RESUMEN

PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA, SEDE CÁMBULOS, DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA

por

Clelia Bertha Mina Mendoza

Asesor principal: Víctor Korniejczuk

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA SATIS-FACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA CORPORA-CIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA, SEDE CÁMBULOS, DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA

Nombre de la investigadora: Clelia Bertha Mina Mendoza

Nombre y título del asesor principal: Víctor A. Korniejczuk, Doctor en Educación

Fecha de terminación: Noviembre de 2018

Problema

El presente estudio procuró demostrar la relación existente entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la Corporación Educativa Adventista Cámbulos de Cali, Colombia.

Método

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional y transversal. Los participantes del estudio fueron 175 estudiantes del bachillerato, matriculados durante el año lectivo 2017. Para medir las variables de este estudio se utilizó una escala tipo Likert de siete puntos, constituida por 24 ítems, con tres dimensiones: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y satisfacción estudiantil.

Resultados

Se encontró que existe una relación significativa positiva entre la satisfacción estudiantil y la percepción que los estudiantes tienen del estilo del liderazgo del director, tanto transformacional como transaccional. Se observó una correlación negativa de la satisfacción con la edad. Con la edad, decrece la satisfacción de los estudiantes. La media más alta la presentó el grado séptimo y la más baja el décimo, tanto para la percepción del liderazgo transformacional como del transaccional. El grado undécimo presentó la media más baja en relación con la satisfacción estudiantil y los estudiantes de grado séptimo se mostraron más satisfechos.

Conclusiones

Existe una relación significativa entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil. Los estudiantes reconocen que su director les da un trato respetuoso y tiene claramente definidos los roles de cada miembro de la comunidad.

La mayoría de los estudiantes disfruta estar en el colegio, conocen su rol y sabe de su importancia para el colegio.

Los estudiantes conocen las recompensas por el logro de sus metas y les alegra estar en el colegio.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA, SEDE CÁMBULOS, DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Educación

por

Clelia Bertha Mina Mendoza

Noviembre de 2018

PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA CORPORACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA CÁMBULOS, DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA

Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para el título de Maestría en Educación

por

Clelia Bertha Mina Mendoza

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Víctor Korniejczuk

Miembro: D Juan∕Alberto Díaz

Miembro: Dr. José Enrique Zardoni Herrera

Dr. Mar Elizondo Smith

Examinador externo

Ør. Ramón Andrés Díaz Valladares, Director de Posgrado e Investigación

e diciembre de 2018 Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LIST	ΓA DE TABLAS	Vi
Cap I.	ítulo INTRODUCCIÓN	1
	Antecedentes Liderazgo del director de una institución educativa El liderazgo y la satisfacción estudiantil Marco conceptual Planteamiento del problema Objetivos de investigación Hipótesis de investigación Importancia y justificación del estudio Delimitaciones Limitaciones Marco filosófico Definición de términos	1 1 2 4 5 6 6 6 7 8 8
II.	Introducción Teorías de liderazgo y su evolución Liderazgo del director de instituciones educativas Cualidades y competencias del líder de instituciones educativas Funciones del director Liderazgo pedagógico Liderazgo transaccional Liderazgo transformacional Percepción del liderazgo del directivo escolar Satisfacción estudiantil Satisfacción estudiantil y estresores académicos	12 12 15 17 20 22 25 28 31 33 37
III.	METODOLOGÍA Tipo de investigación Población de estudio Muestra	38 38 39 39

	Instrumento	41
	Proceso de recolección de datos	42
	Análisis de datos	43
	Operacionalización de la hipótesis y las variables	43
IV.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	44
	Introducción	44
	Introducción Descripción de la muestra	44
	Confiabilidad del instrumento	44
		45
	Estadísticos descriptivos	45
	Liderazgo transformacional	46
	Liderazgo transaccionalSatisfacción estudiantil	46
		47
	Prueba de hipótesis	47
	Otros hallazgos Efectos de la edad	47
	Efectos de la edad	48
	Efectos del grado	48
	Liectos del grado	40
V.	RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	49
	Introducción	49
	Resumen	49
	Metodología	50
	Tipo de investigación	50
	Participantes	51
	Instrumento	51
	Resultados	51
	Discusión	52
	Implicaciones	55
	Conclusiones	55
	Recomendaciones	56
	Para la gestión educativa	56
	Para futuros estudios	57
. ,		
	endice INSTRUMENTO DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL	58
B.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	61
C.	ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD	64
D.	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	67

E. PRUEBA DE HIPÓTESIS	70	
F. OTROS ANÁLISIS	72	
REFERENCIAS		

LISTA DE TABLAS

1.	Distribución de estudiantes de bachillerato por grado, año 2017	40
2.	Distribución de los participante por grado	40
3.	Operacionalización de las hipótesis y las variables	43
4.	Coeficientes de confiabilidad de las variables del estudio	45

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La influencia que todo líder ejerce en sus seguidores es de gran importancia en toda organización. Los establecimientos educativos no son la excepción, ya que el éxito de una institución educativa depende en gran medida del liderazgo de su director.

Los establecimientos educativos desempeñan un papel muy importante en la formación del capital humano. La formación de los niños y jóvenes se encuentra en las manos de estos establecimientos.

Evaluar la satisfacción de sus estudiantes es una tarea que todo centro educativo debe hacer y que cada director debe tomar muy en serio, ya que la percepción que los estudiantes tengan de su liderazgo incidirá notablemente en su calidad de vida dentro del establecimiento educativo y también en el rendimiento académico de ellos.

Todo líder educativo debe recordar que la satisfacción de sus estudiantes es un indicador de la calidad de su institución educativa.

Antecedentes

Liderazgo del director de una institución educativa

El liderazgo educativo es definido como la influencia orientadora que ejerce el

director sobre las personas de su comunidad educativa (Fuentes Citrón, 2011). La eficacia de las instituciones educativas depende del liderazgo, el cual es considerado en este aspecto como elemento clave (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013).

En la administración de toda institución educativa, el liderazgo es de carácter fundamental; por tal razón, el líder debe tener la capacidad de dirigir con eficacia.

Se percibe el liderazgo pedagógico como esencial y la preparación para el mismo, como necesaria. También es calificado como indispensable para que las organizacio-nes logren sus objetivos estratégicos (Vázquez Toledo, Liesa Orús y Bernal Agudo, 2015).

Existen muchas clases de liderazgo, las cuales presentan ventajas y limitaciones. En realidad no existe un estilo de liderazgo mejor que otro. Este debe adaptarse a la necesidad que presente la organización que se tiene a cargo (Almirón Arévalo, Tikhomirova, Trejo Toriz y García Ramírez, 2015).

Esta investigación se concentrará en dos tipos de liderazgo: el transformacional y el transaccional, entendiendo el liderazgo transformacional como aquella influencia que ejerce el líder con un enfoque humanista; es decir, centrado en la persona (González, González, Ríos y León, 2013), a diferencia del liderazgo transaccional, el cual se basa en estructuras claramente establecidas en las que se premia o castiga según el rendimiento (Quesada Susanibar, 2014).

El liderazgo y la satisfacción estudiantil

Se entiende la satisfacción como el nivel de estado de ánimo experimentado por una persona al hacer la comparación entre lo que le ofrece un producto o servicio

y lo que la persona espera (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Rodríguez Mardones, Ganga Contreras y Villegas Villegas, 2016).

La satisfacción escolar se define como la coincidencia entre la percepción que los alumnos tienen del contexto educativo y la importancia que este le da a cada aspecto (Cabrera y Galán, 2003). También se considera que es un determinante de la calidad de vida de los estudiantes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Rodríguez Mardones et al., 2016). Es considerada como el grado en que los requisitos o anhelos de un estudiante son satisfechos o cumplidos (Pradenas P., Casanova L., Salas A. y Varas C., 2012).

La calidad educativa se mide por una diversidad de variables, entre las que figuran los niveles de satisfacción estudiantil que esta obtenga (Román Fuentes, Franco Gurría y Gordillo Martínez, 2015). Por cuanto la satisfacción de los estudiantes afecta directamente su rendimiento académico, es necesario mantener un buen nivel de satisfacción estudiantil (Pradenas P. et al., 2012).

El estilo de liderazgo del director escolar produce un impacto multivariado en la institución que lidera, que es positivo sobre la satisfacción de los estudiantes, ya que genera propósitos y objetivos altamente desafiantes para sus seguidores. Los aspectos impactados son el nivel del logro de los estudiantes (Araneda Guirriman, Neumann González, Pedraja Rejas y Rodríguez Ponce, 2016; Contreras Ríos y Jiménez Ayala, 2016; Sun y Leythwood, 2014), el logro de los objetivos propuestos y el desempeño del profesorado, en las modalidades presencial (Fernández Baños, 2017) y virtual (Díaz, Miguel, Landaeta, Ortiz y Fernández, 2013).

Las investigaciones muestran que el estilo del liderazgo es importante y esencial en la satisfacción de los estudiantes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman y Rodríguez Mardones, 2016). Cuando el estudiante se siente satisfecho con la institución educativa, se incrementan en él los niveles de rendimiento académico, aumentan las tasas de retención y disminuye la deserción (Pradenas P. et al., 2012).

La satisfacción estudiantil deja ver la eficiencia de los servicios que presta la institución, tanto a nivel académico como administrativo. Un estudiante satisfecho confirma la calidad de la institución educativa (Jiménez González, Terriquez Carrillo y Robles Zepeda, 2011).

Marco conceptual

Se entiende el liderazgo como un proceso en el que el líder ejerce su influencia sobre los miembros de la comunidad y, a su vez, esta la ejerce sobre el líder (Chiang Vega et al., 2014).

El estilo del liderazgo del director tiene su influencia en los establecimientos educativos, tanto en el alcance de los objetivos de los estudiantes como en el mejoramiento de la enseñanza de los docentes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman et al., 2016).

Existen diversas clases de liderazgo. En esta investigación se consideran solamente dos de ellas: el liderazgo transformacional, mediante el cual el líder actúa como un agente de cambio que se basa en los valores, y el liderazgo transaccional, el cual se encuentra fundamentado en la transacción o intercambio (Almirón Arévalo et

al., 2015).

Sin duda, cada director que ha pasado por la Corporación Educativa Adventista (CEA) ha dejado una huella particular en la historia de la institución. La forma como cada líder toma las decisiones constituye la expresión de su liderazgo y eso es lo que le da una cultura nueva a la institución educativa (Medina Rivilla y Gómez Díaz, 2014).

Sucede muy a menudo en la comunidad educativa que se ve el liderazgo como un conjunto de características de la persona sobre la cual reposa el liderazgo y no como "un proceso de influencia" (Quezada Torres, Illesca Pretty, Cabezas González, 2014, p. 41).

