades personales de los policiales accesibles a la mirada del líder transformacional.

De especial atención será considerar en los modelos de gestión educativa el papel y competencia docente y, en ella aquellas cualidades y capacidades requeridas para promover el ejercicio de un liderazgo transformacional que enriquezca la formación policial, contextualizada inclusive a las tendencias actuales que le imprimen sellos y

requerimientos particulares como son los asuntos y debates alrededor del género, de los valores, de la inteligencia emocional, de los nuevos derechos, y de los nuevos escenarios de interacción y educación como son las tecnologías de la información y la comunicación y las nuevas redes de comunicación e interacción.

Tal como lo sugieren Dimas et al., (2016) a la Escuela de Postgrados de Policía le resulta conveniente enriquecer en sus programas de formación y capacitación aquellas iniciativas que propenden por mejorar el liderazgo en la función docente, de tal manera que al integrarse con mejores factores de liderazgo transformacional y transaccional, ha mostrado su capacidad para promover cambios positivos en las organizaciones educativas, las comunidades académicas, incluso a incidir en capacidades de producción e innovación (Leal et al., 2016).

Para llevar y traducir los resultados obtenidos en este estudio a acciones de transformación o mejoramiento de las prácticas educativas, será necesario socializar al interior de la institución, en especial en el nivel directivo, los hallazgos y su interpretación, posteriormente ampliar su cobertura para corroborar la presencia de los atributos en los demás grupos de docentes, y a partir de allí, proponer acciones de capacitación y formación orientados a fortalecer este aspecto de la práctica docente.

En la medida que estas acciones generan interacciones entre las necesidades de los diferentes grupos que conforman la comunidad académica, es posible intentar articularlas con modelos de liderazgo que van más allá de la relación estudiante-docente en calidad de líder, hasta alcanzar los niveles de acción y de gestión propuestos por Abad (2010) y Álvarez et al., (2016) referidos como liderazgo institucional, directivo y pedagógico, a su vez combinados con los aspectos más relevantes del liderazgo transformacional en cada uno de las órbitas que aquellos pretenden intervenir.

En este sentido puede resultar particularmente útil para la institución policial en sus recientes procesos de cambio, siguiendo las reflexiones de Contreras (2016) incluir en sus enfoques de dirección educativa y formativa la posibilidad de constituir comunidades de aprendizaje lideradas por docentes que ejerzan saludables formas de liderazgo pedagógico y transformacional, con capacidad de decisión en los procesos académicos, particularmente potenciales cuando se requiere abordar situaciones difíciles como la resolución de conflictos, la prevención de conductas o prácticas de riesgo, formas innovadoras de investigación, entre otros.

6. PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Desde la perspectiva teórica, los contenidos del liderazgo transformacional se validan con el presente estudio, pues los datos corroboran la estructura conceptual planteada; si bien en alguno de los factores propios de liderazgo transformacional las correlaciones entre los estudiantes-seguidores y los propios docentes (líderes) presentaron valores disímiles, no significa que se desvirtúen los hallazgos obtenidos.

En la perspectiva metodológica, el diseño de alcance descriptivo que utiliza una herramienta psicométrica, resultó suficiente y adecuado para dar respuesta a las preguntas de investigación. Las interesantes consistencias y menores inconsistencias al comparar las calificaciones de los estudiantes que evalúan a un docente, frente al propio “dictamen” que genera el docente, muestran atributos por fortalecer y otros por desestimular, unos por activar y otros por desactivar.

En este sentido, contextualizada la interpretación de los resultados para la educación policial, es interesante observar, y también contrastar, lo que cada estilo de liderazgo significa para cada uno de los modelos de liderazgo (Transformacional, Transaccional, Pasivo/Evitador) y el tipo de competencias que ayuda a generar o potenciar en los estudiantes (policiales). Las múltiples funciones y tareas que debe desarrollar un policía hacia la comunidad, y hacia sus colaboradores, aconsejan eludir el estilo Pasivo/Evitador, pero así mismo fortalecer y enriquecer los factores del Transformacional como estilo de liderazgo.

La vocación básicamente altruista del hombre y la mujer policía, orientada al servicio a la comunidad y la ciudadanía, franqueados por el marco normativo, implica la enorme y contemporánea convivencia de desplegar y fortalecer los factores que lo pueden formar como líder transformacional.

