

Liderazgo y Empoderamiento Directivo en Instituciones Educativas de Chiclayo

Willam Antonio Ruiz Coronado¹

Información del artículo:

Recepción: 11 de noviembre, 2015.
Aceptación: 10 de diciembre, 2015

Palabras claves:

Liderazgo de Likert.
Empoderamiento de Menon.
Dirección escolar

RESUMEN

El presente estudio aporta evidencia empírica sobre el nivel de relación entre el estilo de liderazgo y el empoderamiento directivo en instituciones educativas, previa identificación del estilo directivo predominante. Se aplicó a 65 directivos de instituciones educativas de la provincia de Chiclayo una encuesta de 29 reactivos, construida en base al sistema administrativo de Likert y empoderamiento psicológico de Menon. Los resultados muestran que el estilo autopercebido por los directivos escolares es el autoritario coercitivo; así mismo, perciben que son competentes para el ejercicio de su rol directivo. Se concluye en el estudio que existe una relación muy significativa entre estilos de liderazgo de Likert y las dimensiones del empoderamiento psicológico propuesto por Menon.

School Site Leadership and Empowerment in Chiclayo Educational Institutions

ABSTRACT

Keywords:

Leadership Likert.
Empowerment Menon.
School Directors.

This study provides empirical evidence on the level of relationship between leadership style and management empowerment in educational institutions, prior identification of the dominant management style. It was applied to 65 managers of educational institutions in the province of Chiclayo a survey of 29 reagents, built on the administrative system of Likert and psychological empowerment Menon. The results show that style self-perceived by school administrators is the coercive authoritarian; likewise, they perceive that they are competent to exercise its management role. It is concluded in the study that there is a significant relationship between leadership styles Likert and dimensions of psychological empowerment proposed by Menon.

¹ Ingeniero en Mecánica y Electricidad. Magíster en Química. Educador. Docente de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Email: wcoronado@usat.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3558-183X>

Introducción

El liderazgo escolar es una variable indirecta pero muy importante para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Motivo por el cual se ha convertido en una prioridad política de los gobiernos y de interés para los investigadores de la dirección escolar. En el Perú se viene promoviendo políticas de calidad educativa, entre las cuales están las orientadas al personal directivo de las instituciones educativas. Uno de los resultados de estas políticas ha sido la publicación del marco del buen desempeño directivo (MINEDU, 2013) donde se expresa las competencias ideales que debe mostrar un director escolar. Sin embargo no se han publicado estudios del nivel de interiorización de dichas competencias en los directores en ejercicio. Así mismo en este documento se enfatiza la necesidad de un liderazgo directivo en toda institución educativa; lo cual implica que los directores de las instituciones educativas asuman compromiso con los objetivos y metas pedagógicas y dirijan con un estilo democrático participativo. En la revisión de la literatura no hemos encontrado estudios que muestren la ausencia o presencia de las capacidades anteriormente mencionadas en los directivos de nuestro país y de nuestra localidad de Chiclayo.

Los cambios deseados en los miembros de una institución educativa de cara al modelo *la escuela que deseamos*, propuesto por el MINEDU (2013), están relacionados con el nivel de empowerment psicológico de estos. Menon (2001) manifiesta que los colaboradores de una organización con alto nivel de empowerment individual hacen suyas las metas organizacionales y se vuelven más competentes, lo cual les da más control sobre su trabajo y los hace más participativos. Sin

embargo, en nuestra localidad no se ha medido el nivel de empowerment de los miembros que conforman nuestras instituciones educativas. Sería oportuno, en estos tiempos de mejora de la calidad educativa, medir el nivel de empowerment de los directores escolares; lo cual significa, teniendo en cuenta lo expresado por Mendoza Sierra, León Jariego, Orgambidez Ramos y Borrego Alés (2009), determinar su nivel de autopercepción sobre su compromiso con las metas de su institución, su nivel desempeño en el cargo y su motivación a participar en actividades ajenas a su rol tradicional.

