

## **Adaptación del inventario de prácticas de liderazgo con estudiantes mexicanos de posgrado**

### **Adaptation of the leadership practices inventory with Mexican graduate students**

Eduardo Raúl Díaz<sup>1</sup>

CETYS Universidad, Tijuana (México)

Karla María Díaz López

CETYS Universidad, Ensenada (México)

Eduardo Durazo Watanabe

CETYS Universidad, Ensenada (México)

Recibido: 19 de mayo de 2020

Aceptado: 24 de julio de 2020

Publicado: 20 de noviembre de 2020

#### ***Resumen***

Las Instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad de formar líderes para que éstos coadyuven en el desarrollo de estrategias de cambio que permitan a las organizaciones innovar, competir y enfrentar los retos presentes en el contexto económico y social actual. El Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) es ampliamente utilizado en contextos organizacionales para diagnosticar cinco competencias de liderazgo transformacional: 1. Modelar el camino 2. Inspirar una visión compartida 3. Desafiar el proceso 4. Habilitar a los demás para que actúen 5. Alentar el

---

<sup>1</sup> Email: [eduardo.diaz@cetys.mx](mailto:eduardo.diaz@cetys.mx)



corazón. En la presente investigación se examina el IPL en su versión en español mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Participó una muestra de 309 estudiantes de posgrado del noroeste de México. Se observó que el IPL en su versión en español mide dos factores. La aportación principal de esta investigación radica en la adaptación de la versión en español del IPL y su aplicación con estudiantes de posgrado en México.

**Palabras clave:** liderazgo; educación; cuestionario; encuesta.

***Abstract***

Institutions of Higher Education have a responsibility to develop leaders capable of promoting change strategies to help organizations innovate, compete successfully, and address the challenges that emerge from the current economic and social context. The Leadership Practices Inventory (LPI) is widely used in organizations to assess five transformational leadership competencies: 1. Model the way 2. Inspire a shared vision, 3. Challenge the process 4. Enable others to act 5. Encourage the heart. This study examines the structure of the LPI, Spanish version, through exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). A sample of 309 graduate students in northwestern Mexico was surveyed. Results suggests that the LPI in its Spanish version measures two factors of transformational leadership. The main contribution of the study is the adaptation of the LPI in its Spanish version with graduate students in Mexico.

**Keywords:** leadership; education; questionnaire; survey.

## ***Introducción***

Los estudiantes universitarios necesitan desarrollar capacidades de liderazgo para enfrentar los problemas encontrados en las organizaciones modernas (Shivoro et al., 2018). Al respecto, Salgado et al. (2012) argumentaron que el reto que deben plantearse las Instituciones de Educación Superior (IES) implica disminuir la brecha entre las competencias de un egresado y las demandas del ámbito laboral, caracterizado por un constante cambio y alta competitividad. Sin embargo, la evaluación de competencias en general representa un gran reto para las IES, situación que se atiende al aplicar estrategias de medición del aprendizaje congruentes con los objetivos educativos (Moreno-Olivos, 2012).

El liderazgo es una competencia importante para egresados de IES que buscan colocarse en empleos bien remunerados. Montoro-Sánchez et al. (2012) realizaron un estudio que involucró la participación de 29 empresas españolas donde evidenciaron el alto valor que dan los empleadores a competencias transversales como liderazgo y emprendimiento. Por su parte, Shafique y Kalyar (2018) reportaron que los ejecutivos que buscan fomentar culturas corporativas emprendedoras suelen contratar líderes transformacionales. No obstante, la formación académica recibida en las IES parece reforzar muy poco el desarrollo de dichas competencias (Díaz et al., 2019).

Respecto a la medición de competencias de liderazgo, cabe mencionar que uno de los instrumentos de uso común es el Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) el cual fue diseñado por Kouzes y Posner (2012) y es ampliamente utilizado en contextos organizacionales y educativos para medir y fomentar el desarrollo de cinco dimensiones de liderazgo transformacional: 1. Modelar el camino, 2. Inspirar una visión compartida, 3. Desafiar el proceso, 4. Habilitar a los demás para que actúen, 5. Alentar el corazón. En varios estudios se han reportado evidencias de validez y fiabilidad del instrumento en su versión en inglés (Posner, 2016; Vito y Higgins, 2010; Zagorsek et al., 2006).

Por otra parte, se ha reportado que el IPL, en su versión en español, presenta variaciones en términos de estructura y consistencia interna que dificultan la apropiada interpretación de resultados (Díaz, 2018; Pedraza-Melo et al., 2015; Robles-Francia et al., 2013). Por lo tanto, el objetivo general de este estudio consiste en adaptar el IPL en su versión en español con base en datos obtenidos de una muestra de estudiantes de posgrado en México. Carless (2001) y

Tourangeau y McGilton (2004) realizaron investigaciones similares con el IPL para facilitar su uso e interpretación. Los resultados de esta investigación serán útiles para coordinadores académicos de posgrado en México interesados en fomentar competencias de liderazgo transformacional en sus estudiantes.

## **1. Revisión de literatura**

### **1.1. Liderazgo como Competencia Educativa**

El liderazgo es una competencia clave en el ámbito empresarial y educativo (Ha-Vikström, 2018). Según Holt et al. (2018), las organizaciones necesitan líderes en sus equipos de trabajo para desarrollar estrategias de cambio que les permitan innovar y competir en el mercado de manera eficaz. Especialmente, los programas de Maestría en Administración y Negocios (MBA, por sus siglas en inglés) suelen enfocarse en la formación de personal directivo capaz de desarrollar e implementar estrategias para mejorar el nivel de competitividad de sus organizaciones; sin embargo, en algunas investigaciones se ha reportado que dichos programas distan de lograr su propósito (Mintzberg, 2005; Armstrong, 2005; Rubin y Dierdorff, 2009; y Spating, 2011). En particular, Mintzberg (2005) señaló que la gerencia de empresas enfrenta situaciones variadas y complejas que no se pueden abordar por departamentos aislados o claramente definidos, lo cual, según el autor, es precisamente la forma en que los programas de MBA formulan su currículo.