Ahora bien, los ejes de formación reunidos bajo las tradicionales categorías de mando, dirección y liderazgo podrían resultar muy beneficiosos para las Escuelas de Policía, si consigue integrarse a su intervención el liderazgo transformacional especialmente

desde procesos intencionales de gestión educativa orientados a ese logro, y a su vez dando preeminencia a agenciar la conciencia y el aprendizaje de manera individual sin deteriorar la capacidad de generar y mantener el trabajo en equipo, cualquiera que sea la función y el nivel en que desempeña su compromiso hacia la institución, la comunidad y la entidad territorial a la que presta sus servicios.

De los datos se puede inferir que el liderazgo transformacional en los docentes evaluados y oficiales autoevaluados, no es igual, ni tampoco consistente ni suficiente, a pesar de la composición muestral.

El estudio sugiere la posibilidad de mejorar las capacidades de los docentes para generar confianza, establecer la integridad como un patrón común y reunir el esfuerzo coordinado de cada uno de los miembros de un grupo para optimizar el desempeño y el logro de los objetivos institucionales más allá de lo esperado por el estándar medio.

Cabe señalar que los hallazgos y la relevancia de la problemática estudiada en el nivel institucional, hace aconsejable que se amplíe la indagación del mismo objeto de estudio, mediante réplicas de idéntico abordaje metodológico en cada una de las Escuelas que integran la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia, de modo que se pueda construir una estrategia de mejoramiento docente, por la ruta de promover estilos de liderazgo transformacional más cualificados. Esta posibilidad puede constituir una estrategia de innovación y formación docente que, enmarcada en la educación policial, aporte de manera significativa a la promoción de competencias policiales y formas de liderazgos más potentes para incidir en la cultura de la seguridad.

Asimismo, subrayando el carácter relacional del concepto de liderazgo, resulta procedente promover estudios mixtos que incorporen los elementos lingüísticos y culturales que incida de manera directa en el estilo de liderazgo docente que se requiere para la formación policial integrables gracias al uso de metodologías cualitativas en las ciencias sociales.

En la medida que la política institucional se fundamente en procesos de investigación y generación de conocimiento, el liderazgo transformacional puede insertarse como un eje de planeación y evaluación docente, bien sea como un ejercicio crítico del desempeño docente, o como una dimensión complementaria, articulada y alineada con los procesos de gestión educativa.

Es de anotar que estudiar el liderazgo, en el enfoque de rango completo, apreciado como un proceso social complejo e interactivo entre un sujeto que se convierte en líder y unos seguidores que lo reconocen e instituyen como tal, haría aconsejable abordar su estudio con métodos mixtos en los que se consideraran informaciones cualitativas

y datos cuantitativos tanto de los seguidores como de los propios líderes (Creswell y Plano Clark, 2007). La meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

La literatura sugiere que estudiar el liderazgo con un solo método, puede ser insuficiente si se enfoca en atributos sencillos y aislados, al desconocer la complejidad de un fenómeno difuso como el liderazgo, que emerge de la interacción intersubjetiva y compleja (Shamir, 2011) en la que intervienen variables como pensamiento crítico, trabajo en equipo y la comunicación efectiva (Black y Earnest, 2009).

Dadas las circunstancias institucionales, se hizo difícil lograr desarrollar un método mixto que pudiera dar mayor alcance a los hallazgos y a los análisis, pues en su carácter descriptivo cuantitativo solo se pudo seguir la misma tradición metodológica a la que pertenece el MLQ-5X. Según Creswell y Plano (2007) al usar métodos mixtos o métodos combinados (blended), el investigador puede llegar a una conclusión mejor sustentada acerca del fenómeno adentrándose en los vínculos y relaciones entre los atributos, o capas de un fenómeno complejo como el liderazgo (Conger, 1998) con lo que puede llegar a caracterizaciones, representaciones más comprensivas que posibiliten mayores alcances en las proposiciones de generalización de los hallazgos o las conclusiones (Pereira, 2011) sobre un objeto de estudio.

Por otra parte, si bien se contó con una muestra suficientemente amplia de estudiantes (seguidores de líder) contar con una mayor cantidad de docentes podría haber posibilitado una aproximación más enriquecedora para la institución.