Cobra gran importancia en esta investigación la satisfacción de los estudiantes del bachillerato. "Un estudiante muy satisfecho genera consecuencias inmediatas en su desempeño académico" (Pradenas P. et al., 2012, p. 3).

Planteamiento del problema

La gestión del director de una institución educativa es de gran importancia, debido a que el éxito de la organización está finalmente en sus manos. Es quien debe tener objetivos claros para que todo el personal que lo acompaña conozca hacia dónde se quiere llevar la institución. Por todo lo anterior, el director debe estar atento al desarrollo de sus destrezas, habilidades y conocimientos. Estas competencias unidas a su liderazgo lo habilitan para optimizar su desempeño.

Los planes y las estrategias a seguir son responsabilidad del director.

Conociendo la incidencia del liderazgo del director en el destino de una institución educativa, como también la forma en que su liderazgo afecta la satisfacción estudiantil,

vale la pena tomarlo como tema de estudio. Por lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento de investigación: ¿Existe relación significativa entre la percepción del estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia, durante el año lectivo 2017?

Objetivos de investigación

Para orientar la búsqueda de las respuestas a la pregunta de investigación planteada, se formularon los siguientes objetivos:

- 1. Identificar si existe relación significativa entre la percepción del estilo del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.
- 2. Proporcionar información que permita direccionar el plan de mejoramiento institucional en relación con la satisfacción de los estudiantes de la CEA.

Hipótesis de investigación

De la anterior pregunta de investigación surge la siguiente hipótesis (Hi): Existe una relación significativa entre la percepción del estilo del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

Importancia y justificación del estudio

Este estudio surge debido a la urgente necesidad de mantener y aun mejorar el desempeño institucional en la comunidad donde se encuentra la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

Como se ha puesto de manifiesto en este estudio, el estilo de liderazgo del director de toda institución educativa afecta directa o indirectamente a toda la comunidad y, por lo tanto, debido a la complejidad de su función, requiere el total apoyo de cada miembro de la comunidad educativa (Romo Martínez, 2014).

La influencia de la CEA llega a cada uno de los estudiantes matriculados, a sus respectivos padres y/o acudientes, a los docentes, al personal administrativo y de servicios generales; es decir, su radio de influencia es relativamente grande y de gran importancia, por cuanto la satisfacción se considera como un factor determinante de la calidad de vida de los estudiantes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Rodríguez Mardones et al., 2016).

Este estudio se realizó en la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, con los estudiantes del bachillerato del año lectivo 2017. A juicio de la autora, se dan todas las condiciones para llevar a cabo la investigación propuesta; se cuenta con las unidades de análisis para las variables y los espacios adecuados.

Se espera que el estudio en cuestión arroje valiosa información, que permita hacer posteriormente una intervención sabia en beneficio de toda la comunidad educativa y del alcance de los objetivos de la institución para el año 2025.

Delimitaciones

La investigación abarca exclusivamente a los estudiantes del bachillerato de sexto a undécimo grados, matriculados durante el año 2017 en la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia, y mide la percepción del liderazgo del director (transformacional-transaccional). La recolección de datos se realizó el día 13

de octubre de 2017, es decir, durante el cuarto periodo del año escolar.

Se utilizó solo un instrumento con tres dimensiones: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y satisfacción estudiantil.

En lo relacionado con los aspectos teóricos utilizados, es decir, las fuentes consultadas, se tomaron en cuenta los pronunciamientos relacionados con el tema de estudio que corresponden a los últimos cinco años y un número muy reducido de fuentes de algún tiempo atrás.

Limitaciones

Una de las limitantes encontradas fue el factor tiempo, razón por la cual solo se tuvo en cuenta para este estudio a los estudiantes del bachillerato de la sede Cámbulos; las otras sedes de la corporación no fueron tenidas en cuenta.

Este estudio depende solo de la información captada por el instrumento de medición seleccionado para determinar la percepción del estilo del liderazgo del director por parte de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia. Otra de las razones por las que no se pudo encuestar al número total de estudiantes del bachillerato fue la ausencia de 20 estudiantes justo el día en que se aplicó el instrumento y la falta de interés y de cuidado de 26 estudiantes, quienes, a pesar de haber recibido la debida instrucción para contestar bien la encuesta, no lo hicieron de manera apropiada.

Marco filosófico

Partiendo del concepto general que se conoce de liderazgo, como algo

indispensable para guiar a las instituciones en el alcance de sus metas y que también tiene que ver con la influencia que ejerce la persona que orienta y guía a un determinado grupo (Almirón Arévalo et al., 2015), es pertinente dar una mirada al tema del liderazgo desde el punto de vista de la Biblia, donde se observa una fuente muy rica de experiencias de liderazgo a lo largo de todas sus páginas.

En la parte inicial del libro del Génesis, aparece el mismo Dios ejerciendo su liderazgo con la primera pareja humana que vivió en esta tierra. Antes de traerlos a la existencia, primero prepara un lugar de habitación para los miembros de su pequeña empresa; luego los crea y les asigna un oficio. Adán, como líder, debe fructificar y multiplicarse, llenar la tierra y sojuzgarla, y señorear en los peces del mar, en las aves de los cielos, y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra. Se nota que, en esta parte de la historia del Edén, Dios comparte su liderazgo con Adán. Le hace acompañamiento periódicamente; además de ser el jefe; es el amigo constante que monitorea y se encuentra disponible para cuando se lo necesite (Génesis 1 y 2).

Algunos hombres del antiguo testamento fueron constituidos por Dios mismo como líderes sobre su pueblo; es el caso de los patriarcas y los profetas. Ya en el nuevo testamento aparece Jesucristo como personaje principal y modelo de liderazgo. Él también, al igual que su Padre, ejerce un liderazgo compartido cuando establece su primer grupo de discípulos, quienes fueron enseñados, entrenados y capacitados por él mismo, para liderar la predicación del evangelio en la iglesia primitiva cristiana (Mateo 10).

Se puede deducir, entonces, que el liderazgo nace en la mente del Dios del cielo

y, por lo tanto, su antigüedad se remonta aun más allá de la presencia del hombre en el planeta.

Desde el Génesis hasta el Apocalipsis, las Sagradas Escrituras están llenas de historias de liderazgo y se nota cómo la influencia de cada uno de ellos impactó la vida del pueblo de Dios en sus diferentes épocas. Con toda certeza se puede decir que el liderazgo espiritual es un llamamiento divino (Éxodo 3:10).

El liderazgo que Dios manifiesta en las Sagradas Escrituras está fundamentado en el valor del respeto hacia sus criaturas y de motivación para el cambio, promoviendo cada día el compromiso. Por ello, puede ser categorizado dentro del estilo de liderazgo transformacional. Este liderazgo se transforma al final en un liderazgo transaccional cuando se da a cada uno el pago según sea su obra (Mateo 25:34-46), ya que este estilo de liderazgo se caracteriza por ser compensatorio o sancionatorio, según el rendimiento de los trabajadores (Almirón Arévalo et al., 2015).

Las Sagradas Escrituras también registran las actitudes manifestadas por el pueblo de Dios hacia su líder de turno, por lo cual se puede entender que esas actitudes de apoyo o de rechazo eran la demostración de la percepción que ellos tenían del liderazgo de su rey; es decir el grado de satisfacción que les producía su influencia. Es el caso del rey Saúl, quien en un comienzo generó actitudes favorables (1 Samuel 11:15), y del rey Roboam (1 Reyes 12:14-16), con actitudes opuestas.

Definición de términos

En relación con la literatura ya revisada, se definen los términos utilizados en esta investigación:

Liderazgo: es la relación entre los líderes y sus seguidores. Es un proceso de influencia mutua.

Liderazgo transaccional: se define como un proceso de intercambio, planificado e intencional, en el que se establecen estructuras claras para trabajar el logro de las metas y objetivos del grupo.

Liderazgo transformacional: se preocupa por la persona y sus necesidades. Este tipo de líder basa su desempeño en los procesos espontáneos y dirigidos, en la auto-organización que facilita la adaptación (Contreras Torres y Barbosa Ramírez, 2013).

Satisfacción estudiantil: se entiende por satisfacción estudiantil el grado en que los requisitos o anhelos de un estudiante han sido cumplidos (Pradenas P. et al., 2012).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Introducción

Este estudio intenta establecer la relación significativa entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia. En esta sección se realizará un acercamiento a las teorías de liderazgo y su evolución, la preparación del líder educativo, el liderazgo educativo y el desarrollo comunitario. Se consideran de manera especial los enfoques de liderazgo transaccional y transformacional, los cuales son importantísimos en este estudio. También son consideradas la percepción del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil.

Teorías de liderazgo y su evolución

Entre las teorías del liderazgo más reconocidas se encuentran las siguientes:

(a) la teoría de los rasgos, en la cual ciertas características hacen al líder; (b) la teoría de la conducta, que se basa en las conductas de la persona considerada líder; (c) la teoría de la contingencia de Fiedler, que se centra en la "eficacia de los resultados" obtenidos; (d) la teoría de orientación hacia los objetivos, que confiere gran importancia a los temas ambientales y al logro de las metas y objetivos de los seguidores del líder; (e) la teoría de la influencia mutua, que se concentra en la relación entre las dos partes:

líder-seguidor; (f) la teoría contingente de Vroom y Yetton o modelo de liderazgo participativo, que confiere mucha importancia a la toma de decisiones; (g) la teoría de utilización de recursos cognitivos, que se concentra en la forma en que el líder hace uso de los recursos intelectuales; (h) la teoría del líder implícito, que se interesa en investigar las percepciones de los observadores; (i) la teoría del líder carismático, que estudia el carisma del líder; (j) la teoría de los sustitutivos para el liderazgo, que mira las condiciones en que los subordinados y el cumplimiento de las tareas pueden sustituir al líder formal; (k) el liderazgo del siglo XXI y la teoría de las inteligencias múltiples, donde el líder debe tener un alto grado de inteligencia.

Según Giraldo González y Naranjo Agudelo (2014), la evolución de las teorías del liderazgo presentan la siguiente secuencia: teoría del gran hombre, teoría de los rasgos, teoría del comportamiento, teoría de la contingencia, teoría de la influencia y, finalmente, teoría de las relaciones.

Las nuevas perspectivas de liderazgo requieren líderes que se centren en el presente con visión futurista y que practiquen y enseñen la ética. Dada la dinámica con que se mueven actualmente las organizaciones, el líder moderno no debe tener miedo a los cambios que pueda presentar su empresa (Forero Medina, 2016).