Por su parte, Benjamin y O'Reilly (2011) reportaron que gerentes de empresas con estudios de posgrado en administración enfrentan cuatro retos principales en sus labores: 1. Motivar a sus subordinados; 2. Administrar sus relaciones con colegas y superiores; 3. Desarrollar una mentalidad de líder; y 4. Lidar con contratiempos. De acuerdo con lo expuesto por Mintzberg (2005), Benjamin y O'Reilly (2011) argumentaron que los programas de MBA deben cambiar su enfoque para que los estudiantes desarrollen competencias enfocadas en atender demandas del entorno laboral actual. Esto implica adoptar un modelo educativo que fomente el desarrollo de competencias transversales o genéricas, entre las que destaca el liderazgo. Al respecto, Werder et al. (2016) confirmaron que el principal aprendizaje para los estudiantes radica en la capacidad para superar barreras organizacionales que les impiden generar propuestas creativas que conducen a la innovación.

Por otra parte, y con base en lo expuesto por Catalfamo (2010), los estudiantes de Maestría en Educación también necesitan reforzar sus habilidades de liderazgo, ya que se trata de una competencia de egreso de tipo transversal. Al respecto, Bourgeois et al. (2016) describieron la experiencia de un grupo de profesionales de la educación durante una capacitación de liderazgo basada en experiencias relacionadas a la selección y dirección de grupos. Los autores concluyeron que este tipo de experiencias son efectivas, especialmente para líderes emergentes.

En años recientes, diferentes autores han señalado la necesidad de preparar a líderes educativos para abordar problemas actuales que tienen que ver con la justicia social (Tintoré-Espuny, 2018), inclusión cultural en la escuela (Prier, 2017; Ward, 2018), y la profesionalización en la preparación de líderes educativos (Macpherson, 2010). En este orden de ideas, Shivorro et al. (2018) sugirieron que las IES deben emprender esfuerzos para el desarrollo de competencias de liderazgo entre sus estudiantes y con ello asegurar que se encuentren mejor preparados para ejercer su carrera profesional.

Concretamente, los estudiantes de posgrado en estas áreas requieren desarrollar competencias de liderazgo para abordar problemas organizacionales y sociales. Una de las vías disponibles para docentes y coordinadores de programas académicos es fomentar prácticas de liderazgo transformacional entre sus estudiantes. Por tanto, se necesita una evaluación adecuada que permita realizar diagnósticos y posteriormente medir progresos en torno al desarrollo del liderazgo. Para esto se requiere un instrumento pertinente para medir prácticas de liderazgo. La presente investigación busca contribuir en este rubro.

## **1.2. Teorías de Liderazgo**

Conviene señalar que Landis et al. (2014) hicieron un recuento de las principales teorías de liderazgo que han surgido a lo largo de la historia. Los autores explicaron que los primeros intentos por abordar el tema de liderazgo se realizaron a través de las experiencias de hombres extraordinarios, muchas veces miembros de las fuerzas militares, que moldearon la historia de su tiempo. Posteriormente, otros enfoques teóricos de liderazgo se basaron en la personalidad del líder y una serie de cualidades que le permitían ejercer influencia sobre los demás (Chemers, 2000). No obstante, a partir de 1948, en respuesta a cambios sociales, tecnológicos, organizacionales y políticos, los enfoques fueron incluyendo otras variables tales como: comportamientos del líder,

el contexto en que se desempeña el líder, y la participación de los seguidores, dando pie al concepto del líder carismático y transformacional (Bass, 1981; Chemers, 2000; Landis et al., 2014).

House et al. (1991) y Fiol et al. (1999) argumentaron que la teoría del líder carismático sostiene que los seguidores buscan valores compartidos en sus organizaciones y el deseo de sentirse empoderados para tomar decisiones. La descripción original del líder carismático se le atribuye a Max Weber, quien afirmó que los individuos tienden a buscar líderes carismáticos en tiempos de incertidumbre. Weber argumentó que los líderes carismáticos logran ejercer influencia y dominio sobre sus seguidores con base en su credibilidad y personalidad, típicamente bajo la promesa de cambio (Breuilly, 2011). Aunque las aportaciones de Weber fueron generadas en un periodo en el tiempo en que la práctica del liderazgo distaba mucho de lo que se vive en el actual contexto, Nisbett y Walmsley (2016) y Levine et al. (2010) argumentaron que los líderes carismáticos muestran conductas transformacionales similares a las que se identifican en organizaciones hoy en día.

La teoría de liderazgo transformacional moldea el pensamiento de quienes teorizan sobre el tema (Chemers, 2000). Esta teoría fue popularizada por Burns (2010) durante la década de los setenta, bajo la premisa que la relación entre el líder y sus seguidores se basa en transacciones claramente definidas, valores compartidos, y metas de carácter moral o de mayor orden. Décadas más tarde, Kouzes y Posner (2012) partieron de la teoría establecida por Burns y desarrollaron el Modelo de las Cinco Prácticas de Liderazgo Ejemplar, mismo que actualmente se utiliza en contextos educativos (Catalfamo, 2010; Díaz, 2018; Garrett-Staib y Burkman, 2015) para medir competencias de liderazgo en IES, y con empresarios en diferentes contextos (Márquez Gómez, Garduño-Espinoza, y Cardoso-Jiménez, 2019; Robles-Francia et al., 2008; Robles-Francia et al., 2013) para diagnosticar esta competencia en profesionales de diferentes niveles jerárquicos.

En el modelo de Kouzes y Posner (2012) se presupone que los líderes, primero, *modelan el camino* cuando logran articular sus valores y se comportan de manera congruente y transparente. Posteriormente, los líderes encuentran los intereses y metas de sus seguidores para *articular una visión compartida* que sirva como instrumento para unificar los esfuerzos de todos aquellos que conforman el grupo. Asimismo, los líderes efectivos incentivan al grupo a *desafiar los procesos*, mostrando apertura a esquemas basados en prueba y error, lo que suele dar pie a la innovación. Esto se facilita cuando los líderes *habilitan a sus seguidores para la acción* mediante la

capacitación, confianza y reforzamiento necesarios para un buen desempeño. Finalmente, los líderes *alientan los corazones* de sus seguidores cuando celebran sus logros y reconocen su labor.