REFERENCIAS

- Abad, De V. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Graó.
- Ahumada, L. (2012). *Liderazgo en las Instituciones Educativas*. *Persona* (15), 239-252. [Ar]
- Álvarez, J., Torres, A., & Chaparro, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68.
- Álvarez, O., Lila, M. & Castillo, I. (2012). Los estilos de liderazgo de la comunidad valenciana: una aproximación desde la Teoría del Liderazgo Transformacional. *Revista Anales de Psicología*, 28(2):548-557.
- Allen, S., & Roberts, D. (2011). Our response to the question: next steps in clarifying the language of leadership learning. *Journal of Leadership Studies*, 5(2), 65-70. doi:10.1002/jls.20220
- Andenoro, A. (2013). The inaugural national leadership education research agenda: a new direction for the field. *Journal of Leadership Education*.
- Anding, J. (2005). An Interview with Robert E. Quinn. Entering the fundamental state of leadership: Reflections on the path to transformational teaching. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4), 487-495.
- Avalos, B. (2011). *El liderazgo docente en comunidades de práctica*. EDUCAR, 47(2), 237-252.
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Avolio, B. & Bass, B. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. MLQ Self-Evaluation / Form 5X. *Mindgarden Inc.*
- Avolio, B., & Bass, B. (1995). Multifactor Leadership Questionnaire: Instrument (Leader and Rater Form) and Scoring Guide (Forma 5X-Short). Spanish versions. *Mind Garden Inc.* www.mindgarden.com
- Ayiro, L. (2014). Transformational Leadership and Scho Outcomes in Kenya: Does Emotional Intelligence Matter? *FIRE Forum for International Research in Education*, 1(1), 26-49.
- Azman, I., Nur, B., Natasha, A. & Tudin, R. (2009). Relationship between transformational leadership, empowerment and followers' performance: an empirical study in Malaysia. *Negotium*, 5(13), 5-22.

- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Education Sciences*, 4(3), 581-591.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). *Transformational Leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bellver, R. (2015). Liderazgo Transformacional: 15 Características, Ventajas y Desventajas. Contenido en blog. <https://www.lifeder.com/liderazgo-transformacional/>
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo Básico de la Gestión Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (67), 55-70.
- Bernal, J. (2000). *Liderar el cambio: El liderazgo transformacional*. Anuario de Pedagogía, 2, 197-230.
- Berger, R., Yepes, M., Gómez, J., Quijano, S., & Brodbeck, F. (2011). Validity of the Human System Audit Transformational Leadership Short Scale (HSA-TFL) in four european countries. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 657-668.
- Black, A., & Earnest, G. (2009). Measuring the outcomes of leadership development programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 184-196. doi:10.1177/1548051809339193
- Bolden, R., Petrov, G., & Goldin, J. (2008). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *University of Exeter Discussion Papers in Management* (07/19). [Archivo PDF] http://businessschool.exeter.ac.uk/documents/discussion_papers/management/2007/0719.pdf
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y la propuesta. *MAGIS Revista internacional de investigación en educación*. :http://0go.galegroup.com/novacat.nova.edu/ps/retrieve.do?sgHitCountType=None&sort=RELEVANCE&docType=Article&prodId=GPS&tabID=T002&searchId=R3&resultListType=RESULT_LIST&searchType=BasicSearchForm&contentSegment=¤tPosition=4&searchResultsType=Sing
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. EDUCAR, 253-275.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes* (14).
- Botía, M. (2013). *Diálogos entre pedagogía y derecho*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana].
- Boyd, B. (2009). Using a Case Study to Develop the Transformational teaching theory. *Journal of Leadership Education*, 7(3).
- Buller, J. (2013). *Positive Academic Leadership. How to stop putting out fires and start making a difference*. Jossey-Bass.
- Burns, J. (1978a). *Leadership*. Harper Perennial Political Classics.
- Burns, J. (1978b). *Transforming leadership*. Grove Press.
- Burns, J. (2003). *Transforming leadership*. New York: Grove Press.
- Bustamante, C., & Barreat, Y. (1998). Estrategias de influencias usadas por los líderes