Dada la importancia de la variable liderazgo en el modelo *la escuela que deseamos*, propuesto por el MINEDU (2013), se hace necesario saber si los directores escolares presentan o no esta capacidad. Con respecto a esto se han obtenido resultados contradictorios; así por ejemplo el estudio de Rosales (2000), concluye que los directores tienen actitudes de administradores más que de líderes. Contrariamente a la investigación de Rosales, Coaquira (2007) al final de su investigación afirmó que los directores son líderes y que utilizan el poder de una manera eficiente, responsable, inspirando confianza y manteniendo un clima institucional óptimo que favorecerá el cumplimiento de sus funciones en la gestión pedagógica administrativa e institucional con participación de la comunidad educativa. Frente a ello es necesario seguir realizando investigaciones en este campo y con la finalidad de no encontrar resultados ambiguos se debe optar por identificar el estilo de liderazgo, por cuánto en palabras de Torres y Riaga (2007). un líder alterna el ejercicio con diferentes tipos de liderazgo según las demandas de situaciones de

entorno específicas y las expectativas de los miembros de la organización. Por lo cual puede mostrar o no capacidad de liderazgo durante su ejercicio directivo.

Frente a este vacío de conocimiento sobre las variables empowerment y estilo de liderazgo de los directores de las instituciones educativas de Chiclayo, nos propusimos en este estudio diagnosticar los perfiles de liderazgo y medir el nivel de empowerment de los directores escolares, desde su autopercepción. Finalmente en aras de aportar al conocimiento de estas variables, nos propusimos dar respuesta a la pregunta ¿Existe relación entre el estilo directivo y el nivel de empowerment de los directores escolares de la provincia de Chiclayo? Para dar respuesta a esta interrogante se planteó como objetivo de la investigación, determinar si existe relación entre el liderazgo de los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo según la teoría de Likert y su nivel de empoderamiento, basado en el modelo de Menon (2001).

Marco Teórico

Estilos de dirección

El estilo de dirección de los directores de centros educativos se observa en las diferentes maneras de comportarse ante situaciones diversas durante su ejercicio laboral (Lizano, Porrás y Saborío, 2002). Con la nueva incursión específica del liderazgo en la educación se han propuesto diferentes estilos de dirección escolar o simplemente llamados estilos de liderazgo en el campo escolar. En el siguiente cuadro se mencionan las principales tipologías del liderazgo escolar.

Los estudios realizados en el país sobre estilo de liderazgo del directivo escolar (Reyes-Flores, 2010; Rivera, 2008; Valencia,

2008; Zela, 2008, Rincón, 2005; etc.) se han realizado considerando la tipología de liderazgo de Likert.

Cuadro 1. Tipos de Liderazgo Escolar

Nombre de la categoría de tipificación	Estilos de liderazgo	Representante principal en el campo educativo
Estilos de liderazgo basado en características y conductas	Técnico, humano, educativo, simbólico y cultural	Sergiovanni (1984)
	Estilo A,B,C y D	Leithwood, Begley y Cousins (1990)
Modelo de dirección	Liderazgo instructivo	70 y 80 Murphy (1990)
	Liderazgo transformacional	Leithwood, Jantzi, y Steinbach (1999).
	Liderazgo facilitador	Lashway (1995)
	Liderazgo persuasivo	Stoll y Fink (1999)
	Liderazgo sostenible	Hargreaves y Fink (2008).
	Liderazgo distribuido	Spillane et al. (2004)

Fuente: elaboración propia.

Esto se justifica porque dicho enfoque se sustenta en los estilos base autoritario-coercitivo y democrático-participativo que dan origen a otros; es decir, cualquiera que sea la forma en que actúa un director, el enfoque se orienta a estos dos tipos básicos de estilos de dirección educativa. (Lizano, Porrás y Saborío, 2002).

Sistema de comportamiento administrativo de Likert

El modelo de Likert se centra en una visión de liderazgo participativo y postula que éste estilo es más eficaz que el de un liderazgo formal. Sobre este postulado formula cuatro

estilos gerenciales de administración (autoritario coercitivo, autoritario benevolente, consultivo y participativo) que utiliza para definir el perfil organizacional correspondiente (sistema 1, 2, 3 y 4) el cual mediante el análisis de las variables: proceso decisorios, comunicación, relaciones interpersonales y recompensas y castigos reflejan los estilos que practican sus líderes (Castillo-Vásquez, 2010). En el siguiente cuadro se describen las características típicas de cada sistema.