Por su parte, Yukl (1999) argumentó que los modelos de liderazgo transformacional tienden a ser muy amplios y sus dimensiones se traslapan con otros enfoques como el liderazgo carismático. Este supuesto se sostuvo en las contribuciones de Carless (2001), quien realizó un análisis del IPL en su versión original en inglés, y concluyó que el instrumento representa un solo factor general de liderazgo transformacional y recomendó evitar hacer distinciones entre dimensiones. Posteriormente, Tourangeau y McGilton (2004) examinaron las dimensiones del IPL versión en inglés, en un estudio realizado con personal del sector salud, y concluyeron que tres factores explican un mayor porcentaje de la variación que el modelo original de cinco dimensiones.

### **1.3. Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL)**

Para la conformación del modelo de Cinco Prácticas de Liderazgo Ejemplar, Kouzes y Posner (2012) llevaron a cabo cientos de entrevistas con líderes en diferentes contextos para identificar comportamientos recurrentes en sus experiencias. A raíz de su trabajo inicial, Kouzes y Posner desarrollaron el IPL, conformado por 30 afirmaciones a través de las cuales se miden los niveles de liderazgo transformacional (2013). El modelo de Kouzes y Posner (2012) se ha instrumentado por investigadores para comparar niveles de liderazgo transformacional mediante la aplicación del IPL en gerentes de pequeñas y medianas empresas (Robles-Francia et al., 2008; Robles-Francia, 2008; Pedraza-Melo et al, 2015), gerentes en departamentos de policía (Vito y Higgins, 2010), personal docente y directivos en instituciones educativas (Pugh et al., 2011), estudiantes universitarios (Mizrahitokatli y Guney, 2016) y supervisores de distrito escolar (Garrett-Staib y Burkman, 2015).

El IPL se encuentra disponible en varios idiomas (inglés, portugués, chino, mongol, árabe y español) y el conjunto de respuestas obtenidas por investigadores que lo han aplicado suman más de dos millones (Posner, 2016). Se han publicado estudios en los que se examina la estructura del IPL, en su versión en español, mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Por ejemplo, Márquez-Gómez et al. (2019) aplicaron el IPL con una muestra de 182 empresas en Amatepec, México. Los autores midieron la consistencia interna del instrumento mediante el alfa de Cronbach, tomando como base las cinco dimensiones del instrumento distribuidas en los 30

reactivos que componen el IPL. Aunque los resultados fueron tomados como satisfactorios ( $\alpha > .70$ ), esto no representa un correcto análisis del instrumento ya que omite la valoración de la fiabilidad de cada dimensión.

Asimismo, Pedraza-Melo et al. (2015) quienes, en su estudio sobre prácticas de liderazgo entre gerentes de negocios en Tamaulipas, México, llevaron a cabo un AFE con una muestra de 84 individuos. Como regla general, este tipo de análisis requiere una relación entre número de respuestas y reactivos de 10 a 1 (Costello y Osborne, 2005). Dado que el IPL se compone de 30 reactivos, una muestra de 300 respuestas se considera necesaria, mientras que en el estudio citado la relación fue de menos de 4 a 1. Además, Pedraza-Melo et al. (2015) reportaron adecuaciones al IPL, pero omitieron los criterios considerados para realizar dichas modificaciones al instrumento. Por otra parte, Robles-Francia (2008) obtuvo coeficientes satisfactorios de consistencia interna ( $>.70$ ) en las cinco dimensiones del IPL, versión en español, pero omitió realizar un análisis de la estructura del instrumento. Estos estudios sugieren que la estructura del IPL en su versión en español no ha sido debidamente analizada a la fecha.

Carless (2001) realizó un análisis del IPL en su versión original en inglés. La autora reportó que el instrumento representa un solo factor general de liderazgo transformacional y recomendó evitar hacer distinciones entre dimensiones del instrumento. Por su parte, Tourangeau y McGilton (2004) examinaron las dimensiones del IPL en un estudio realizado con personal del sector salud en Canadá y concluyeron que tres dimensiones explican un mayor porcentaje de la variación en comparación con el modelo original de cinco dimensiones. Este resultado es congruente con Yukl (1999), quien argumentó que los modelos de liderazgo transformacional tienden a ser muy amplios y sus dimensiones se traslapan con otros enfoques como el liderazgo carismático.

En virtud de la importancia de medir las competencias de liderazgo en estudiantes de posgrado, la dificultad que representan los modelos de liderazgo transformacional para diferenciar entre sus dimensiones, y los problemas encontrados con análisis anteriores del IPL versión español, la presente investigación se enfoca en el análisis del IPL en su versión en español. Así pues, con este tipo de estudios, se contribuye a acotar la brecha indicada por Ha-Vikström (2018) y Posner (2016) sobre la necesidad de mejorar los instrumentos de evaluación de liderazgo con el propósito de preparar mejores líderes que tengan competencia para superar los retos emergentes y demandas de la sociedad. Asimismo, la versión adaptada del IPL en español será de utilidad para los

individuos responsables por implementar estrategias de formación y desarrollo de líderes en contextos educativos y organizacionales, de manera particular con estudiantes de posgrado.