- motivacionales. *Revista interamericana de psicología ocupacional*, 17(2).
- Cáceres, M., Sachiola, A., & Hinojo, M. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal*, 11(2).
- Castro, A., Nader, M., & Casullo, M. (2004). La evaluación de los estilos de liderazgo en población civil y militar argentina. *Revista de Psicología*, 22(1), 63-88.
- Cavazotte, F. (2013). Transformational Leaders and Work Performance: The Mediating Roles of Identification and Self-efficacy. *Brazilian Administration Review*, 10(4), art. 6: 490-512.
- Cerdá, L., y Ramírez, M. (2010). Evaluación de estilos de liderazgo en la docencia: una aplicación en la enseñanza universitaria de postgrado. *Sistemas, cibernética e informática*, 7(1).
- Cheng, Y. (2011). Towards the 3rd wave school leadership. *Revista de investigación educativa*, 29(2), 253-275.
- Chiang, M., Gómez, N., y Salazar, C. (2014). Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile. *Cuadernos de administración*, 30(52).
- Chiavenato, I. (2008). *Gestión del talento humano*. <https://cujonline.com/biblioteca/files/original/338def00df60b66a032da556f56c28c6.pdf>
- Ciulla, J. (2008). Leadership studies and the fusion of horizons. *Leadership Quarterly*(19), 393-395. doi:10.1016/j.leaqua.2008.05.001
- College of Policing (2015) Leadership review. Interim report. https://www.college.police.uk/What-we-do/Development/Promotion/the-leadership-review/Documents/CoP_Leadership_Review_Interim_report.pdf
- Colvin, R. (2003). Leadership studies and liberal education. *Journal of leadership*, 2(2), 28-36.
- Conger, J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership Quarterly*(9), 107-121.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. Propósitos y Representaciones, 4(2), 231-284. Doi <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed-methods research*. Sage.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., y Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Universidad y Empresa*(25), 13-32.
- Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. ASCD.http://search.ebscohost.com.ezproxylocal.library.nova.edu/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid,custuid&custid=s1134655&db=nlebk&AN=157881&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_20
- De Sousa, N. & Rajalingam, G. (2014). *Local leadership of community policing practices in Timor – Leste*. <https://asiafoundation.org/resources/pdfs/LocalleadershipofCPpracticesinTLEnglish.pdf>
- Dimas, M., Torres, A., Palomares, B., & Treviño, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en la educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(6), 12-19.
- Downton, J. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*.

Free press

- Dugan, J., & Komives, S. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549.
- Educational Testing Center (ETS). (2011). Teacher Leader Model Standards. Educational
http://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, 13(34).
- Fiedler, F. (1978). *The contingency model and the dynamics of the leadership process*. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Academic Press.
- Flynn, E. & Herrington, V. (2015). *Toward a profession of police leadership*. *New perspectives in policing*. June 2015. Harvard Kennedy School. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/248573.pdf>
- Fonseca, M., Sánchez, M., y Bracho, L. (2007). El liderazgo docente y su relación con el estilo gerencial de los pasantes de Comunicación Social de la Universidad de Zulia. *TELOS Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(3), 430-442.
- Fronseck, W. (2013). *Community College Academic Leadership: examining effective leadership teams*. <http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=diss>
- Fyfe, J., Greene, J., Walsh, W., Wilson, O. & McLaren, R. (1997). *Administración de la policía*. McGraw-Hill.
- Ganga, F., Villegas, F., Pedraja, L., & Rodríguez, E. (2016). Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: el caso de un colegio en el norte de Chile. *Inter-ciencia*: 41(9), 599-604.
- García-Rubiano, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Revista Pensamiento Psicológico*, 9(16)
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Revista Pensamiento Psicológico*, 9(16).
- Giblin, M. (2017). *Leadership and management in police organizations*. Southern Illinois University Carbondale. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/76371_book_item_76371.pdf
- Gill, R. (2006). Current Thinking about Leadership: Review and Critique. En Gill, Roger (2006) *Theory and practice of leadership*. Cap. 2. Sage Publications. https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/9546_017487ch02.pdf
- Gmelch, W., & Buller, J. (2010). *Building Academic Leadership Capacity. A guide to best practices*. Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos S.A.
- González, O., y González, L. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 5(13).
- González, O., y González, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multi-ciencias*, 35-44.
- González, O., y González, L. (Octubre-Diciembre de 2014). Impacto del estilo de liderazgo del docente universitario en el rendimiento académico del estudiante. *Multi-ciencias*, 14(4), 401-409.
- Greenwald, R. (2010). *Today's students need leadership training like never before*. <http://www.chronicle.com/article/Todays-StudentsNeed/125604>