Cuadro 2. Comparación de los sistemas de Likert

VARIABLES tipificadoras	Sistema 1	Sistema 2	Sistema 3	Sistema 4
Proceso Decisorio	Centralizado y sin delegación	Centralizado y poco delegado	Mixto con predominio de la descentralización y con mayor delegación	Descentralizado y delegado
Sistema de Comunicación	Vertical descendente	Mayoritariamente descendente en comparación a la descendente	Vertical y horizontal con información limitada	Eficaz
Relaciones Interpersonales	Se prohíbe las interacciones personales	Reglamentadas por el sistema formal	Se tolera la organización informal	Basadas en la confianza mutua y el trabajo en equipo
Sistema de Recompensas	Énfasis en las motivaciones extrínsecas	Mayor motivación extrínseca que intrínseca	Mayor motivación intrínseca que trascendente	Énfasis en las trascendentes
Sistema de sanciones	Énfasis en los castigos	Menor énfasis en los castigos y medidas disciplinarias,	esporádico	Mínima y decididas por el grupo
Bases Teóricas	Temor e intimidación	coacciones	motivación	Mejora personal

Fuente: elaboración propia

Lizano, Porras y Saborío (2002), manifiestan que el estilo de dirección está directamente relacionado con el quehacer y el comportamiento de todas las personas en el centro educativo. En nuestro estudio no nos quedamos en este aspecto conductual si no que deseamos relacionarlo con el aspecto psicológico del director, especialmente con su percepción sobre su trabajo y entorno laboral; por lo tanto, la otra variable de nuestro estudio es el empowerment psicológico.

Empowerment psicológico

La perspectiva orgánica o psicológica del empowerment sostiene que las reacciones individuales de los empleados son influidas por las condiciones estructurales en las que están inmersos y por lo tanto determinan su nivel de percepción de control sobre su entorno laboral y el desarrollo de su trabajo. Por lo cual, podemos inferir que el tipo de sistema organizativo de Likert determinaría no solo el estilo de liderazgo del directivo sino también una tipología de percepciones psicológicas específicas de este para cada sistema.

Menon (2001. p 161), define el empowerment psicológico como un estado cognitivo del empleado caracterizado por la autopercepción de una sensación de control, competencia e internacionalización de metas. Lo cual significa que el empleado con alto nivel de empowerment psicológico manifestará un fuerte compromiso con la organización, poseerá un alto desempeño laboral y estará dispuesto a participar en actividades ajenas a su rol profesional (Mendoza Sierra, León Jariego, Orgambidez Ramos y Borrego Alés, 2009).

Aunque existen diferentes propuestas sobre los componentes del empowerment psicológico (ver, Peterson y Zimmerman, 2004; Spreitzer, 1995, 1996; Zimmerman,

2000) en este estudio se optó por la propuesta de Menon (2001) con tres componentes: Control Percibido (Perceived Control), Competencia Percibida (Perceived Competence) e Internalización de Metas (Goal Internalization).

La dimensión percepción de control se relaciona con la motivación al poder y se define como la necesidad interna de influir o controlar a otros, incluye las creencias sobre autoridad, posibilidad de tomar decisiones, adecuación de recursos, autonomía en el procedimiento y resultados del trabajo. La segunda dimensión, competencia percibida se relaciona con la autoeficacia y se refiere al dominio, la cual además de implicar la realización hábil de una o más asignación de tareas, también implica hacer frente a tareas no rutinarias que puedan surgir en algún momento dado. Por otro lado la dimensión de internalización de las metas se refiere a la creencia individual de aceptación de los objetivos y estándares propuestos por la organización donde se labora y actuar para su cumplimiento.

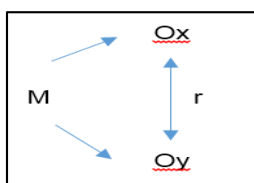
Metodología

Tipo de investigación

El tipo de investigación es la ex post facto, ya que se quiere definir la relación entre las variables de estudio sobre hechos que ya se han dado y sobre los cuales no podemos ejercer control, mediante el uso de coeficientes de correlación.

Diseño

El diseño de investigación utilizado es descriptivo correlacional.