#### **1.4. Adaptación de Instrumentos en Contextos Educativos**

La adaptación de instrumentos es una práctica que data del siglo XX, ya que Binet y Simon en 1905 crearon las primeras escalas. De acuerdo con Hambleton (2001) en 1994, consciente de esta necesidad, la Comisión Internacional de Tests (ITC, por sus siglas en inglés) emprendió un proyecto de elaboración de directrices relacionadas con la adaptación de pruebas. Dado que hasta la fecha operan, suelen actualizarse con regularidad. La guía actual contiene 22 directrices, agrupadas en cuatro categorías: 1. El contexto, misma que se orienta en la equivalencia del constructo entre las culturas estudiadas; 2. Construcción y adaptación, centrada en todo el proceso de adaptación, desde la selección de los traductores, hasta los métodos estadísticos de análisis para verificar la equivalencia de los puntajes; 3. Relacionada con el proceso de aplicación; y 4. Referida a la interpretación de las puntuaciones,

En una sociedad altamente globalizada y caracterizada por un alto e inmediato intercambio de información, la necesidad de disponer de pruebas de acreditación o de selección que puedan utilizarse en distintos países e idiomas se hace patente, en especial para las corporaciones multinacionales y organismos internacionales (Muñiz et al., 2013). De manera simultánea, en las últimas dos décadas, la adaptación de instrumentos de medición, sobre todo en el ámbito psicológico y educativo, ha cobrado relevancia. En consideración de lo expuesto por Chahín-Pinzón (2014) hay dos razones fundamentales para llevar a cabo adaptaciones de instrumentos. La primera, es de índole práctica, gracias a que adaptar una prueba es más rápido y económico que desarrollar una nueva. La segunda, es que se cuenta con investigaciones previas que proporcionan soporte psicométrico, es decir de la validez y confiabilidad de la prueba que se pretende adaptar. Asimismo, el autor agregó que en el ámbito latinoamericano se suele destinar un escaso presupuesto dedicado a investigación, y a su vez, la gran mayoría de las pruebas que se utilizan son originarias de Estados Unidos, seguidos por las elaboradas en Europa, particularmente de España.

Por su parte, Ercikan (2002) y Hambleton y Patsula (1998) señalaron que cuando se pretende realizar estudios comparativos que involucran muestras de diferentes culturas y

contextos, se requiere contar con instrumentos previamente adaptados. Al respecto, Van der Vijver y Hambleton (1996) precisaron que cuando un instrumento ha sido desarrollado en una cultura y se aplica en otra, la validez y la confiabilidad no pueden ser asumidas en primera instancia, por lo tanto, habrá que proporcionar evidencia empírica de ello. Asimismo, aunque las propiedades psicométricas para cada una de las versiones separadamente sean aceptables, en caso de que el propósito sea comparar, dicha condición no es suficiente. Al revisar literatura en español, situada en la última década, se observa un incremento notable en las publicaciones al respecto (Arjona-Nogueira et al., 2012; Ortiz et al., 2012; Rodríguez et al., 2012). Incluso en México, Díaz y Lituchy (2020) llevaron a cabo la traducción y adaptación del cuestionario de liderazgo transformacional de Podsakoff para realizar una comparación entre participantes de género femenino y masculino.

## 2. Método

Este estudio fue desarrollado bajo el enfoque de investigación cuantitativa en congruencia con el método utilizado por Álvarez-Rebolledo et al. (2019) en su trabajo de análisis de constructos de cuestionario. El diseño fue transversal no probabilístico. Fowler (2014) recomendó utilizar el método de encuesta como parte de la estrategia de acopio de datos por su agilidad, economía, y congruencia con proyectos de investigación en las ciencias sociales, especialmente cuando se toman datos de estudiantes. Este tipo de diseño de investigación es congruente con otros estudios donde se utiliza el IPL (Díaz, 2018; Pedraza-Melo et al., 2015; Posner, 2016; Tourangeau y McGilton, 2004).

**Muestra.** En consonancia con la mayoría de los estudios de análisis de instrumentos, el tamaño de la muestra se definió en función del número de reactivos del IPL. El tamaño típico de la muestra es 10 veces mayor que el número de reactivos en el instrumento (Costello y Osborne, 2005). Tomando en cuenta que el IPL tiene un total de 30 reactivos, se estableció un muestreo por conveniencia de 300 respuestas. El total de respuestas recolectadas en el estudio fue 309.

Los participantes en el estudio son 180 mujeres y 129 hombres estudiantes de Maestría en el estado de Baja California, México. De los participantes, 254 fueron estudiantes de Maestría en Administración y 55 fueron estudiantes de Maestría en Educación. La mayoría de los participantes son estudiantes de una misma institución educativa, 277, mientras el resto de los participantes se dividen entre otras dos instituciones, una con 20 participantes y otra con 12.

**Instrumento.** El IPL es un cuestionario de 30 reactivos que utiliza una escala de Likert de 10 puntos (1 = casi nunca, 10 = casi siempre) que ha sido utilizado para evaluar prácticas de liderazgo por más de 30 años (Posner, 2016). Cada factor del instrumento (modelar el camino, inspirar una visión compartida, desafiar el proceso, habilitar a los demás para que actúen, y alentar el corazón) se compone de seis reactivos. Las dimensiones (o factores) del IPL corresponden al modelo de Cinco Prácticas de Liderazgo Ejemplar desarrollado por Kouzes y Posner (2012).

Cada reactivo está planteado como una afirmación que corresponde a comportamientos de liderazgo transformacional. Las personas que sustentan el IPL deben indicar, utilizando la escala de Likert de 10 puntos, la frecuencia con la que se comportan de la manera que describe cada reactivo en situaciones normales (ver Tabla 1).

Tabla 1.  
*Resumen del IPL versión en español*

<b>Dimensiones</b>	<b>Reactivos</b>
Modelar el camino	1. Pone el ejemplo personal, 6. Fomenta principios y estándares, 11. Cumple promesas, 16. Comenta sobre acciones, 21. Fomenta consenso y valores, 26. Declara su filosofía de liderazgo.
Inspirar una visión compartida	2. Identifica tendencias hacia el futuro, 7. Presenta una imagen del futuro, 12. Comparte sueños, 17. Promueve una visión compartida, 22. Fomenta aspiraciones de logro, 27. Articula significado y propósito.
Desafiar el proceso	3. Ofrece oportunidades desafiantes, 8. Busca formas nuevas e innovadoras, 13. Promueve innovación y mejora, 18. Aprende frente a problemas, 23. Establece metas y planes, 28. Acepta riesgos y posibilidades de fracaso.
Habilitar a los demás para que actúen	4. Crea relaciones cooperativas, 9. Fomenta diversos puntos de vista, 14. Promueve dignidad y respeto, 19. Respeta decisiones de otras personas, 24. Respeta libertad y posibilidad de elección, 29. Promueve aprendizaje y desarrollo.