- Gronn, P. (2010). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management & Administrations*, 28(3), 317-338.
- Harrison, C., & Killion, J. (September de 2007). Ten roles for teacher leaders. *Teachers as Leaders*, 65(1).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, M. (Julio-Septiembre de 2013). Liderazgo académico. *Revista de la Educación Superior*, XLII(167), 81-100.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Natemeyer, W. (1979). Situational leadership, perception and the impact of power. *Group and Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- Hogget, J., Redford, P., Toher, D. & White, P. (2019). *Challenges for Police Leadership: Identity, Experience, Legitimacy and Direct Entr.* University of the West of England, Bristol, UK. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11896-018-9264-2.pdf>
- Hopkins, J. (2013). *Evaluating the Effectiveness of a Leadership Studies Program*. [Doctoral Dissertation]. Nova Southeastern University. <http://search.proquest.com/docview/1637727070>
- Interpol (2019) The first INTERPOL young global police leaders program was held in Dubai. Interpol News and Events. <https://www.interpol.int/News-and-Events/News/2019/Shaping-the-international-police-leaders-of-tomorrow>
- Jenkins, S. (1 de Diciembre de 2011). Tim Tebow shows in sports, there's no faking leadership (and Bruce Boudreau and Randy Edsall could take note). *The Washington Post*. http://articles.washingtonpost.com/2011-12-01/sports/35287711_1_broncos-coach-john-fox-tim-tebow-denver-post
- Komives, S., Dugan, J., Owen, J., Slack, C., & Wagner, W. (2011). *The handbook of leadership development* (Segunda ed.). Jossey-Bass.
- Kotter, J. (May-June de 1990). What Leaders Really Do? *Harvard Business Review*. <http://www.mchnutritionpartners.ucla.edu/sites/default/files/Recommended%20Readings-What%20Leaders%20Really%20Do.pdf>
- Kotter, J. (2007). *Al frente del cambio*. Romanyá Valls S.A.
- Lambert, L. (2003). Leadership Capacity for Lasting School Improvement. Alexandria: ASCD. http://search.ebscohost.com.ezproxylocal.library.nova.edu/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid,custuid&custid=s1134655&db=nlebk&AN=93218&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_i
- Leal, F., Albornoz, M., & Rojas, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos* XLII, 2: 193-205.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>.
- Lozano, Z., & Izquierdo, S. (2014). Una educación orientada a la gestión del conocimiento en los docentes de las universidades privadas de Trujillo. *In Cres*, 5(1).

- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- McCall, W. Jr. & Lombardo, M. (1983). *Off the track: Why and how successful executives get derailed*. Greenboro, NC: Centre for Creative Leadership.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (Segunda ed.). Reading: AddisonWesley.
- McManus, R. (Maio-Agosot de 2009). The importance of Leadership Education and Leader Development. *Revista de Administracao da UNIMEP*, 7(2), 46-56.
- Mendoza, M., y Ortiz, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones en impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), 118-134.
- Molero, F., Recio, P., y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Molinar, M., y Velásquez, L. (2010). *Liderazgo en la labor docente*. Trillas.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Magisterio.
- Mumford, M. (2011). A hale farewell: The state of leadership research. *Leadership Quarterly*, 22, 1-7. doi:10.1016/j.leaqua.2010.12.001
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Nader, M., y Castro, S. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional transaccional de Bass. *Universitas Psychológica*.
- Navarro, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación* 40(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Ndiga, B., Mumuikha, C., Flora, F., Ngugi, M., & Mwalwa, S. (2014). Principals' transformational leadership skills in public secondary schools: a case of teachers' and students' perceptions and academic achievement in Nairobi County. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 801-810.
- Nieto, J., Nieto, J. & Moreno, J. (2018). Modelo holístico de liderazgo policial. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(2), 90-110. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i2.551>
- Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and practice* (Quinta ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Nova Southeastern University. (2016). *Politica de consentimiento informado*. Comité de Revisión Institucional (IRB). http://www.nova.edu/irb/manual/forms/informed_consent.pdf
- OCDE. (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>
- Odom, S. (2013). Social Media Tools in the Leadership Classroom: Students' Perceptions of Use. *Journal of Leadership Education*, 12(1).
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *UN Police*. <https://peacekeeping.un.org/en/un-police>
- Ortega, E. (2012). Liderazgo y administración en la educación. *Visión Educativa Iunaes*, 6(13).