Donde:

Ox = Primera variable: Conjunto de datos sobre el Liderazgo Directivo

Oy = Segunda variable: Conjunto de datos sobre el empoderamiento

M = Intervención para analizar la relación entre las variables mostradas

r = Relación intervariables

Población, muestra y muestreo: La muestra es no probabilística.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Se utilizó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario dirigido a los directivos con el objetivo de determinar la relación entre el liderazgo de los directivos de las instituciones educativas según la teoría de Likert y su nivel de empoderamiento, basado en la teoría de Menon (2001).

Para elaborar el instrumento antes mencionado, se tomó en cuenta las variables del estudio planteadas por Rensis Likert: autoritario coercitivo, autoritario benévolo, consultivo y participativo; que corresponden al ítem 1 al 20. También se consideró las tres dimensiones propuestas por Menon (2001) refiriéndose al Empoderamiento psicológico: control percibido, competencia percibida e internalización de los objetivos, éstas se encuentran en el ítem 21 al 29.

Resultados y Discusión

Confiabilidad de los instrumentos

La escala de Likert utilizada para medir el estilo de liderazgo de los directivos escolares mostró una buena consistencia interna (Alfa de Cronbach mayor a 0,7), este resultado es similar al obtenido por reyes (2012), Alfa de Cronbach igual a 0,744.

Tabla 1. Valores de fiabilidad de la escala de Likert

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Escala de Likert	.702	.750	20
Autoritario coercitivo	.333	.451	5
Autoritario benevolente	.008	-.055	5
Consultivo	.280	.353	5
Participativo	.289	.361	5

Se aprecia en la tabla 1 que no se ha obtenido valores de confiabilidad aceptable para las dimensiones de la escala de Likert, esto se explica por cuanto el instrumento presenta los mismos indicadores para cada dimensión. En cuanto a la escala de Menon se ha encontrado tanto para la escala en general como para sus tres dimensiones una alta consistencia interna, como se pueda observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Valores de fiabilidad de la escala de Menon

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Escala de Meno	.921	.934	9
Interiorización de objetivos	.920	.926	3
Control percibido	.828	.824	3
Competencia percibida	.891	.893	3

Estilo de liderazgo del directivo escolar

Los directivos escolares de la unidad de observación autoperciben un estilo de dirección con predominio del sistema administrativo de tipo autoritario coercitivo y en menor grado el estilo participativo (ver valores de media en la tabla 3).

Tabla 3. Jerarquía de estilos de dirección de los directivos escolares

	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Error típico	Estadístico
Autoritario coercitivo	3.80	0.07	0.55
Consultivo	3.76	0.05	0.43
Autoritario Benevolente	3.51	0.07	0.52
Participativo	3.46	0.07	0.56

A continuación realizaremos un análisis del nivel de influencia de los cuatro criterios o factores que determinan uno u otro estilo de liderazgo según Likert. Estos criterios son: los procesos decisorios, los sistemas de comunicación, las relaciones interpersonales, y el sistema de recompensas y castigos

Tabla 4. Jerarquía de estilos de dirección de los directivos escolares según procesos decisorios

	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Error típico	Estadístico
Autoritario coercitivo	4.05	0.10	0.83
Autoritario Benevolente	3.60	0.13	1.06
Participativo	2.94	0.14	1.12
Consultivo	1.52	0.11	0.90

Los procesos decisorios constituyen el factor esencial en el cambio de la institución escolar hacia un liderazgo pedagógico, donde la toma de decisiones es compartida, ideal necesario para lograr escuelas eficaces. Sin embargo, en las instituciones educativas de Chiclayo desde la percepción de sus directivos la toma de decisiones debe ser autoritaria; esto se corrobora con el mayor puntaje asignado al estilo directivo autoritario coercitivo en la valoración de los procesos decisorios (ver Tabla 4).

Tabla 5. Jerarquía de estilos de dirección de los directivos escolares según sistemas de comunicación

	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Error típico	Estadístico
Consultivo	4.69	0.10	0.85
Participativo	2.26	0.15	1.23
Autoritario coercitivo	1.98	0.16	1.32
Autoritario Benevolente	1.84	0.11	0.91

Los resultados de la tabla 5, mayor valor medio del estilo consultivo, muestran que los directivos escolares de Chiclayo valoran que para realizar un trabajo colectivo eficaz en sus instituciones educativas es importante la manera cómo se manifiesta el intercambio de información entre la autoridad y los subordinados. Por cuanto un directivo eficaz “se basa en la comunicación para mantener a todas las partes funcionales en una unidad” (Reyes, 2004, p. 30).