Alentar el corazón 5. Elogia por un trabajo bien hecho, 10. Confía en las capacidades de otros, 15. Recompensa y aporta, 20. Reconoce públicamente a los demás, 25. Celebra logros, 30. Reconoce y apoya.

---

Fuente: Kouzes y Posner (2013). LPI: *Leadership practices inventory self* (4th ed.). San Francisco, CA: Leadership Challenge. Nota: Se presentan palabras clave únicamente por reactivo para no reproducir el IPL en su totalidad y así dar cumplimiento a las condiciones de publicación.

**Procedimiento de acopio de datos.** La autorización para utilizar el IPL en su versión en español fue otorgada por Ellen Peterson, editora encargada de autorizaciones para Wiley Publishing Company, que tiene los derechos de uso del IPL. Posteriormente, se procedió a llevar a cabo las siguientes actividades:

1. Se determinaron los programas de posgrado que se deberían incluir en el estudio. En total fueron cuatro los programas incluidos, tres son programas de Maestría en Administración y Negocios y uno es un programa de Maestría en Educación con concentración en desarrollo organizacional.
2. Se contó con autorización por parte de las autoridades correspondientes para ingresar a las aulas e invitar a los estudiantes a participar en el estudio.
3. Los participantes recibieron formularios de consentimiento donde se explicaba la naturaleza del estudio, la promesa de confidencialidad respecto a la identidad de los participantes, y la oportunidad para declinar su participación durante o después del llenado del instrumento.
4. Los participantes recibieron el IPL en su versión impresa en español con instrucciones para responder.
5. Se recogieron los cuestionarios completados después de un periodo aproximado de 10 a 15 minutos.

**Procedimientos para el análisis de datos.** Se recolectaron para su análisis 309 respuestas del IPL, versión auto-reporte, para llevar a cabo el AFE utilizando el método de extracción Máxima Verosimilitud con rotación oblicua Oblimin directo (también corrimos los datos con mínimos cuadrados y componentes principales con rotación varimax como alternativas). El criterio principal para la interpretación de este resultado fue que los factores tuvieran auto-valores mínimos de 1.0 (Jaeger, 1983; Costello y Osborne, 2005). El resultado fue una solución inicial de seis

factores. A partir de este punto, se aplicó un procedimiento riguroso para reducir el número de factores y reactivos con base a criterios referidos en la literatura (Costello y Osborne, 2005; Tourangeau y McGilton, 2004). Los criterios utilizados para la eliminación de reactivos y factores incluyen:

1. Retener cargas factoriales  $\geq .40$  y comunalidades  $\geq .30$ ,
2. Eliminar reactivos con cargas  $\geq .30$  en dos o más factores. Esto con la finalidad de resolver el problema de redundancia en el modelo (Carless, 2001).
3. Eliminar factores que se componen de dos reactivos, como mínimo.
4. Incluir solamente factores con alfa de Cronbach  $\geq .70$ .

Cabe mencionar que en estudios como el de Tourangeau y McGilton (2004) se retuvieron reactivos con cargas factoriales  $\geq .30$  en dos o más factores, permitiendo situaciones de redundancia. En este caso, reactivos en este tipo de situaciones fueron eliminados. Conforme se fueron eliminando reactivos del instrumento, el proceso de AFE se fue repitiendo para asegurar que la estructura de la solución fuera congruente con la lista modificada de reactivos. El proceso de AFE fue facilitado mediante SPSS, versión 25.

El resultado de la adaptación se verificó mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) tomando en cuenta las recomendaciones hechas por Jaeger (1983). Esto permitió comparar el ajuste del modelo resultante del AFE con el modelo de cinco factores originalmente propuesto por Kouzes y Posner (2012). Los criterios del análisis fueron el resultado de la división de Chi-cuadro sobre grados de libertad ( $X^2/gl \leq 3.0$ ), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI) ambos con coeficientes  $\geq .90$ . Asimismo, se consideraron el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSE) ( $p \leq .05$ ) y el Residuo Estandarizado Cuadrático Medio (SRMR) menor a .05. El AFC fue facilitado mediante R Studio, versión 1.2.

El análisis concluyó con el uso de la literatura para determinar la relevancia del instrumento. Específicamente, se observaron resultados de estudios anteriores que comparan valoraciones del IPL entre participantes femeninos y masculinos, lo cual se llevó a cabo mediante la aplicación de una *prueba t* de muestras independientes (Díaz, 2018; Díaz y Lituchy, 2020; Garrett-Staib y Burkman, 2015; Posner, 2016). En congruencia con estudios anteriores, se

esperaba que las diferencias por género, a través de los factores del IPL, no fueran significativas ( $p > .05$ ).

### 3. Resultados

El resultado del AFE fue una solución de dos factores. La prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un resultado de .884, superando el mínimo establecido ( $KMO > .80$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $X^2 = 1002.953$ ,  $p < .001$ ). Los dos factores de la versión adaptada del IPL explican el 55.23% de la varianza del constructo (ver Tabla 2).

Bajo estos estándares, el instrumento de 30 reactivos originales pasó a 10 (20 reactivos fueron eliminados). Al primer factor corresponden siete reactivos con un coeficiente de alfa de Cronbach aceptable ( $\alpha = .82$ ). Al segundo factor corresponden tres reactivos, con un coeficiente de Cronbach menor, pero dentro del rango de aceptación ( $\alpha = .72$ ). Cabe señalar que, como se mencionó en el apartado anterior, los reactivos con cargas factoriales  $\geq .30$  en dos o más factores fueron eliminados para disminuir la redundancia del instrumento, y con ello obtener instrumento más ágil y compacto.