Para la realización de este estudio se tuvieron en cuenta los enfoques transformacional y transaccional.

La teoría del liderazgo transformacional fue construida por Burns en el año 1978. En ella se entiende el liderazgo como un proceso que se comparte con varios líderes de diferentes niveles, pero de la misma organización. Bajo este enfoque, los

líderes saben mantener la confianza de sus seguidores, como también las metas ideológicas. Los líderes transformacionalistas van mucho más allá de sus metas y de procurar el beneficio de la organización. Este enfoque se considera más amplio y más efectivo por cuanto los seguidores son motivados a conseguir más de lo esperado. El líder transformacional brinda seguridad y tolerancia a sus seguidores en situaciones de conflicto.

Entre los componentes de este enfoque se menciona el carisma, ya que quien lo posee es una persona con un alto valor ético y moral e inspiración, por cuanto promueve el espíritu grupal y las expectativas futuristas, estimula la innovación y la creatividad en sus seguidores y evita la crítica por los errores cometidos. La consideración individua-lizada es un componente al cual el líder presta atención de manera particular en sus seguidores. El reconocimiento y el seguimiento no es visto como una forma de control, sino más bien como una orientación.

En el enfoque transaccional, los líderes premian o sancionan a sus seguidores según su rendimiento. Generalmente manifiestan una actitud correctiva. La motivación que reciben los seguidores se basa en los intereses personales y no en los de la organización para la cual trabajan.

El liderazgo transaccional está conformado por dos subdimensiones. La primera es la recompensa contingente: otorga recompensas o sanciones, según sea el cumplimiento de los objetivos propuestos. La segunda es denominada manejo por excepción, y es cuando el líder interviene de manera negativa para hacer correcciones y críticas, controlando así que sus seguidores se mantengan en el camino correcto de

cumplimiento de los objetivos (Lupano Perugini y Castro Solano, 2006).

Liderazgo del director de instituciones educativas

Dada la importancia que cada día cobran las instituciones educativas, el liderazgo escolar se ubica muy en alto en lo que tiene que ver con el funcionamiento de ellas. Bolívar et al. (2013) mencionan que el liderazgo es un elemento clave para crear "condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares" (p. 17).

En cuanto al concepto del liderazgo, se nota que hay poca claridad y que no muchos lo describen de manera apropiada. El liderazgo es considerado un recurso de la organización para poder alcanzar los resultados deseados en cada obrero y, en general, en toda la comunidad (Cruz Ortiz, Salanova y Martínez, 2013).

Se dice que Latinoamérica "carece... de una institucionalidad especializada en el tema, capaz de diseñar, apoyar la implementación y monitorear de manera experta las políticas de liderazgo directivo escolar" (Weinstein y Hernández Vejar, 2014, p. 67). Es evidente que se necesita mucha más claridad en la implementación y funcionalidad de las políticas del liderazgo del directivo escolar.

El concepto popular en el que se considera al liderazgo del director como una influencia ejercida sobre los docentes, estudiantes y demás personas que laboran en la institución es de gran aceptación; para otros autores, este concepto se queda algo corto, por cuanto sería un proceso unilateral en el que solo el líder ejerce influencia sobre el grupo de seguidores.

Vázquez Toledo et al. (2015) mostraron el liderazgo como una relación entre los líderes y sus seguidores, agregando, además, que es un proceso bilateral; es decir, de influencia mutua.

Los términos de liderazgo y dirección escolar tienen un punto de encuentro en las funciones ejercidas en la dirección (Mestizo, 2016).

Actualmente el concepto de liderazgo exclusivista y jerárquico se encuentra en un proceso de cambio y está llegando a su fin. El liderazgo educativo se ve hoy como la influencia generadora de estrategias e innovaciones para la implementación de mejoras en las instituciones educativas (Maureira, Moforte y González, 2014).

Como líder, el director de la escuela debe garantizar para toda la comunidad educativa una educación de calidad, haciendo verdaderos esfuerzos por lograr una gestión educativa centrada en resultados. Estos deben reflejarse en un aumento de estudiantes cada año, quienes logren aprendizajes efectivos y significativos en el aula de clase.

Para influir en el aprendizaje de los estudiantes, un líder debe prestar especial atención a sus docentes, teniendo una comunicación fluida con ellos y una supervisión constante de su desempeño, trabajando con ellos la mejora de su práctica docente (Rosas Hostos, 2016), lo cual guarda relación con lo dicho por Martínez Ruíz (2014):

Un mal liderazgo podría llevar a que las escuelas retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyan los resultados académicos de los alumnos. Las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (p. 41)

El líder escolar debe forjar en sus docentes una visión común. "Los directores

podrían ejercer un mayor liderazgo al generar motivación, compromiso y satisfacción entre sus docentes" (Freire y Miranda, 2014, p. 50). Es de mucha importancia que los directores y directoras estén capacitados en la nueva forma de dirigir la escuela. Deben estar capacitados para descubrir los factores de su institución educativa que deben ser atendidos de manera prioritaria.

Johnson Oliva (2014) investigó las necesidades y demandas de formación de líderes escolares en servicio. Documentó que existe una necesidad o interés de formación por parte de los líderes educativos en servicio, puesto que los problemas que enfrentan en su labor diaria son resueltos tomando como base su experiencia docente y no porque tengan la formación pertinente para hacerlo.

En relación con el liderazgo y la dirección escolar, Marshall (2014) encontró que

el liderazgo y la dirección fueron reconocidos como diferentes habilidades y rasgos personales, aunque, ambos son vistos como complementarios uno del otro en la administración (y dirección) del cambio. Esto no fue visto como si una persona fuera una u otra, sino más bien como aquella que tiene fuertes características de liderazgo y que, por la naturaleza del trabajo, tiene una perspectiva de gerencia también. Los hallazgos destacaron la comprensión de los profesores sobre los procesos de negociación y las relaciones que desarrollan entre el líder y el grupo en una situación de cambio.

Cualidades y competencias del líder de instituciones educativas

Siendo que el liderazgo reposa finalmente en la persona del director de la institución educativa, vale la pena mirar algunas cualidades consideradas como necesarias en quienes ejercen el liderazgo. Entre las competencias que debe poseer, se mencionan la competencia de gestión y la competencia humana como "esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejoras para la transformación continua de las instituciones educativas" (Medina Rivilla y Gómez Díaz, 2014, p. 91).

Es de vital importancia que cada director pondere el desarrollo de su competencia humana, mejorando cada día la empatía con sus docentes, el trabajo grupal, la distribución de responsabilidades, el estudio de casos y la promoción de la cultura institucional.

El directivo escolar altamente comprometido con sus estudiantes promueve las relaciones de confianza y valora en gran medida la diversidad (Tapia Gutiérrez, Becerra Peña, Mansilla Sepúlveda y Saavedra Muñoz, 2011).

Velázquez Valadez y Salgado Jurado (2015) observaron que es necesario un perfil de líder propio, el cual varía de acuerdo a cada país, debido a las particularidades de la cultura. También concluyeron que las nuevas tendencias de manejo de capital humano hacen necesario para Latinoamérica un líder más humano. Mencionan la serenidad y el dominio de la tarea como una característica básica y la solidaridad como un principio central.

Un estudio realizado por Cifuentes Castillo (2015), con directores y docentes de escuelas de nivel primario de un área rural de Guatemala, evidenció que los directores de nivel primario desconocen sus obligaciones contenidas en la ley de educación en la que se describe que el director debe planificar, organizar, orientar, coordinar supervisar y evaluar todas las acciones administrativas del centro educativo en forma eficiente. Los directores tienen dificultades para impulsar estrategias administrativas para la implementación del Currículum Nacional Base (CNB); no lo dominan ni tienen

interés en él, debido a la falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación. Los directores se encuentran limitados para la implementación del CNB por cuanto no han sido capacitados ni se les hace el debido seguimiento. Este estudio mostró que los directores no han sido formados adecuadamente en el área administrativa para ser directores de instituciones educativas y tan solo se han acoplado al trabajo que hacen.

Elizondo Montemayor (2011) enfatiza que la preparación de los líderes educativos debe tener un enfoque más humanista:

De esta forma y en respuesta a las tendencias mundiales en educación, las cuales obedecen a los estándares de la profesión, a las demandas de la sociedad y a los avances académicos y tecnológicos, dentro de la planeación estratégica de una universidad superior se podría dar respuesta a la creciente preocupación sobre la preparación profesional del director académico de educación superior, que debe estar centrada en la persona y en lo esperado de ella, para que pueda realizar sus funciones con la competencia que se requiere, y asegurar así, la calidad académica de la institución. La enseñanza que impacta, no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón. (p. 217)

Al comparar el desempeño de los directores y el de los administradores, se puede deducir que los directores de las escuelas públicas presentan más aspectos a mejorar; por el contrario, los administradores se acercan más a los requerimientos mínimos establecidos. Se cree que esto se debe a que generalmente los docentes no son preparados antes de tomar el cargo como directores. Es evidente que, en muchos de los casos, el aprendizaje del cargo se realiza durante su ejercicio (Peniche Cetzal, Osorio Alamilla y Tináh Avilés, 2011).

Se considera de vital importancia la creación de programas académicos de preparación para nuevos directores de escuela. Así enfrentarán las exigencias del puesto con mayor responsabilidad y menor estrés, posibilitando así la innovación y la

transformación que la escuela necesita (García Garduño, Slater y López Gorosave, 2011).

Funciones del director

En lo que a las funciones del líder de escuela se refiere, Medina Rivilla y Gómez Díaz (2014) afirman que "los centros requieren de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas" (p. 91). Es claro que el líder debe tomar muy en serio el plan de mejoramiento, que atenderá tanto al recurso humano y a sus relaciones como también a la excelencia del servicio educativo que presta.

"De acuerdo a las gestiones que realice el director escolar como líder educativo, este contribuirá al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes" (Martínez Ruiz, 2014, p. 93).

Un estudio realizado por Barrios Arós, Camarero Figuerola, Tierno García e Iranzo García (2015) brindó una interesante descripción de lo que tradicionalmente se denomina funciones del líder escolar:

Convertir las funciones normativas en actuaciones más específicas nos ha sido útil para identificar actuaciones que los directores realizan y que, efectivamente, se asocian a un liderazgo pedagógico, distribuido y contextualizado, como las referidas a mantener redes de relaciones, tanto en el centro como en el entorno, y orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro, o las de fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente. Liderar el personal del centro para garantizar que cumplen sus funciones sería también una actuación indicadora de esos modelos más participativos y de liderazgo pedagógico.