- Pariante, J. (2010). Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo. Procesos de cambio y desarrollo en las organizaciones. En: Suárez Núñez, Tirso y López Canto, Leonor E. (coords). La investigación en gestión y organizaciones en México. Mérida, Yucatán, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_SistOrgSocMedEfec/mendoza_moheno_jessica/algunas_reflexiones.pdf
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Policía Nacional de Colombia. (2012). *Manual de autoevaluación para la educación policial. Un compromiso con la calidad*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Policía Nacional de Colombia. (2013). Potenciación del conocimiento y formación policial. Proyecto Educativo Institucional. Imprenta Nacional de Colombia.
- Pounder, D. (2012). School leadership preparation and practice survey instruments and their uses. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(2), 254-274.
- Rangel, P. (2015). Liderazgo Policial: Para la formación del funcionario del siglo XXI. Publicado por Hanns Seidel Stiftung. https://latinamerica.hss.de/fileadmin/user_upload/Projects_HSS/Latin_America/Migration-230607/Liderazgo_Policial.pdf
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Liderazgo. Obtenido en <http://dle.rae.es/?id=NH60fdB>
- Reeves, D. (2008). *Reframing Teacher Leadership to Improve Your School*. ASCD. http://search.ebscohost.com.ezproxylocal.library.nova.edu/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid,custuid&custid=s1134655&db=nlebk&AN=228191&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_10.
- Riggio, R. (2011). Introduction: The dialogue of the disciplines. En M. Harvey, & R. Riggio (Edits.), *Leadership studies: The dialogue of the disciplines* (págs. 3-19). Northampton: Edward Elgar.
- Riggio, R., Ciulla, J., & Sorenson, G. (2003). Leadership education at the undergraduate level: A liberal arts approach to leadership development. En S. Murphy, & R. Riggio (Edits.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*(9), 157-167.
- Robbins, S., y DeCenzo, D. (2008). *Supervisión*. Pearson Educación.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2).
- Rozo, S., & Abaunza, M. (Julio-Diciembre de 2010). Liderazgo transaccional y transformacional. *Avances en Enfermería*, 28(2).
- Safer Spaces (2017) Police Leadership Campaign <https://www.saferpaces.org.za/be-inspired/entry/police-leadership-campaign>
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIREvista*, 1(3).
- Samuels, S. (2013). The impact of using a survey framework in leadership education: is more better'. *Journal of Leadership Education*, 12(1).
- Sánchez, I. (2008). Los estilos de dirección y liderazgo: propuesta de un modelo de caracterización y análisis. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*(25).

- Sang, L., Chin, F., Muhammad, B., & Owee, K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Hum Resour Health*. 14(73). Doi: 10.1186/s12960-016-0171-2.
- Schafer, J (2010) Effective leaders and leadership in poliicing: traits, assesment, development, and expansion. Vol. 33 No. 4, 2010pp. 644-663. Emerald Group Publishing Limited. https://www.researchgate.net/publication/263301024_Effective_leaders_and_leadership_in_poliicing_Traits_assesment_development_and_expansion
- Sepúlveda, L. (2009). *Caracterizar las variables del liderazgo transformacional que perciben los seguidores de las organizaciones no gubernamentales ONG*. [Tesis de grado, Maestría en Ingeniería Administrativa, Universidad Nacional de Colombia]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/2371/1/43206090.2009.pdf>
- Shamir, B. (2011). Leadership takes time: Some implications of (not) taking time seriously in leadership research. *Leadership Quarterly*, 22, 307-315.
- Silva, Y., Olsen, C., Pezzi, L., & Sanjurjo, N. (2016). Liderazgo transaccional y transformacional de voluntarios jóvenes y adultos de Mar de Plata. *Psicoperspectivas* 15(3), 145-156. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-769.
- Spinllane, J. (2003). *Educational Leadership. Eductional Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Tafvelin, S. (2013). *The Transformational Leadership Process Antecedents, Mechanisms, and Outcomes in the Social Services*. UMEA. <https://www.diva-ortal.org/smash/get/diva2:640843/FULLTEXT01.pdf>
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 51(3), 162-180.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria: El caso de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, A. (2012). Rol y Características del Liderazgo del Docente de Educación Superior a Distancia en Colombia. *Tesis doctoral*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Torres, L. (2008). *Prácticas de Liderazgo en Aula en Docentes de Finanzas en Escuela de Graduados de la Universidad APEC*. [Disertación doctoral]. Nova Southeastern University.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. (I. I. Educación, Ed.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Valero, H., & Sáenz, V. (Editores) (2013). *Liderazgo Policial y Trabajo en Equipo*. Módulo Publicado por Seguridad Ciudadana Cedro, Perú. http://www.cedro.org.pe/courseonline20132/descargas/Modulo_5.pdf
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de economía institucional*, 4(6).
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *REICE*(11).
- Vega, C., y Zabala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

- Williams, B. (2006). *Relationship of Principal's Leadership Behaviors to Academic Achievement and School Improvement Efforts*. Universidad de Maryland. <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/3836/umi-umd-3681.pdf;jsessionid=B6F-2D49AFA769BC091355FEDF788C1D6?sequence=1>
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15, 251-289.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Zalenik, A. (1977). Managers and Leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67-78.
- Zingg, P. (2000). Leadership for Learning. *Liberal Education*, 86(3).