Tabla 2.  
*Solución de Dos Factores del IPL*

Reactivo	Media	DE	Comunalidades	Factor 1 ( $\alpha = .82$ )	Factor 2 ( $\alpha = .72$ )
Fomenta principios y estándares	7.36	1.96	.31	.45	
Confía en las habilidades de otros	7.87	1.85	.34	.49	
Establece metas y planes	7.77	1.96	.36	.47	
Celebra logros	8.16	1.78	.44	.70	
Declara su filosofía de liderazgo	7.88	1.85	.57	.80	

Articula significado y propósito	8.35	1.59	.51	.75
Promueve aprendizaje y desarrollo	8.1	1.81	.43	.62
Identifica tendencias hacia el futuro	6.83	2.21	.46	.72
Presenta una imagen del futuro	6.74	2.27	.62	.66
Promueve innovación y mejora	7.01	2.25	.40	.42

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de determinar si esta solución de dos factores logra mejor bondad de ajuste que el modelo original en que se basa el IPL, se corrieron pruebas de AFC en cada modelo. Los resultados sugieren que la solución de dos factores muestra mejor bondad de ajuste (ver Tabla 3). La principal diferencia se aprecia en los índices CFI y TLI que no alcanzan el mínimo (.90) en el modelo original de cinco factores.

Tabla 3.  
*Resultados del AFC*

	$X^2$	gl	$X^2/gl$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo de 5 Factores	1070.918**	395	2.711	.824	.807	.074**	.062
Modelo de 2 Factores	90.953**	34	2.675	.942	.923	.074*	.052

\*\*p<.01, \*p<.05

Fuente: Elaboración propia.

Existen estudios en los que se utilizó el IPL para examinar la relación entre autopercepción de liderazgo transformacional y género (Garrett-Staib y Burkman, 2015; Posner, 2016; Díaz, 2018). Los resultados típicamente sugieren que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p>.05$ ) entre personas de diferente género cuando responden al IPL en su versión de autoevaluación. En el presente estudio, se aplicó una *prueba t* de muestras independientes para

examinar la relación entre la variable independiente género y las variables dependientes, en este caso, los dos factores resultantes del IPL. Los resultados obtenidos a través en la presente investigación concuerdan con los estudios citados ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación al género de los participantes (ver Tabla 4).

Tabla 4.

*Comparación de medias de los factores resultantes en función del género*

Factor	<i>Femenino</i>			<i>Masculino</i>			<i>t</i>	<i>p-valor</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>		
Factor 1	180	55.93	9.43	129	54.89	8.38	1.00	.31
Factor 2	180	20.35	5.47	129	20.92	5.32	-.91	.36

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

Tal cual se declaró en la introducción de este estudio, el liderazgo comprende una competencia relevante para los egresados de las IES del Siglo XXI. Para reforzar la formación de esta competencia, se precisa contar con su diagnóstico y medición, para con base en ello incidir en su mejora y proyección. Dado que el IPL, en su versión en español, presenta variaciones en términos de estructura y consistencia interna que dificultan la apropiada interpretación de resultados; el objetivo que se planteó y cubrió en el presente estudio fue adaptar el IPL en su versión en español con base en datos obtenidos de una muestra de estudiantes de posgrado en México. Asimismo, es preciso mencionar que, para tal misión, se consideraron los argumentos expuestos por Chahín-Pinzón (2014) respecto a las razones para analizar un instrumento: 1. Resulta más económico adaptar o validar un cuestionario existente que crear uno nuevo y 2. Los instrumentos existentes cuentan con el beneficio de haber sido aplicados en otros contextos, lo cual aporta información secundaria respecto a su estructura y consistencia interna.

Así pues, se concluye que la principal aportación del estudio fue la adaptación del IPL con una solución de dos factores encontrados en el modelo de Kouzes y Posner (2012). Al respecto, cabe mencionar que los modelos que se suscriben a la teoría de liderazgo transformacional típicamente traslapan en factores relacionados con la creación de confianza, satisfacción, y compromiso entre colaboradores (Yi-Feng, 2016). Por lo tanto, se encuentra soporte teórico para

homologación de los cinco factores originales del modelo de Kouzes y Posner (2012). Esta explicación coincide con la ofrecida por Carless (2001) después de realizar el análisis del IPL y reducir sus dimensiones a un solo factor, y de manera general por Yukl (1999) con lo que respecta a los modelos transformacionales de liderazgo.

Cabe destacar que la comprobación con literatura de los nuevos factores se llevó a cabo mediante la comparación de medias de participantes masculinos y femeninos. Varios estudios llevados a cabo utilizando la versión original del IPL han arrojado diferencias no significativas ( $p > .05$ ) entre participantes clasificados por género (Garrett-Staib y Burkman, 2015; Posner, 2016; Díaz, 2018). En este estudio, con base a los dos factores que resultaron del AFE, se confirman dichos hallazgos. A través de los resultados se muestra evidencia de que no existen diferencias significativas respecto a la autopercepción de liderazgo transformacional evaluado mediante el IPL entre grupos femeninos y masculinos (Garrett-Staib y Burkman, 2015; Posner, 2016; Díaz, 2018), con lo cual se suma a lo reportado en otros estudios en lo que tanto hombres como mujeres consideran que tienen la capacidad para liderar organizaciones de manera efectiva (Eagly y Johnson, 1990; Paustian-Underdahl, Walker, y Woehr, 2014).

A partir de este trabajo, las IES pueden incorporar el IPL con su solución de dos factores en versión en español para medir y diagnosticar los progresos de los estudiantes de posgrado en México con base en dimensiones de liderazgo transformacional. Por lo que, personal docente y coordinadores de programa académico podrán contribuir al desarrollo de la competencia transversal de liderazgo. En particular el instrumento resulta de utilidad para coordinadores académicos de posgrado en México interesados en evaluar y fomentar competencias de liderazgo transformacional en sus estudiantes. En consecuencia, los egresados de sus programas estarán mejor preparados para abordar los retos actuales que afectan a las empresas e IES. Por extensión, líderes organizacionales podrían beneficiarse del uso del IPL en su versión de dos factores para fines de entrenamiento.