Congruentemente con estos resultados, se siguen vislumbrando consecuencias como la necesidad de formación para dotar a los directores de competencias de liderazgo pedagógico, coordinación interna y relaciones sinérgicas con la comunidad, así como de establecimiento de redes de colaboración entre directores que fortalezcan proyectos específicos de mejora escolar. Sin estos recursos, es muy fácil caer en modelos que evitan el ejercicio de esas competencias y se instalan en inercias gerencialistas. (p. 103)

Cualquiera sea el estilo de liderazgo en una institución educativa, se debe trabajar por una escuela más justa; es decir, más inclusiva y respetuosa de las diferencias, donde cada estudiante de la institución pueda tener la posibilidad de aprender a desarrollar al máximo sus capacidades (Hernández Castilla, Euán Ramírez e Hidalgo Farran, 2013). "La cultura y el liderazgo escolar son herramientas importantes para el desarrollo de una educación inclusiva" (Ossa Cornejo, Castro Rubilar, Castañeda Díaz y Castro Rubilar, 2014, p. 1).

"El líder que trabaja por una escuela más justa ejerce un liderazgo pedagógico, con una visión de la escuela vinculada al contexto y a las familias que lo conforman" (Hernández Castilla et al., 2013, p. 264). La práctica del trato justo en la institución genera un ambiente de armonía, de seguridad y de respeto, lo cual es muy favorable para el desarrollo de la institución. Sus miembros estarán motivados para el desempeño de sus diversas funciones. "Tener como objetivo una escuela más justa es una meta que la dirección se plantea en sus prácticas cotidianas y que intenta transmitir a la comunidad educativa" (p. 271).

Fernández Batanero y Hernández Fernández (2013) manifiestan la necesidad de transformar las instituciones educativas, de tal manera que presten un servicio óptimo, acorde con la población diversa que atiende:

La escuela del siglo XXI se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo y la aceptación de la diversidad personal, entre otros. Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión del cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad actual. De ahí que

uno de sus principales problemas radica en el hecho de que, en general, la escuela, sus docentes y sus gestores no cuentan con la suficiente formación para trabajar en estos nuevos contextos, donde una de las características principales viene dada por la heterogeneidad del alumnado. Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y futuro, educadas en áreas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida eran convergentes con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir. (p. 28)

Fernández Batanero y Hernández Fernández concluyeron que el liderazgo directivo debe ser competente para potenciar una cultura de la inclusión, partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro.

Cada miembro de la comunidad escolar debe recibir y devolver un trato respetuoso. Debe sentir que es parte de dicha comunidad porque se le da la oportunidad de participar en ella, porque es tenido en cuenta, porque allí se le permite desarrollarse y, a su vez, porque él hace realidad su desarrollo.

A juicio de la investigadora, el liderazgo inclusivo debe ser tenido en cuenta por todo líder educativo, puesto que cada año escolar llegan a la institución niños y niñas con ciertas discapacidades o con diagnósticos especiales, los cuales deben ser atendidos una vez que son admitidos.

Liderazgo pedagógico

En la actualidad, el bienestar y el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad educativa en general tienen un lugar preponderante en el liderazgo

pedagógico (Bolívar et al., 2013).

Los estudiantes logran percibir el liderazgo del director, a través de sus docentes, cuando lo ven comprometido con la parte pedagógica, monitoreando y enriqueciendo el desempeño de sus maestros. "Para asegurar una gestión efectiva y de calidad, el director no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer" (Rosas Hostos, 2016, p. 61).

Cuando se considera necesaria alguna reestructuración dentro de la institución por algunas creencias contradictorias desde un enfoque pedagógico, se requiere un líder que propicie las condiciones necesarias para la reflexión permanente sobre la práctica cotidiana. Los factores que se deben tener en cuenta en dicha reflexión son conceptuales, políticos, socioculturales y económicos. El objetivo es la toma de conciencia sobre la manera como los marcos de referencias individuales afectan a la dirección de la institución y también al cuerpo docente.

Si las prácticas pedagógicas de una institución educativa están basadas en el tradicionalismo, se evidencia escasez de liderazgo directivo y docente. Es allí cuando es urgente abrir espacios y crear condiciones para superar las barreras y dar un cambio a toda la cultura escolar (Mellado Hernández y Chaucono Catrinao, 2016).

Para llevar a cabo un liderazgo pedagógico a la altura de los tiempos modernos, se requiere de un líder que sea facilitador para el profesorado, que estimule en sus docentes la renovación de metodologías y de la pedagogía en la parte organizativa. Debe utilizar nuevas herramientas que faciliten el trabajo del docente. Debe crear las condiciones para que el profesorado se sienta motivado a mejorar, innovar y a avanzar

en su formación.

El liderazgo pedagógico debe tener unas líneas pedagógicas muy claras; los docentes deben conocer y manejar unas pautas pedagógicas comunes y coordinadas con el proyecto educativo institucional. "El director debe ser el líder pedagógico del centro educativo y eso debe reflejarse en su proyecto de dirección" (Ritacco Real y Amores Fernández, 2017, p.15).

Toda la comunidad educativa debe ser motivo de atención por parte del liderazgo del director, quien debe mirar detenidamente las manifestaciones de las necesidades de los estudiantes para trabajar seriamente en darles respuestas satisfactorias.

El líder escolar no debe dedicarse solamente al cumplimiento de sus tareas administrativas. También debe enfocarse en resolver las necesidades pedagógicas de los estudiantes (Romo Martínez, 2014).

Murillo y Hernández Castilla (2015) hallaron que los estudiantes de los centros cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen resultados significativamente mejores que aquellos cuyos directores se dedican exclusivamente a actividades administrativas.

En relación con este tema, González Fernández, Gento Palacios y Orden Gutiérrez (2016) refieren a estudios recientes que ponen de manifiesto el importante papel que tienen los directores de las instituciones educativas como verdaderos líderes en la mejora continua de los procesos educativos y en la consecución de una verdadera educación de calidad. El ejercicio del liderazgo dentro de una institución

educativa ha de ser eminentemente pedagógico. El perfil de líder se caracteriza por la presencia de una serie de dimensiones, entre ellas la formativa. Por ello, mediante una metodología mixta, que combina la búsqueda y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se ha realizado un estudio que pretende poner de manifiesto la importancia que docentes y directores dan a la dimensión formativa de un verdadero líder pedagógico y a los diferentes rasgos constitutivos de la misma. Si bien se han encontrado algunas diferencias entre la valoración y el posterior cumplimiento real de algunos rasgos, y también diferencias significativas entre la perspectiva de docentes y de directores, en términos generales se puede apreciar que todos le otorgan una importancia vital a la formación, tanto inicial como continua, de los líderes pedagógicos como verdaderos artífices del cambio educativo.

Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional está basado en el otorgamiento de premios y castigos. El interés del líder se centra no en la persona, sino más bien en lo que esta puede producir o aportar a la institución. Si produce a la altura de las exigencias establecidas por el líder, será recompensada; de lo contrario, deberá ser reemplazada por otra que alcance el nivel de rendimiento trazado. Si el empleado se esfuerza, gana; si no hay esfuerzo, no hay ganancia.

Debido a la claridad de las estructuras organizacionales que maneja este tipo de liderazgo, ambas partes salen ganando, tanto el líder como el empleado (Quesada Susanibar, 2014).

El liderazgo transaccional se caracteriza por conductas y actitudes que

enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el subordinado, lo que significa que se privilegian las negociaciones que tienen que ver con las demandas del jefe y las recompensas que está dispuesto a otorgar (Villalón Camus, 2014).

La gran preocupación del líder transaccional es alcanzar la meta previamente establecida sin tener en cuenta la parte afectiva y motivacional del empleado. No se da libertad a la innovación que el empleado pueda aportar en su lugar de trabajo. Este liderazgo no está interesado en formar otros líderes.

Es de reconocer que, a pesar de sus características, hay estudios que han demostrado que también impacta de manera positiva la satisfacción estudiantil. El líder transaccional ejerce su influencia para que sus seguidores obtengan los logros esperados. En realidad, no va más allá de esta meta, no trasciende al ser interior para buscar su desarrollo personal; después que la empresa crezca, poco importan los empleados. A pesar de las diferencias que presentan los dos tipos de liderazgo, cabe mencionar que existe una correlación significativa de ambos estilos de liderazgo (Riquelme Castañeda, 2015).

El liderazgo transaccional se basa en las buenas relaciones. Usa la retroalimentación positiva o el elogio y la retroalimentación negativa o reprimenda. En este tipo de liderazgo, "el líder interviene solamente cuando hay que hacer correcciones o cambios en las conductas de sus seguidores. En general las intervenciones son negativas y de crítica para que los objetivos no se desvíen de su curso" (Rozo Mogollón y Abaunza de González, 2010, p. 66).

El liderazgo transaccional, a pesar de que se centra en la transacción o el

contrato con el seguidor, donde las necesidades de este pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder, no necesariamente es malo, dado que es factible que se presenten comportamientos de liderazgo transformacional paralelos al mismo que hacen que exista un buen balance entre las dos formas de liderazgo (Rozo Mogollón y Abaunza de González, 2010).

Es una filosofía basada en el libre contrato entre el líder y el colaborador. La legitimidad moral del liderazgo transaccional se basa en otorgar las mismas libertades y oportunidades, tanto para los otros como para uno mismo, hablar con la verdad, cumplir las promesas, compartir las responsabilidades y emplear incentivos y sanciones válidos.

Un estudio realizado en Chile, con 165 profesionales de enfermería del área adulto-pediátrica, mostró que los profesionales en enfermería asistencial desarrollan en menor grado los estilos transformacional y transaccional. Descubrió que el liderazgo transaccional está más presente en las mujeres, al igual que la consideración individualizada. Se concluye diciendo que "se aprecia el predominio del liderazgo transaccional en enfermeras(os), docentes y supervisoras(es), que afecta el desarrollo y el fortalecimiento de un liderazgo transformador esencial para una gestión del cuidado de calidad" (Cárcamo Fuentes y Rivas Rivero, 2017, p. 72).

Villalón Camus (2014), aunque encontró un modelo predominantemente transaccional, observó elementos germinales que pemiten entrever la emergencia de esquemas de carácter transformacional y lo expresa así:

La ausencia de un liderazgo transformacional fuerte, que concerte a todo el equipo directivo bajo una visión común orientada a un proyecto educativo

institucional, que involucre a los docentes en el desarrollo de objetivos y metas ha dado pie para que un modelo racional administrativo sea el predominante. La carga administrativa, la orientación por desempeño entre otros factores tienden a generar y reproducir modelos de estímulos y respuestas. Donde cada persona opera en su propia isla, y da cuenta individual de sus resultados. (p. 85)

En relación con el liderazgo transaccional de los docentes para con sus estudiantes, Meza Mejía y Flores Aranís (2014) mencionan que "el personal docente ejerce un liderazgo transaccional con el alumnado en la medida en la que orienta su liderazgo en hacer concesiones a los intereses personales de los educandos mediante refuerzos positivos o negativos" (p. 103).