Tabla 6. Jerarquía de estilos de dirección de los directivos escolares según relaciones interpersonales

	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Error típico	Estadístico
Autoritario coercitivo	4.72	0.10	0.84
Autoritario Benevolente	4.71	0.09	0.70
Consultivo	4.65	0.09	0.70
Participativo	4.35	0.10	0.80

La tabla 6 muestra que el estilo autoritario coercitivo puntúa con valor medio en el factor relaciones interpersonales, esto significa que el directivo no confía en sus docentes para el trabajo en equipo y el logro de objetivos institucionales.

Tabla 7. Jerarquía de estilos de dirección de los directivos escolares según sistemas de recompensas y castigos

	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Error típico	Estadístico
Autoritario coercitivo	4.46	0.12	1.00
Participativo	4.28	0.11	0.90
Consultivo	4.18	0.13	1.03
Autoritario Benevolente	3.88	0.17	1.39

La máxima puntuación media del estilo autoritario coercitivo en el sistema de recompensas y castigos permite inferir que no es prioritario para los directivos escolares de Chiclayo contar con estrategias para motivar y reconocer el buen trabajo realizados por los docentes. Por el contrario se da mayor valor al reglamento interno como herramienta disciplinaria y de amenaza.

Finalmente se puede concluir que el perfil directivo predominante en las instituciones educativas de Chiclayo se caracteriza por un estilo directivo autoritario con poca confianza en los miembros de la comunidad escolar para el trabajo en equipo y el logro de los objetivos institucionales, se prefiere la comunicación vertical descendente, caracterizada por órdenes; la toma de decisiones centralizadas en la dirección y la ausencia de políticas de incentivos para los docentes para dar énfasis a los castigos y medidas disciplinarias.

Nivel de empoderamiento del directivo escolar. Los directivos escolares de Chiclayo se auto perciben con un alto nivel de empoderamiento al laborar en su institución educativa, lo cual es corroborado por los valores medios superiores a los cuatro puntos obtenidos en la escala de Menon (ver tabla 8) Tabla 8. Jerarquía de las dimensiones de empoderamiento de la escala de Menon según

autopercepción de los directivos escolares de Chiclayo

	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Error típico	Estadístico
Competencia percibida	4.71	0.08	0.65
Interiorización del objetivo	4.70	0.08	0.68
Control Percibido	4.46	0.11	0.87

De la Tabla 8 se infiere que los directivos escolares de Chiclayo se sienten, en primer lugar, competentes para desarrollar su función directiva. En segundo lugar, se sienten comprometidos con el logro de los objetivos institucionales; y finalmente, sienten en menor grado que los anteriores tener control sobre todas las variables que les permita ejercer eficazmente su labor directiva. Estas percepciones se pueden explicar a partir de las políticas del ministerio de educación que han establecido que el acceso al cargo de director es por concurso público, lo cual genera en el docente que logra alcanzar una plaza sentirse competente. Por otro lado la falta de control sobre su puesto de trabajo se puede explicar por la falta de autonomía plena de las instituciones educativas con respecto a las unidades de gestión educativa local (UGEL).

Nivel de relación entre las variables estilo de liderazgo y empoderamiento psicológico

Tabla 9. Nivel de correlación entre estilos de liderazgo de Likert y las dimensiones de empoderamiento de la escala de Menon

		Control Percibido	Competencia percibida	Interiorización del objetivo
Autoritario coercitivo	Correlación de Pearson	,408**	,546**	,475**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000
	N	65	65	65
Autoritario Benevolente	Correlación de Pearson	,351**	,331**	,383**
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.000
	N	65	65	65

Consultivo	Sig. (bilateral)	.004	.007	.002
	N	65	65	65
	Correlación de Pearson	,460**	,513**	,491**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
Participativo	Sig. (bilateral)	.002	.000	.000
	N	65	65	65
	Correlación de Pearson	,369**	,572**	,435**
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.000
	N	65	65	65

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De los datos de la tabla 9 se obtiene la siguiente información:

- Los cuatro estilos de liderazgo del modelo de Likert muestran una correlación directa, moderada (valores de correlación entre 0,3 y 0,7) y significativamente alta (al 99 % de significancia) con las tres dimensiones de empoderamiento psicológico propuesto por Menon.
- Los estilos, participativo y colaborativo comparten los valores de correlación más altos con las dimensiones de empoderamiento psicológico. Así el estilo participativo obtiene valores de correlación más alto con la dimensión competencia percibida del empoderamiento (0,572). Por su parte el estilo consultivo correlaciona con los valores más altos con las dimensiones de interiorización de objetivos (0,491) y control percibido (0,460)
- El estilo autoritario coercitivo es el que muestra un segundo lugar en valores de correlación con las tres dimensiones de empoderamiento (valores comprendidos entre 0,408 a 0,546).
- El estilo autoritario benevolente es el que muestra menor valor de correlación con las tres dimensiones de

empoderamiento (valores comprendidos entre 0,331 a 0,383).

Conclusiones

La información analizada y procesada en este estudio nos llevó a las siguientes conclusiones:

- Es estilo de liderazgo predominante en los directivos escolares de Chiclayo es del tipo autoritario coercitivo según el sistema administrativo de Likert.
- La dimensión de empoderamiento psicológico predominante en los directivos escolares de Chiclayo es competencia percibida según el modelo de empowerment de Menón.
- Existe una relación directa, moderada y significativa alta entre cada estilo de liderazgo del modelo de Likert y las tres dimensiones de empoderamiento psicológico de la escala de Menon.

Bibliografía

Castillo-Vásquez, V. D. (2010). Relación del liderazgo de la directora y el desempeño laboral de las docentes de la IEI N° 87 Callao 2009.

Coaquira, R. (2007). *Influencia de los directores en el desarrollo de los procesos de gestión educativa en las Instituciones Educativas Públicas de la ciudad de Puno 2005 y 2006*. Perú: Biblioteca de la UNMSM.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Lashway, L. (1995). Lashway, L. (2002). *Trends in school leadership*. Eric digest.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).

Lizano, N. G., Porrás, M. R., & Saborío, N. C. (2002). *La administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las Instituciones Educativas*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Mendoza Sierra, M., León Jariego, J. C., Orgambidez Ramos, A., & Borrego Alés, Y. (2009). Evidencias de validez de la adaptación española de la Organizational Empowerment Scale. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(1), 17-28.

Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology*, 50(1), 153-180.

Menon, S. T., & Vos, B. (2007). Psychological empowerment in the South African military: The generalisability of Menon's Scale. *SA Journal of Industrial Psychology*, 33(2), 1-6.

Murphy, J. 1990. Principal instructional leadership. *Advances in educational administration. Changing perspectives on school*, I, p. 163-200.

MINEDU (2013). *Marco del buen desempeño directivo*. Dirección de desarrollo docente. Lima.

Peterson, N. A. y Zimmerman, M. A. (2004). Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 34, 129-145.

Reyes, D. (2004). *Principales características del liderazgo que demandan los empresarios ante las exigencias del nuevo milenio*. Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, tesis de maestría.

Reyes-Flores, N. T. (2010). *Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de*

Ventanilla-Callao. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.

Rincón, J. (2005). Relación entre estilo de liderazgo del director y desempeño de los docentes del Valle del Chumbao de la provincia de Andahuaylas. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

Rivera, M. (2008). El liderazgo y la gestión de los directores en las unidades de gestión educativa local de la región Junín. Huancayo (Perú): Universidad Alas Peruanas, tesis doctoral.

Rosales, M. (Mayo 2000). ¿Calidad sin Liderazgo? *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Número 4, 4*. [En línea] Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>. [Consulta: 21 de Mayo de 2009].

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1441-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *The Academy of Management Journal*, 39, 483-504.

Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

Torres, M. R. M., & Riaga, C. O. (2007). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*.

Valencia, P. (2008). Estilos gerenciales y satisfacción laboral. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

Zela, M. (2008). Liderazgo y calidad educativa en las instituciones educativas secundarias en la provincia de Lampa - 2007.

Juliaca (Perú): Universidad Alas Peruanas, tesis de maestría.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (43-63). New Cork: Plenum.