## 5. Conclusión

Como antecedente al presente estudio, vale la pena destacar el trabajo de Mendoza-Martínez (2013) donde llevó a cabo una investigación basada en autoevaluación para diagnosticar las habilidades de personal directivo en una Escuela Normal mediante dos cuestionarios diseñados

para medir índices de cansancio laboral y competencias de liderazgo. Los resultados de la investigación dieron lugar a recomendaciones puntuales de capacitación y desarrollo de habilidades directivas. La misma lógica es parte de la motivación para llevar a cabo el presente estudio. Mediante el IPL adaptado en su versión en español, será posible diagnosticar y desarrollar estrategias educativas puntuales para beneficio de estudiantes de posgrado, y tal vez para personal directivo en IES de México.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se identifican dos principales. Primero, los cuatro programas de posgrado que participaron en la muestra se ubican en el noroeste de México, principalmente en una institución educativa. Esto hace que los participantes estén expuestos a un modelo educativo en particular y esto a su vez tenga influencia sobre la percepción de liderazgo de los participantes. Futuras investigaciones pueden reducir esta limitante llevando a cabo estudios similares en otras IES en diferentes partes de México. Segundo, los participantes son estudiantes de posgrado, lo que sugiere un alto grado de compromiso con su propio desarrollo gerencial. Esto también ejerció influencia sobre los resultados. Se recomienda llevar a cabo estudios utilizando el IPL con otros grupos.

La presente investigación se realizó para adaptar la estructura del IPL versión en español de manera que sirva para fines de medición del aprendizaje en estudiantes de posgrado en México. El estudio fue llevado a cabo mediante AFE y AFC con una muestra de 309 estudiantes de posgrado. Los resultados sugieren que la estructura del IPL consiste de dos factores en la versión adaptada. La principal contribución de la presente investigación fue la versión adaptada del IPL, en español, lo cual no se había encontrado hasta el momento, a pesar de tratarse de un instrumento que lleva 30 años en el mercado.

## Referencias

- Álvarez-Rebolledo, M. A., Santos Carreto, M. G., y Barrios González, É. E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior.” *Sinéctica*, (53), 1–21. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.004>
- Arjona Nogueira, R., Godoy Ávila, A., Romero Sanchíz, P., Gavino Lázaro, A., y Cobos Alvarez, M.P. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española del Obsesive Belief Questionnaire-Children Versión (OBQ-CV) en una muestra no clínica. *Psicothema*, 24(4), 674-679.

- Armstrong, S. (2005). Postgraduate management education in the UK: Lessons from or lessons for the U.S. model? *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 229–234. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268571>
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research* (revised and expanded edition). New York, NY: Free Press.
- Benjamin, B. y O'Reilly, C. (2011). Becoming a leader: Early career challenges faced by MBA graduates. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 452-472. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0002>
- Bourgeois, M. B., Winters, R. C., y Esters, I. E. (2016). Teaching group processes through multiple group leadership opportunities in a Masters level counselor education program. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 16(5), 1–18. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i5.20020>
- Breuilly, J. (2011). Max Weber, charisma and nationalist leadership 1. *Nations and nationalism*, 17(3), 477-499. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2011.00487.x>
- Burns, J.M. (2010). *Leadership*. New York, NY, Harper Perennial Political Classics.
- Carless, S. A. (2001). Assessing the discriminant validity of the Leadership Practices Inventory. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 74(2), 233–239. <https://doi.org/10.1348/096317901167334>
- Catalfamo, H. (2010). An examination of leadership development in colleges. *Educational Planning*, 19(4), 8–31.
- Chahín-Pinzón, N. (2014). Aspectos a tener en cuenta cuando se realiza una adaptación de test entre diferentes culturas. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 8(2), 109-112.
- Chemers, M. M. (2000). Leadership research and theory: A functional integration. *Group Dynamics. Theory, Research, and Practice*, 4(1), 27-43. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.27>
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Díaz, E. R. (2018). Leadership self-efficacy: A study of male and female MBA students in Mexico. *Advancing Women in Leadership*, 38, 27-34.
- Díaz, E. R., Sánchez-Vélez, C. G., y Santana-Serrano, L. (2019). Integrating the Five Practices of the Exemplary Leadership model into entrepreneurship education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(3), 1-10. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130310>

- Díaz, E., & Lituchy, T. (2020). Leader behavior expectations from a gender perspective: An extension of the LEAD study in Mexico. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 13(52), 91-110. <https://doi.org/10.26457/recein.v13i52.2459>
- Eagly, A. H. y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Ercikan, K. (2002). Disentangling sources of differential item functioning in multilanguage assessments. *International Journal of Testing*, 2(3), 199-215. [https://doi.org/10.1207/S15327574IJT023&4\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327574IJT023&4_2)
- Fiol, C. M., Harris, D., y House, R. (1999). Charismatic leadership: Strategies for effecting social change. *Leadership Quarterly*, 10(3), 449-482. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00021-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00021-1)
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garrett-Staib, J. y Burkman, A. (2015). Leadership practices of Texas female superintendents. *Advancing Women in Leadership*, 35, 160-165.
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 164-172.
- Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 43, 153-171. <https://doi.org/10.1023/A:1006941729637>
- Ha-Vikström, T. (2018). The People, process and Goal Model versus the Sand Cone Model of Transformational Leadership: Critical evaluation. *Management*, 13(1), 71–90. <https://doi.org/10.26493/1854-4231.13.71-90>
- Holt, S., Hall, A., y Gilley, A. (2018). Essential components of leadership development programs. *Journal of Managerial Issues*, 30(2), 214-229.
- House, R. J., Spangler, W. D., y Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36, 364–396. <https://doi.org/10.2307/2393201>
- Jaeger, R. M. (1983). *Statistics: A Spectator Sport*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kouzes, J. M. y Posner, B. Z. (2013). *LPI: Leadership practices inventory self* (4th ed.). San Francisco, CA: Leadership Challenge.
- Kouzes, J. M. y Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How extraordinary things happen in organizations*. (Fifth edition). San Francisco, CA: Leadership Challenge.
- Landis, E. A., Hill, D., y Harvey, M. R. (2014). A synthesis of leadership theories and styles. *Journal of Management Policy & Practice*, 15(2), 97-100.