Liderazgo transformacional

Lo que ha dado origen al liderazgo transformacional es el descubrimiento de que la escuela es una institución mutable, muy cambiante. Esto hace que el líder de escuela tenga que vivir en constante adaptación, de acuerdo con los cambios sociales que se van presentando no solo en la escuela, sino también en el mundo.

Es sabido que este tipo de liderazgo da mucha importancia a la parte humana. Se preocupa sinceramente por apoyar, animar y dar oportunidades de desarrollo personal y profesional a sus docentes. Los orienta, los supervisa y está atento al desarrollo del currículo. Se toma el tiempo necesario para visitar las aulas de clase, a la vez que define y fortalece valores y creencias de su comunidad educativa (Rojas Jara, 2012).

El liderazgo transformacional va más allá de la asignación y del control de las tareas. Da la oportunidad a sus seguidores de ser innovadores, de trazarse metas que

pongan muy en alto su autoestima en su desempeño laboral.

"Este estilo de liderazgo motiva a sus seguidores a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer, animándolos a proponer nuevas ideas para su propio beneficio" (González, González, Ríos y León, 2013, p. 368). Además, la persona es prioridad y, a su vez, es instada a actuar con una visión futurista, en tanto que se valoran sus fortalezas y el desarrollo de sus potencialidades (Lozano, 2013).

Uno de los resultados más importantes de este estilo de liderazgo es la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que se centra en la persona como tal, inspirando motivando e incentivando siempre hacia la excelencia. De manera especial, el aprendizaje en este estilo de liderazgo es muy satisfactorio, por cuanto se atienden las necesidades particulares de los estudiantes (González et al., 2013).

El tradicionalismo no comulga con el liderazgo transformacional, ya que este, a través de su influencia y madurez, promueve el cambio en la cultura al interior de la institución educativa (Vázquez Alatorre, 2013).

Maureira y Rojas (2013) declaran que este liderazgo debe trascender hasta los docentes, al punto de que sean considerados por sus estudiantes verdaderos líderes transformacionales.

Se presentan algunas diferencias entre los liderazgos femeninos y masculinos. El liderazgo de las mujeres presenta un corte más transformacional, por lo cual es más carismático y de más apoyo al equipo como tal. Las empresas deberían dar mayor apertura a este tipo de liderazgo. Siendo más inclusivas, serán realmente beneficiadas, rompiendo con estructuras sociales excluyentes (Medina Vicent, 2014).

Para el liderazgo transformacional es importante la comunidad en la que se encuentra la institución educativa:

La escuela del siglo XXI, requiere de una dirección colectiva, de un liderazgo cooperativo, que involucre a toda la comunidad educativa, docentes y trabajadores de la institución y que supere los límites físicos de la institución y se convierta en rectora del trabajo cultural comunitario. Todo ello se logra con un liderazgo pedagógico de la comunidad educativa que sea transformacional, que genere el cambio y obtenga los más altos niveles de certificación por las estructuras de educación y por la opinión de la comunidad donde esté situada la institución. (Balda Macías y Guzmán Ramírez, 2015, p. 116)

En el liderazgo transformacional puede resultar más apropiado potenciar el cambio mediante interacciones fundamentadas en la confianza y ejercer un liderazgo en el que se fomente la emergencia de nuevos estados y se considere la autoorganización como una posibilidad del sistema para sobrevivir; esto es, perdurar en condiciones favorables, no solo para la organización sino también para el sistema más amplio al cual pertenece. El desarrollo de modelos de cambio coherentes con la perspectiva de los sistemas adaptativos complejos promete ser una aproximación que se ajusta más a las condiciones en las que están inmersas las organizaciones en la actualidad. Se sugiere el desarrollo y la validación de nuevos modelos de cambio, en los que se prioricen las habilidades y competencias que requieren los agentes del sistema, entre ellos los líderes, para posibilitar la generación de procesos efectivos de liderazgo; esto es, permitir la adaptación dinámica del sistema como eje fundamental de la perdurabilidad (Contreras Torres y Barbosa Ramírez et al., 2013).

Hermosilla, Amutio, Da Costa y Páez (2016) encontraron que el liderazgo transformacional se asocia a la satisfacción, efectividad y motivación. También observaron la superioridad del liderazgo transformacional sobre el liderazgo

transaccional en relación con las variables de estudio.

Los líderes de las organizaciones que actúan bajo una perspectiva transformacional y que intentan orientar hacia el cambio obtienen un buen nivel de adhesión hacia sus propuestas, logrando que las personas se identifiquen y confíen en ellos al orientarles en situaciones de cambio e incertidumbre. (p. 140).

Los docentes ejercen un liderazgo transformacional en sus estudiantes cuando dirigen su influencia a potenciar en el alumnado el interés hacia el logro, la apertura continua al aprendizaje y lo animan a trascender su interés individual con miras a un bien común (Meza Mejía y Flores Aranís, 2014).

Percepción del liderazgo del directivo escolar

La comunidad educativa considera de gran importancia el liderazgo del director.

Espera que posea la preparación adecuada y apoye a los miembros de su comunidad,

especialmente a los docentes y a los estudiantes, en sus diferentes necesidades.

Aunque se considera necesaria la preparación para el liderazgo, se percibe que no existe suficiente información y los contenidos que se manejan son "cuestionados" (Vázquez Toledo et al., 2015, p. 39).

"El liderazgo es considerado de mucha influencia en las actitudes y comportamientos de los trabajadores" (León Fandiño, 2013, p. 20), lo que permite inferir que el líder pedagógico puede direccionar su influencia de tal manera que logre producir en docentes y estudiantes los resultados planeados.

Duque Oliva y Chaparro Pinzón (2012) sostienen que es tan importante la percepción que tengan los estudiantes de su institución, que no se concibe una evaluación de una institución educativa sin ella. "Evaluar y diseñar una calidad en

términos absolutistas sin tener en cuenta la percepción del estudiante y medirla sin él, persistir en esta omisión sería continuar en un estado de miopía" (p. 163). Entre las conclusiones a las que llegaron en su estudio, se hallan las siguientes: describir la percepción que el estudiante tiene sobre la calidad del servicio de educación permitirá tomar correctivos para mejorar con el fin de crear un óptimo posicionamiento y una mayor diferenciación en momentos de tanta competencia como los actuales. En otras palabras, las opiniones de los estudiantes se vuelven más importantes a medida que el ambiente académico se torna más competitivo. La educación es un proceso que no puede ser ni pasivo ni rutinario; por el contrario, es acción, acción fulgurante, si se quieren producir cambios en las personas que se están formando. Ademas, el personal administrativo tiene un escaso peso a la hora de la percepción de la calidad del servicio por parte de los estudiantes; la razón que se da es "el contacto poco frecuente que existe entre unos y otros" (p. 184). La calidad percibida por los estudiantes en relación con los profesores, directivos y administrativos, en gran parte está determinada por "la calidad técnica o por el resultado" (p.165).

A los estudiantes les interesa que se les preste atención individual, quieren que se les preste el mayor interés posible, quieren ser valorados y tenidos en cuenta; que se les cumpla lo que se les promete.

Jiménez González et al. (2011) sostienen que la visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos. Estos autores establecieron empíricamente que, según la percepción de los estudiantes, se presenta

un ligero nivel de satisfacción. Encontraron que, entre las variables que afectan su satisfacción, se hallan el plan de estudios, la capacitación y la habilidad para la enseñanza de los docentes, los métodos de enseñanza y evaluación, el nivel de autorrealización del estudiante, los servicios de apoyo, los servicios administrativos, el ambiente propicio y la infraestructura. Se encontró que los mayores satisfactores son la capacitación y la habilidad para la enseñanza de los docentes y el nivel de autorrealización de los estudiantes. Los satisfactores de menor impacto fueron la infraestructura y los servicios administrativos.

Satisfacción estudiantil

Se entiende la satisfacción escolar como el sentir del estudiante en su casa de estudio, sentir que se presenta por lo que percibe del entorno y de las personas que conforman la comunidad educativa con las cuales comparte cotidianamente.

Los estudiantes constituyen la razón de ser de las instituciones educativas, por lo cual necesitan percibir que son bien atendidos, que hay una sincera preocupación por su bienestar todo el tiempo que permanezcan en la institución.

Toda institución educativa debe cuidar a sus clientes, que en el ámbito educativo son sus estudiantes, ya que son considerados como la materia prima en el negocio escolar (Román Gómez, 2016).

"Los niveles de satisfacción estudiantil constituyen un referente en la búsqueda de la calidad educativa" (Román Fuentes et al., 2015, p. 103).

La satisfacción estudiantil genera resultados muy positivos, tales como el aumento de los niveles de rendimiento y el incremento de las tasas de retención.

Disminuye la deserción y se reducen los costos. Esto muestra a los líderes la necesidad de ser lo bastante intencionales en la búsqueda de la satisfacción estudiantil. Buscándola, se beneficia toda la comunidad educativa (Pradenas P. et al., 2012).

Son muchos los beneficios que obtienen las instituciones educativas al trabajar de manera organizada en fomentar la satisfacción de sus estudiantes. Ellos se convierten en la mejor propaganda, ya que constituyen testimonios positivos de las experiencias vividas en su institución, las que a su juicio han respondido a sus expectativas como estudiantes.

"El éxito académico es, en parte, resultado de la satisfacción estudiantil" (Vázquez Fernández, 2015, p.15).

Las características que cada asignatura brinda influyen sobre la motivación y la satisfacción escolar. Se ha comprobado que constituyen un aporte significativo a la satisfacción estudiantil, a la percepción del grado de apoyo que tenga el estudiante y a la conciencia del grado de calidad del ambiente escolar observado en su institución educativa. Esto permite inferir que habrá sentido de lealtad hacia la institución educativa si el estudiante ha experimentado verdadera satisfacción escolar durante su tiempo de estudio dentro de ella (Muñoz Palomeque, 2012).

Se cree que algunos factores que inciden en la satisfacción de los estudiantes son los siguientes: el plan de estudios, la capacitación y la habilidad para la enseñanza de los docentes, los métodos de enseñanza y evaluación, el nivel de autorrelación del estudiante, los servicios de apoyo, los servicios administrativos, el ambiente propicio y

la infraestructura. También la satisfacción con las notas y los compañeros de estudio resultan ser de gran importancia para el estudiante (Alfaro et al., 2016).