APÉNDICE A

Cuestionario MLQ-5X – Versión para Autorreporte del Líder

Este cuestionario de 45 ítems está diseñado y validado para identificar estilos de liderazgo. Conteste con sinceridad desde su manera de proceder, de esta forma, los resultados serán de mayor utilidad. No existen respuestas correctas ni incorrectas porque se trata de valorar las diferencias individuales. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima.

“El diligenciamiento de este cuestionario es una manifestación de participación voluntaria en el estudio”.

1. Datos sociodemográficos

Edad _____ Género _____ Grado (si aplica) _____
 Años como docente _____ Años como docente en la Policía _____
 Entrenamientos en liderazgo Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

2. Para contestar el cuestionario indique el grado en que cada frase se ajusta a su manera de liderar:

Definitivamente no	De vez en cuando	Algunas veces	A menudo	Frecuentemente o casi siempre
0	1	2	3	4

No.	Frases	0	1	2	3	4
1	Proporciono asistencia a otros a cambio de sus esfuerzos.					
2	Reexamino suposiciones críticas para analizar si éstas son adecuadas.					
3	No interfiere hasta que los problemas se tornan serios.					
4	Enfoco mi atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de las normas fijas.					
5	Evito involucrarme cuando surgen asuntos importantes.					
6	Hablo acerca de mis valores y creencias más importantes.					

No.	Frases	0	1	2	3	4
7	Me ausento cuando es necesario.					
8	Busco perspectivas opuestas al solucionar problemas.					
9	Hablo con optimismo acerca del futuro.					
10	Infundo orgullo en otros por estar asociados conmigo.					
11	Me refiero en términos específicos al determinar quién es responsable de haber logrado las metas de desempeño.					
12	Espero a que las cosas salgan mal antes de tomar medidas.					
13	Hablo con entusiasmo acerca de lo que se debe lograr.					
14	Especifico la importancia de tener un fuerte sentido de propósito.					
15	Dedico tiempo a enseñar y entrenar.					
16	Dejo en claro lo que se puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.					
17	Demuestro que soy un fiel creyente de que "si no está quebrado, no lo arregle".					
18	Abandono mis intereses personales por el bien del grupo.					
19	Trato a los demás como individuos, en vez de como si fueran solo un miembro del grupo.					
20	Demuestro que los problemas deben convertirse en crónicos antes de tomar medidas.					
21	Actúo de tal manera que hace que los demás tengan respeto por mí.					
22	Me concentro plenamente en tratar errores, quejas y fallas.					
23	Considero las consecuencias de las decisiones morales y éticas.					
24	Llevo cuenta de todos los errores.					
25	Demuestro un sentido de poder y confianza.					
26	Expreso clara y convincentemente mi visión de futuro.					
27	Dirijo mi atención hacia el incumplimiento de normas.					
28	Evito tomar decisiones.					
29	Considero a cada individuo como personas que tienen diferentes necesidades, habilidades y aspiraciones entre sí.					
30	Hago que los demás vean los problemas desde diferentes ángulos.					
31	Ayudo a que los demás desarrollen sus puntos fuertes.					
32	Sugiero nuevas formas de ver cómo terminar las tareas asignadas.					
33	Tardó en responder a preguntas urgentes.					
34	Enfatizo la importancia de tener un sentido colectivo de lograr una misión.					
35	Expreso satisfacción cuando los demás logran expectativa.					
36	Expreso confianza en que las metas serán logradas.					
37	Soy eficaz en satisfacer las necesidades de los demás relacionadas con el trabajo					
38	Utilizo satisfactorios métodos de liderazgo.					

No.	Frases	0	1	2	3	4
39	Hago que los demás hagan más de lo que se espera que hagan.					
40	Soy eficiente para representar a mi grupo delante de las autoridades más altas.					
41	Trabajo con los demás de manera satisfactoria.					
42	Elevo los deseos de los demás de tener éxito.					
43	Soy eficiente en lograr los requisitos organizacionales.					
44	Aumento la disposición de los demás de esforzarse.					
45	Encabezo un grupo eficiente.					