- Levine, K., Muenchen, R., y Brooks, A. (2010). Measuring transformational and charismatic leadership: Why isn't charisma measured? *Communication Monographs*, 77(4), 576–591. <https://doi.org/10.1080/03637751.2010.499368>
- Macpherson, R. (2010). Attitudes and intentions of New Zealand educators about preparing for and succeeding in educational leadership roles: Implications for national leadership development strategy and professional associations. *International studies in educational administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management) (CCEAM)*, 38(3), 115–152.
- Márquez Gómez, J. O., Garduño Espinoza, Y. K. y Cardoso Jiménez, D. (2019). *Prácticas de liderazgo de las Mipymes en Amatepec, México*. *3C Empresa*, 8(1), 29–48. <https://doi.org/10.17993/3comp.2019.080137.28-49>
- Mendoza-Martinez, I.A. (2013). Liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de Escuelas Normales del Estado de México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10(39), 57-79
- Mintzberg, H. (2005). *Strategy, action and an MBA education*. In European Business Forum, 21. Caspian Publishing.
- Mizrahitokatli, N. y Guney, S. (2016). Ideal leadership perception of undergraduate and graduate students: An application. *Business Management Dynamics*, 6(6), 17-34.
- Montoro-Sánchez, M. Á., Mora-Valentín, E. M. y Ortiz de Urbina-Criado, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 241-263. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22579>
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1–21
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nisbett, M. y Walmsley, B. (2016). The romanticization of charismatic leadership in the Arts. *Journal of Arts Management, Law & Society*, 46(1), 2–12. <https://doi.org/10.1080/10632921.2015.1131218>
- Ortiz, S., Navarro, C., García, E., Ramis, C. y Manassero, M.A. (2012). Validación de la versión española de la escala de trabajo emocional de Frankfurt. *Psicothema*, 24(2), 337-342.
- Paustian-Underdahl, S. C., Walker, L. S., y Woehr, D. J. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1129–1145.

- Pedraza-Melo, N. A., Lavín-Verástegui, J., Delgado-Rivas, G. y Bernal-González, I. (2015). Prácticas de liderazgo en empresas comerciales en Tamaulipas (México). *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 23(1), 251-265.
- Posner, B. Z. (2016). Investigating the reliability and validity of the leadership practices inventory. *Administrative Sciences*, 6(4), 1-23. <https://doi.org/10.3390/admsci6040017>
- Prier, D. D. (2017). Situating educational leaders as prophetic critics in black popular culture. *Equity & Excellence in Education*, 50(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/10665684.2016.1250236>
- Pugh, A. G., Fillingim, J. G., Blackburn, J. M., Bunch, D., y Thomas, C. (2011). Faculty validation of the leadership practices inventory with secondary school principals. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 28(3), 4-11.
- Robles-Francia, V. H., Contreras-Torres, F., Barbosa-Ramírez, D. y Juárez-Acosta, F. (2013). Liderazgo en directivos Colombianos Vs. Mexicanos. Un estudio comparativo. *Investigación y Desarrollo*, 21(2), 395-418.
- Robles-Francia, V. H. (2008). Manager's leadership practices in Hidalgo-Mexico SMEs. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(30), 87-96.
- Robles-Francia, V. H., de la Garza Ramos, M. I. y Medina Quintero, J. M. (2008). El liderazgo de los gerentes de las PYMES de Tamaulipas, México, mediante el inventario de las prácticas de liderazgo. *Cuadernos de Administración*, 21(37), 293-310.
- Rodríguez, M.S., Martínez, Z., Tinajero, C., Guisande, M.A. y Páramo, M.F. (2012). Adaptación española de la Escala de Aceptación Percibida (PAS) en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 24(3), 483-488.
- Rubin, R. S., y Dierdorff, E. C. (2009). How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 208-224. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2009.41788843>
- Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., y Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 20(2), 267-278.
- Shafique, I. y Kalyar, M. N. (2018). Linking transformational leadership, absorptive capacity, and corporate entrepreneurship. *Administrative Sciences*, 8(2), 2-17. <https://doi.org/10.3390/admsci8020009>
- Shivoro, R., Shalyefu, R. y Kadhila, N. (2018). Perspectives on graduate employability attributes for management sciences graduates. *South African Journal of Higher Education*, 32(1), 216-232. <https://doi.org/10.20853/32-1-1578>

- Spating, L. (2011). Management education and the MBA: A collection of critique. *Proceedings of the Northeast Business & Economics Association*, 454-457
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4), 461-477. <https://doi.org/10.1111/ejed.12146>
- Tintoré-Espuny, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100–122. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.736>
- Tourangeau, A. E. y McGilton, K. (2004). Measuring leadership practices of nurses using the leadership practices inventory. *Nursing Research*, 53(3), 182-189.
- Van der Vijver, F. J. R. y Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Vito, G. F. y Higgins, G. E. (2010). Examining the validity of the leadership challenge inventory: The case for law enforcement. *International Journal of Police Science & Management*, 12(3), 305-319. <https://doi.org/10.1350/ijps.2010.12.3.169>
- Ward, Y. D. (2018). A Preliminary study: Using a case study to prepare potential educational leaders for collaboration in leading cultural inclusiveness. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 18(1), 167–178.
- Werder, C., Garcia, J., Bush, J., y Dallstream, C. (2016). Collaborating in dialogue for an optimal leadership education. *New Directions for Teaching & Learning*, (148), 75-84. <https://doi.org/10.1002/tl.20211>
- Yi-Feng, Y. (2016). Examining competing models of transformational leadership, leadership trust, change commitment, and job satisfaction. *Psychological Reports*, 119(1), 154–173. <https://doi.org/10.1177/0033294116657586>
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)
- Zagorsek, H., Stough, S. J., y Jaklic, M. (2006). Analysis of the reliability of the leadership practices inventory in the item-response theory framework. *International Journal of Selection & Assessment*, 14(2), 180-191. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2006.00343.x>