Por cuanto los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia en sus instituciones educativas, el ambiente intramuros incide de una u otra manera, en su nivel de satisfacción; es decir todo lo que ve, lo que escucha, lo que siente o le hacen sentir las personas que comparten con él ese medio. Los estudiantes experimentan satisfacción si se sienten bien atendidos en los aspectos de oferta académica, administrativos y del entorno.

En relación con la parte humana, la empatía cobra gran relevancia. "El buen trato hará que el estudiante se sienta arropado por la institución" (Candelas Zamorano, Gurruchaga Rodríguez, Mejías Acosta y Flores Ávila, 2013, p. 269).

Las instituciones que se preocupan por ir más allá del conocimiento teórico y emplean estrategias que suman significatividad al aprendizaje se hacen más atractivas para sus estudiantes, por cuanto sus procesos son más participativos. Los estudiantes se sienten satisfechos cuando se les da la oportunidad de relacionar la teoría con la práctica (Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre, 2013).

En una institución educativa, la medición fiable de la satisfacción de sus estudiantes puede convertirse en un indicador del desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Valduciel y Pereyra G., 2015).

El estudiante que experimente avance académico, de tal manera que sus expectativas del conocimiento sean suplidas, calificará muy bien a su institución educativa y manifiestará un alto grado de satisfacción. Cuando la institución responde

a las expectativas de sus estudiantes, estos desarrollan un sentido de pertenencia hacia ella y mantienen el interés en sus estudios. Un estudiante satisfecho se convierte automáticamente en un imán que atraerá a otros.

La evaluación de la satisfacción estudiantil tiene gran importancia, no solo porque permite conocer las falencias que presenta la institución, sino también la implementación de mejoras (Álvarez Botello, Chaparro Salinas y Reyes Pérez, 2015).

La satisfacción del estudiante es un factor relacionado con la calidad del servicio educativo que ofrecen las instituciones educativas, siendo el logro personal un factor determinante de esta. Cuando se obtiene mayor promedio en las calificaciones, los estudiantes sienten mayor logro personal, convirtiéndose este logro en una experiencia gratificante, la cual hace un aporte significativo a la satisfacción de cada estudiante (Sandoval Caraveo, Surdez Pérez y Domínguez Pérez, 2016).

Un estudio realizado por Osorio Álvarez y Parra Gámez (2016) evaluó la satisfacción de los estudiantes de primer año de la carrera de medicina con las diferentes asignaturas cursadas. Los resultados de este estudio mostraron que la satisfacción general de los estudiantes encuestados fue de satisfactoria a muy satisfactoria.

Las instituciones educativas deben mirar en la medición de la satisfacción estudiantil una gran oportunidad para evaluar y conocer la calidad del servicio que ofrecen a la comunidad. Les sirve para identificar prioridades de mejoramiento al interior de ellas y, así mismo, para implementar las mejoras que se requieran (Cadena Badilla, Mejías Acosta, Vega Robles y Vásquez Quiroga, 2015).

La satisfacción de los estudiantes tiene un gran nexo con las condiciones socioemocionales, las valoraciones afectivas del esfuerzo y el reconocimiento de logros (Ríos Sánchez, 2015).

En general, los estudiantes tienen un buen nivel de satisfacción cuando los maestros tienen los conocimientos apropiados para impartir sus clases, saben orientar las actividades y dan cubrimiento a todo el programa (Díaz Ponce Madrid, Castañeda lbarra, Contreras Rodríguez y Camarena González, 2016).

Satisfacción estudiantil y estresores académicos

El nivel de satisfacción de un estudiante con su institución educativa puede estar condicionado por la buena o mala relación que tenga con sus amigos y compañeros de estudio. El ambiente o clima escolar tiene su impacto sobre la satisfacción estudiantil.

Se encontró que los estresores más frecuentes son la presentación de un examen, el exceso de trabajos y las tareas escolars. Entre los estresores que presentaron menos frecuencia se indicaron el inicio de clases y la apariencia física de los docentes (Barraza Macías, 2011).

González Cabanach, Fernández Cervantes, González Doniz y Freire Rodríguez (2010) hallaron que los exámenes y las intervenciones en público constituyeron las dos situaciones percibidas por los estudiantes como las más estresantes.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los procesos metodológicos que sustentan la búsqueda de la respuesta a la pregunta de investigación que pretende encontrar la relación existente entre las variables satisfacción estudiantil del bachillerato y percepción del estilo de liderazgo del director de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia, en el año lectivo 2017. Se desarrollan en este capítulo los siguientes elementos: tipo de investigación, población y muestra, instrumento de medición, proceso de recolección de datos y operacionalización de hipótesis y variables.

Tipo de investigación

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, por cuanto se trabaja con aspectos que se pueden observar y medir en la realidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

El problema planteado está bien definido, por cuanto es claro, preciso y accesible. También se presenta una hipótesis cuya veracidad pudo ser probada, mediante un análisis de los resultados de los datos recopilados, los cuales fueron utilizados como información estadística.

Fue un estudio de carácter descriptivo, ya que manifiesta las características importantes de las variables de estudio. Fue correlacional, por cuanto establece una

relación entre la percepción del estilo del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia. También fue un estudio transversal, por cuanto las encuestas se realizaron en un solo momento de tiempo.

Población de estudio

El presente estudio se realizó en la ciudad de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca, República de Colombia.

Según Hernández Sampieri et al. (2010), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con ciertas características. La población escogida para este estudio estuvo conformada por los estudiantes de bachillerato (grados Sexto A, Sexto B, Séptimo, Octavo, Noveno, Décimo y Undécimo), matriculados para el año lectivo 2017 en la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

El bachillerato en Colombia comprende seis grados: sexto, séptimo, octavo y noveno del nivel básico secundario y décimo y undécimo del nivel medio.

En conclusión, la población de este estudio estuvo conformada por todos los 221 estudiantes matriculados para el bachillerato en el año 2017. En la Tabla 1 se presenta la población total de estudiantes del bachillerato por grados.

Muestra

Se entiende por muestra, una parte de toda la población (Hernández Sampieri et al., 2010).

Tabla 1

Distribución de los estudiantes de bachillerato por grado, año 2017

Grado	n	
Sexto A	26	
Sexto B	26	
Séptimo	32	
Octavo	34	
Noveno	34	
Décimo	35	
Undécimo	34	
Total	221	

En este estudio se intentó encuestar a todos los estudiantes inscritos en el bachillerato durante el año lectivo 2017; solamente participaron respondiendo la encuesta los que se encontraban en el colegio en el momento de su aplicación. Obviamente, quedaron fuera del estudio 20 estudiantes que no asistieron ese día a clases y los que no contestaron correctamente la encuesta. Como se ve en la Tabla 2,

Tabla 2

Distribución de los participantes por grado

Grado	n	%
Sexto A	22	84.615 %
Sexto B	20	76.923 %
Séptimo	30	93.750 %
Octavo	30	88.235 %
Noveno	25	73.529 %
Décimo	25	71.428 %
Undécimo	23	67.647 %
Total	175	79.185 %

de todos los estudiantes matriculados para el bachillerato en el año lectivo 2017, no realizaron la encuesta 20 de ellos; 26 encuestas fueron anuladas por estar mal diligenciadas; eso quiere decir que un total de 175 estudiantes contestaron la encuesta de manera apropiada, lo cual corresponde a un 79.185% de todo el estudiantado.

En la Tabla 2, aparece estipulado el porcentaje de la población que participó de manera correcta en la realización de la encuesta.

Instrumento

El instrumento de medición se define como el recurso mediante el cual el investigador obtiene la información sobre las variables a estudiar (Hernández Sampieri et al., 2010).

Las características de un instrumento adecuado son las siguientes: la validez, que hace referencia al grado en que el instrumento mide una variable establecida, y la confiabilidad, que hace referencia al grado en que un instrumento, al ser aplicado repetidas veces al mismo sujeto u objeto, produce resultados iguales.

Para medir las variables de este estudio se utilizó un instrumento de satisfacción adaptado por Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Rodríguez Mardones et al. (2016), a partir de una escala elaborada originalmente por Samdal, Wold y Bronis (1999). Se empleó una escala tipo Likert de 1 a 7 puntos, donde 1 significa *mínimo acuerdo* y 7 *máximo acuerdo*.

El instrumento está conformado inicialmente por tres preguntas demográficas: la edad, el sexo y el grado de cada participante; luego aparecen 24 declaraciones

organizadas en tres dimensiones; la primera dimensión, que es la de liderazgo transformacional, consta de 15 ítems; la segunda dimensión, la de liderazgo transaccional, contiene cinco ítems, del 16 al 20; la tercera dimensión mide la satisfacción del estudiante y se encuentra conformada por los últimos cuatro ítems, del 21 al 24.

Este instrumento fue utilizado por Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman et al. (2016) y administrado a 82 participantes, observándose que el índice de fiabilidad de las variables (alfa de Cronbach) para la dimensión liderazgo transformacional fue de .95; para el liderazgo transaccional fue de .91 y para la satisfacción de los estudiantes fue de .80. En cuanto a la validez, los resultados del estudio demuestran que, en la muestra analizada, los estilos de liderazgo transformacional y liderazgo transaccional explican el 62.9% de la varianza de la satisfacción de los estudiantes. Se dice que esta proporción es estadísticamente significativa (F = 69.626, p < .01). Si se incrementara la valoración de los liderazgos transformacional y transaccional, también se incrementaría la satisfacción de los estudiantes.

Proceso de recolección de datos

Para la recolección de datos se solicitó a la administración de la institución el permiso correspondiente para la aplicación del instrumento. El permiso fue concedido para toda la población del bachillerato de la institución. El instrumento fue administrado por los docentes que ese día tenían clase con los estudiantes de los diferentes cursos del bachillerato. Se entregó una encuesta a cada estudiante que asistió el día de la aplicación. Cada docente explicó al grupo que tenía en clase en ese momento la

manera correcta de contestar el instrumento.

Análisis de datos

Una vez identificadas las variables, se realizó su operacionalización. El análisis de los datos recopilados se realizó mediante el Statistical Package for Social Science (SPSS).

Operacionalización de la hipótesis y las variables

La Tabla 3 contiene la operacionalización de la hipótesis y de las variables utilizadas en esta investigación. Dichas variables son la satisfacción estudiantil y la percepción del estilo del liderazgo del director (transformacional, transaccional).