APÉNDICE B

Cuestionario MLQ-5X – Versión para Seguidor del Líder

Este cuestionario de 45 ítems está diseñado y validado para identificar estilos de liderazgo de sus docentes. Conteste con objetividad desde su perspectiva como estudiante, de esta forma, los resultados serán de mayor utilidad. No existen respuestas correctas ni incorrectas porque se trata de valorar las diferencias individuales. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima.

“El diligenciamiento de este cuestionario es una manifestación de participación voluntaria en el estudio”.

1. Datos sociodemográficos

Edad _____ Género _____ Grado _____
Entrenamientos en liderazgo Sí ____ No ____ ¿Cuál? _____

2. Profesor evaluado en sus atributos como líder: _____

Indique el grado en que cada frase describe al docente respectivo usando la siguiente escala:

Definitivamente no	De vez en cuando	Algunas veces	A menudo	Frecuentemente o casi siempre
0	1	2	3	4

No.	Frases	0	1	2	3	4
1	Proporciona asistencia a cambio de sus esfuerzos.					
2	Reexamina suposiciones críticas para analizar si éstas son adecuadas.					
3	No interfiere hasta que los problemas se tornan serios.					
4	Enfoca su atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de las normas fijas.					
5	Evita involucrarse cuando surgen asuntos importantes.					

No.	Frases	0	1	2	3	4
6	Habla acerca de sus propios valores y creencias más importantes.					
7	Se ausenta cuando es necesario.					
8	Busca perspectivas opuestas al solucionar problemas.					
9	Habla con optimismo acerca del futuro.					
10	Infunde orgullo en usted por estar asociado con él/ella.					
11	Se refiere en términos específicos al determinar quién es responsable de haber logrado las metas de desempeño.					
12	Espera a que las cosas salgan mal antes de tomar medidas.					
13	Habla con entusiasmo acerca de lo que se debe lograr.					
14	Especifica la importancia de tener un fuerte sentido de propósito.					
15	Dedica tiempo a enseñar y entrenar.					
16	Deja en claro lo que se puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.					
17	Demuestra ser un/una fiel creyente de que "si no está quebrado, no lo arregle".					
18	Abandona sus intereses personales por el bien del grupo.					
19	Le trata a usted como individuo, en vez de como si fuera sólo un miembro del grupo.					
20	Demuestra que los problemas deben convertirse en crónicos antes de tomar medidas.					
21	Actúa de tal manera que hace que usted le respete.					
22	Él/ella se concentra plenamente en tratar errores, quejas y fallas.					
23	Considera las consecuencias de las decisiones morales y éticas.					
24	Lleva cuenta de todos los errores.					
25	Demuestra un sentido de poder y confianza.					
26	Expresa clara y convincentemente su propia visión de futuro.					
27	Dirige la atención de usted hacia el incumplimiento de normas.					
28	Evita tomar decisiones.					
29	Considera que usted tiene diferentes necesidades, habilidades y aspiraciones a las de los demás.					
30	Hace que usted vea los problemas desde diferentes ángulos.					
31	Le ayuda a que desarrolle sus propios puntos fuertes.					
32	Sugiere nuevas formas de ver cómo terminar las tareas asignadas.					
33	Tarda en responder a preguntas urgentes.					
34	Enfatiza la importancia de tener un sentido colectivo de lograr una misión.					
35	Expresa satisfacción cuando usted logra expectativas.					
36	Expresa confianza en que las metas serán logradas.					
37	Es eficaz en satisfacer las necesidades de usted relacionadas con el trabajo.					

No.	Frases	0	1	2	3	4
38	Utiliza satisfactorios métodos de liderazgo.					
39	Hace que haga más de lo que usted mismo espera hacer.					
40	Es eficiente para representar a su grupo delante de las autoridades más altas.					
41	Trabaja con usted de manera satisfactoria.					
42	Eleva los deseos de usted de tener éxito.					
43	Es eficiente en lograr los requisitos organizacionales.					
44	Aumenta la disposición de usted de esforzarse.					
45	Encabeza un grupo eficiente.					

ÍNDICE ALFABÉTICO

D

Docente 1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 96, 99, 103

L

Liderazgo 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103

P

Policía 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 95, 99

T

Transformacional 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 28, 29, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97