Tabla 3

Operacionalización de la hipótesis y las variables

Hipótesis nula	Variable	Tipo	Nivel de Medición	Rango de valores	Instrumento	Prueba de significación estadística
No existe relación significativa entre la percepción del estilo del liderazgo del director	Satisfacción de los estu- diantes.	Dependiente	De intervalo	4 - 28	Instrumento de satisfa- cción (ítems 21-24)	Análisis de regresión múltiple
(transforma- cional- transaccional) y la satisfacción de los estudiantes	Percepción del estilo del liderazgo del director: Transformacio nal Transaccional	Independien- te	De intervalo	20 - 140	Instrumento de satisfa- cción estu- diantil (ítems 1-20)	

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Introducción

Este capítulo presenta los resultados de los análisis estadísticos de los datos recopilados. Incluye la descripción de los participantes y sus datos demográficos, la confiabilidad del instrumento, el comportamiento de las variables principales de estudio, la prueba de la hipótesis y otros hallazgos obtenidos a partir de los datos.

Descripción de la muestra

Participaron en este estudio 175 de los 221 estudiantes de bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia; es decir, un 79.185% de la población seleccionada.

De los 175 participantes, 84 (48%) son mujeres y 91 (52%) varones. El rango de edad fue de 10 a 18 años, siendo las edades de mayor frecuencia 13 años (n = 39), con un porcentaje de 22.3% y 15 años (n = 30), con un porcentaje de 17.1%.

Las salidas estadísticas correspondientes a la descripción de la muestra se incluyen como Apéndice B.

Confiabilidad del instrumento

La escala de liderazgo transformacional reflejó un alfa de Cronbach para los 15

elementos de .940. La escala de liderazgo transaccional reflejó un alfa de Cronbach para los cinco elementos de .868. La escala de satisfacción estudiantil reflejó un alfa de Cronbach para los cuatro elementos de .956. La Tabla 4 muestra el alfa de Cronbach para cada una de las variables de estudio con su respectivo número de ítems (ver Apéndice C).

Tabla 4

Coeficientes de confiabilidad de las variables del estudio

Variable	ítems	α
Liderazgo transformacional	1 – 15	.940
Liderazgo transaccional	16 – 20	.868
Satisfacción estudiantil	21 – 24	.956

Estadísticos descriptivos

A continuación se presentan las estadísticas descriptivas de las variables del estudio. Las salidas estadísticas correspondientes a esta sección se incluyen como Apéndice D.

Liderazgo transformacional

La percepción del liderazgo transformacional fue medida en una escala de siete puntos (1-7). La media mínima observada fue de 1.40 y la máxima de 7.00.

La media de la puntuación total resultó igual a 4.555, con una desviación estándar de 1.304. Presentó una asimetría de -.422 y una curtosis de -.551.

La media más alta se observó en la pregunta 15: "El director del colegio o liceo

nos respeta como estudiantes y como personas" (M = 5.53, DE = 1.639). La media más baja corresponde a la pregunta 3: "Profesores y alumnos tratamos de imitar la conducta de nuestro director del colegio o liceo" (M = 3.33, DE = 1.804).

Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional fue medido en escala de siete puntos (1-7). La media mínima observada fue igual a 1.00 y la máxima a 7.00. La media grupal fue equivalente a 4.7280, con una desviación estándar de 1.415. Presentó una asimetría de -.486 y una curtosis de -.299.

La media grupal más alta se observó en la pregunta 16: "El director del colegio o liceo ha definido, claramente, los roles de profesores, técnicos, administrativos y alumnos en el establecimiento educacional" (M = 4.95, DE = 1.803). La media más baja corresponde a la pregunta 20: "El director adopta rápidamente medidas cuando hay alguna desviación de las metas propuestas" (M = 4.43, DE = 1.855).

Satisfacción estudiantil

La satisfacción estudiantil fue analizada mediante escala de siete puntos (1-7). Se observó un mínimo estadístico de 1.00 y un máximo estadístico de 7.00. La media resultó equivalente a 4.57, con una desviación estándar de 1.807.

La media más alta de la escala se observó en la pregunta 21: "Disfruto mi colegio o liceo" (M = 4.71, DE = 1.903). La media más baja corresponde a pregunta 22: "Me encanta estudiar en mi colegio o liceo" (M = 4.50, DE = 1.878).

Prueba de hipótesis

La hipótesis nula de este estudio postula que no existe relación significativa entre el grado de satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA y la percepción del estilo de liderazgo del director de la institución.

Para la prueba de dicha hipótesis se utilizó un análisis de regresión múltiple, observándose que ambos estilos predicen significativamente la satisfacción de los estudiantes (R = .606, $R^2 = .367$, R^2 corregida = .359, F(2,172) = 49.817, p = .000). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis, nula y se acepta la hipótesis de investigación que determina que sí existe una relación significativa entre la satisfacción estudiantil del bachillerato y la percepción del liderazgo (transformacional-transaccional) del director de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia. Los coeficientes estandarizados beta correspondientes a los estilos transformacional y transaccional son positivos significativos ($\beta = .311$ y $\beta = .323$, respectivamente) (ver Apéndice E).

Otros hallazgos

Efectos de la edad

La percepción del liderazgo del director presentó una correlación negativa significativa (bilateral) con la edad de los participantes, tanto para el liderazgo transformacional (r = -.180, p = .017), como para el liderazgo transaccional (r = -.181, p = .017). Igualmente para la satisfacción estudiantil, la correlación negativa con la edad es significativa (r = -.157, p = .038).

Efectos del género

No se observaron efectos del género en ninguna de las variables principales.

Efectos del grado

Se observaron diferencias por grados de medias de percepción del liderazgo transformacional (F(5, 169) = 4.669, p = .001) y del liderazgo transaccional (F(5, 169) = 5.143, p = .000). No se encontraron diferencias por grado para la satisfacción estudiantil.

La prueba post hoc de Student-Newman-Keuls mostró que la percepción del liderazgo transformacional de los estudiantes de décimo grado (M = 3.709) es significativamente menor que la de los grados sexto (M = 4.654), séptimo (M = 5.302) y octavo (M = 4.582).

La percepción del liderazgo transaccional de los estudiantes de séptimo grado (M = 5.680) es significativamente superior a la de los grados sexto (M = 4.681), octavo (M = 4.793), noveno (M = 4.536), décimo (M = 3.896) y undécimo (M = 4.600).

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

En este capítulo aparece, en primer lugar, un resumen de la investigación, la discusión de los resultados obtenidos de este estudio, las conclusiones a las que se pudo llegar y las recomendaciones para los directivos de la institución y para futuros estudios.

Resumen

El resumen de la investigación presenta el planteamiento del problema, la metodología empleada y los resultados obtenidos.

Se planteó el interrogante acerca de si existe relación significativa entre la percepción del liderazgo del director (transformacional–transaccional) y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato del año 2017 de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

Se percibe el liderazgo pedagógico como esencial y, por lo tanto, la preparación para el mismo es muy necesaria (Vázquez Toledo et al., 2015). Es calificado como indispensable para que las organizaciones educativas logren sus objetivos estratégicos.

Se consideran en este estudio dos tipos de liderazgo, el transformacional y el transaccional, en relación con la satisfacción de los estudiantes, entendiendo el liderazgo transformacional como aquella influencia que ejerce el líder con un enfoque humanista; es decir, centrado en la persona (González et al., 2013), a diferencia del liderazgo transaccional, el cual se basa en estructuras claramente establecidas en las que se premia o castiga según el rendimiento (Quesada Susanibar, 2014).

Así, se define la satisfacción estudiantil, como "la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que este le da a cada aspecto" (Cabrera y Galán, 2003, p. 87). También se le considera como un determinante de la calidad de vida de los estudiantes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman et al., 2016).

Las investigaciones muestran que el estilo del liderazgo es importante y esencial en la satisfacción de los estudiantes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman et al., 2016; Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Rodríguez Mardones et al., 2016). Cuando el estudiante se siente satisfecho con la institución educativa, se presenta un incremento de los niveles de rendimiento académico, aumentan las tasas de retención y disminuye la deserción.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación presentó un enfoque cuantitativo. Su diseño fue correlacional y transversal.

Participantes

La población escogida para este estudio estuvo conformada por los estudiantes del bachillerato (grados sexto A, sexto B, séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo), matriculados para el año lectivo 2017 en la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia. De los 201 estudiantes de la institución, solo 175 contestaron apropiadamente el instrumento, lo cual corresponde a un 79.85% de la población escogida para este estudio.

Instrumento

Para medir las variables de este estudio se utilizó un instrumento de satisfacción adaptado de Samdal et al. (1999) por Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman et al. (2016). Se empleó una escala tipo Likert de siete puntos. La confiabilidad del instrumento reflejó para las variables estudiadas un alfa de Cronbach de .940 para la percepción del liderazgo transforma-cional, de .868 para el liderazgo transaccional y de .956 para la satisfacción estudiantil.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos más relevantes en este estudio. Existe una relación significativa entre la satisfacción estudiantil y la percepción que los estudiantes tienen de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional de su director.

La mayoría de los estudiantes participantes percibe en su director un estilo de liderazgo transaccional, ya que este alcanzó las medias más altas, seguido de cerca

por un liderazgo transformacional.

En relación con el género, este estudio muestra que los hombres presentan una satisfacción estudiantil con una media más alta que las mujeres.

La satisfacción de los estudiantes presenta una correlación negativa significativa con la edad, lo cual quiere decir que, cuanto mayor edad, la satisfacción de los estudiantes decrece.

Se pudo notar que el séptimo grado presenta la media más alta en las tres dimensiones. El grado décimo mostró la media más baja para las dos dimensiones de liderazgo: transformacional y transaccional.

El grado con la media más baja de satisfacción estudiantil fue el grado undécimo. En síntesis, los estudiantes de grado séptimo presentaron un mayor nivel de satisfacción estudiantil y los estudiantes de los grados décimo y undécimo presentaron el menor nivel de satisfacción.

Discusión

A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta los aspectos de mayor importancia de este estudio.

Los hallazgos encontrados pemiten aceptar la hipótesis general que establece que existe relación significativa entre la percepción del estilo del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

Estos resultados guardan relación con lo expresado por Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman et al. (2016), quienes mencionan que el estilo

del liderazgo del director tiene su influencia en el logro de los objetivos de los estudiantes. Los estudiantes son de tanta importancia en una institución educativa que, como dicen Duque Oliva y Chaparro Pinzón (2012), no se concibe una evaluación de una institución educativa sin tener en cuenta la medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de sus estudiantes.

En esta investigación, la mayoría de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cambulos, de la ciudad de Cali, Colombia, percibe en su director un estilo de liderazgo transaccional. De igual manera, Cárcamo Fuentes y Rivas Rivero, 2017) hallaron predominio de liderazgo transaccional en las mujeres, en particular en enfermeras, docentes y supervisoras.

En contra de esta postura se pronuncia Medina Vicent (2014), quien dice que se presentan algunas diferencias entre los liderazgos femeninos y masculinos, ya que el liderazgo de las mujeres presenta un corte más transformacional, por lo cual es más carismático y de más apoyo al equipo como tal. Las empresas deben dar mayor apertura a este tipo de liderazgo. Siendo más inclusivas, serán realmente beneficiadas, rompiendo con estructuras sociales excluyentes.

Riquelme Castañeda (2015) obtuvo un resultado un tanto opuesto a esta investigación, ya que confiere mayor significatividad a la relación del liderazgo transformacional con la satisfacción de los estudiantes, aunque también da un reconocimiento significativo al liderazgo transaccional.

También, Meza Mejías y Flores Aranís (2014) descubrieron que los docentes ejercen un liderazgo transformacional en sus estudiantes cuando dirigen su influencia

a potenciar en el alumnado el interés hacia el logro, la apertura continua al aprendizaje y les anima a trascender su interés individual con miras a un bien común.

La posición de Rozo Mogollón y Abaunza de González (2010) difiere de las anteriores, ya que se inclina por un balance entre los dos estilos de liderazgo, transaccional y transformacional, y no menciona como superior a uno de ellos en particular.

Otros autores (Contreras Torres y Barbosa Ramírez, 2013; Hermosilla, et al., 2016) se pronuncian a favor del liderazgo transformacional, porque encontraron que genera más satisfacción, efectividad y motivación en las instituciones. También porque puede resultar más apropiado para potenciar el cambio.

La satisfacción estudiantil, por su parte, es de tanta importancia porque actualmente se considera un referente en la búsqueda de la calidad educativa. La medición de la satisfacción estudiantil es la oportunidad para evaluar y conocer el servicio que presta una institución educativa (Cadena Badilla et al., 2015; Román Fuentes et al., 2015).

Otros autores (Barraza Macías, 2011; González Cabanach et al., 2010) mencionan algunos elementos que afectan la satisfacción estudiantil, entre los cuales se encuentran los exámenes, el exceso de trabajos y tareas escolares y las intervenciones en público.

En esta investigación se encontró que existe una correlación negativa significativa con la edad; es decir, cuanto mayor edad, menor satisfacción estudiantil. Este hallazgo es contrario en cierta forma a lo encontrado por Osorio Álvarez y Parra

Gámez (2016), quienes encontraron en su estudio que la satisfacción de los estudiantes va de satisfactoria a muy satisfactoria.

Implicaciones

A continuación se presentan las implicaciones de esta investigación para la gestión directiva de la institución y también para los estudiantes matriculados en el bachillerato de la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

Esta investigación permitió descubrir algunos aspectos que necesitan ser atendidos, tales como el hecho de que los estudiantes perciben que tanto los estudiantes como los docentes no se sienten motivados a imitar la conducta del director del colegio, aunque reconocen que les da un trato respetuoso.

Los estudiantes perciben que el director tiene bien definidos los roles de cada miembro de la comunidad educativa, pero que se queda corto para adoptar una medida rápida cuando se presenta alguna desviación de las metas.

Aunque los estudiantes dicen disfrutar su colegio, reconocen que no siempre se sienten felices en él.

Es claro que se necesita trabajar en favor de fomentar cada vez más la satisfacción estudiantil, ya que, aunque los estudiantes se muestran bastantes satisfechos con el estilo transaccional de liderazgo del director, se deben atender aquellos detalles que impiden que esa satisfacción sea total.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones a las que llegó este estudio.

- 1. Existe una relación significativa entre la percepción de los estilos del liderazgo transformacional y transaccional del director de la CEA y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato.
- 2. Uno de los reconocimientos que los estudiantes hacen a su director es que, en su relación con ellos, les da un trato respetuoso como estudiantes y como personas. También consideran relevante el hecho de que el director tenga claramente definidos los roles de cada miembro de la comunidad educativa.
- 3. La mayoría de los estudiantes manifestó que disfruta estar en el colegio, lo cual se ve como una consecuencia lógica del trato respetuoso que perciben por parte del director de su colegio; a su vez, los estudiantes manifiestan conocer su rol en el colegio y saben cuán importantes son para la institución.
- 4. En la CEA, los estudiantes conocen claramente las recompensas al lograr las metas ya previstas. El manifestar que les alegra estar en el colegio es parte muy importante de la satisfacción que experimentan.

Recomendaciones

Se presentan algunas recomendaciones para la gestión directiva de la institución y para investigaciones futuras.

Para la gestión directiva

- 1. Revisar y replantear el sistema de estímulos y de motivación para los miembros de la comunidad educativa.
 - 2. Mejorar el seguimiento que se debe hacer a los avances logrados por la

comunidad educativa y por sus miembros en particular.

- 3. Adoptar medidas más rápidas en el momento en que se presente una desviación de las metas.
- 4. Hacer una revisión minuciosa del programa de bienestar estudiantil, con el objetivo de promover la felicidad en los estudiantes para que puedan estar cada vez más satisfechos dentro de la institución.

Para futuros estudios

5. Ampliar la población, incluyendo a los estudiantes de educación primaria, a los docentes y a los padres, para obtener resultados aun más completos acerca de toda la comunidad educativa.

APÉNDICE A INSTRUMENTO DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

INSTRUMENTO DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Esta investigación pretende conocer el grado de satisfacción que experimentan los estudiantes del bachillerato de la Corporación Educativa Adventista CEA, de la ciudad de Cali.

Su opinión es muy importante y valiosa por lo que cordialmente se le solicita, sea sincero en sus respuestas. La información que provea será tratada de forma confidencial. Por favor después de contestar todas las preguntas, devuelva este documento.

GRADO	EDAD	SEXO:	F	M

- 1 Totalmente en desacuerdo 2- Muy en desacuerdo 3 Algo de acuerdo 4 Indeciso
- **5** De acuerdo **6** Muy de acuerdo **7** Totalmente de acuerdo.

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

N°	¿Qué tan de acuerdo está con?	1	2	3	4	5	6	7
1	El director de mi colegio o liceo es carismático, respetado o admirado.							
2	Profesores y alumnos confiamos en el director del colegio o liceo.							
3	Profesores y alumnos tratamos de imitar la conducta de nuestro director del colegio o liceo.							
4	Profesores y alumnos nos sentimos motivados por el director del colegio o liceo.							
5	El director del colegio nos ha explicado cuál es la misión del colegio o liceo y qué buscamos a futuro como unidad educativa.							
6	Conozco mi rol en el colegio y sé cuál es su importancia.							
7	El director del colegio o liceo nos ha enseñado que nuestra misión como estudiantes es valiosa.							
8	En el colegio construimos un futuro mejor para todos.							
9	En el colegio trabajamos mancomunadamente por cosas que son importantes.							
10	El director del colegio o liceo nos estimula a ser innovadores.							
11	El director del colegio o liceo nos estimula a ver más allá de lo tradicional.							
12	El director del colegio o liceo nos motiva a mejorar, permanentemente, como estudiantes.							
13	Podemos contar con el director del colegio o liceo.							
14	El director del colegio o liceo nos apoya como estudiantes y como personas.							
15	El director del colegio o liceo nos respeta como estudiantes y como personas.							

LIDERAZGO TRANSACCIONAL

N°	¿Qué tan de acuerdo está con?	1	2	3	4	5	6	7
16	El director del colegio o liceo ha definido, claramente, los roles de profesores, técnicos, administrativos y alumnos en el establecimiento educacional.							

17	Los profesores, técnicos, administrativos y alumnos en el establecimiento educacional saben claramente, las recompensas si se logran las metas previstas.				
18	Todos sabemos lo que se espera de cada uno en sus respectivos roles y los beneficios esperados.				
19	 El director se preocupa de controlar permanentemente los avances logrados. 				
20	El director adopta rápidamente, medidas, cuando hay alguna desviación de las metas propuestas.				

SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES

- ${f 1}$ Totalmente en desacuerdo ${f 2}$ Muy en desacuerdo ${f 3}$ Algo de acuerdo ${f 4}$ Indeciso ${f 5}$ De acuerdo ${f 6}$ Muy de acuerdo ${f 7}$ Totalmente de acuerdo.

N	¿Qué tan de acuerdo está con?	1	2	3	4	5	6	7
2	Disfruto mi colegio o liceo.							
22	Me encanta estudiar en mi colegio o liceo.							
23	Me alegra estar en el colegio o liceo.							
24	Me siento feliz en mi colegio o liceo.							

APÉNDICE B DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Grado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10°	25	14,3	14,3	14,3
	11°	23	13,1	13,1	27,4
	6°A	22	12,6	12,6	40,0
	6°B	20	11,4	11,4	51,4
Válidos	7°	30	17,1	17,1	68,6
	8°	30	17,1	17,1	85,7
	9°	25	14,3	14,3	100,0
	Total	175	100,0	100,0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10	1	,6	,6	,6
	11	17	9,7	9,7	10,3
	12	27	15,4	15,4	25,7
	13	39	22,3	22,3	48,0
	14	25	14,3	14,3	62,3
Válidos	15	30	17,1	17,1	79,4
	16	19	10,9	10,9	90,3
	17	12	6,9	6,9	97,1
	18	5	2,9	2,9	100,0
	Total	175	100,0	100,0	

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	F	84	48,0	48,0	48,0
Válidos	М	91	52,0	52,0	100,0
	Total	175	100,0	100,0	

Variable demográfica	Media	Desviación Estándar
Grado	25	28.3
Edad	16.72	12,20
Sexo	87.5	4,94

APÉNDICE C ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Escala: Escala de liderazgo transformacional

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	175	100,0
Casos	Excluidosa	0	,0
	Total	175	100,0

 a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,940	15

Escala: Escala de liderazgo transaccional

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	175	100,0
Casos	Excluidosª	0	,0
	Total	175	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,868	5

Escala: Escala de satisfacción estudiantil

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	175	100,0
Casos	Excluidosa	0	,0
	Total	175	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,956	4

APÉNDICE D ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
L_transf	175	1,40	7,00	4,5550	1,30366
L_transac	175	1,00	7,00	4,7280	1,41505
s_e	175	1,00	7,00	4,5714	1,80732
N válido (según lista)	175				

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asime	Asimetría		is
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístic	Error	Estadístico	Error
						0	típico		típico
L_transf	175	1,40	7,00	4,5550	1,30366	-,422	,184	-,551	,365
L_transac	175	1,00	7,00	4,7280	1,41505	-,486	,184	-,299	,365
s_e	175	1,00	7,00	4,5714	1,80732	-,378	,184	-1,012	,365
N válido (según lista)	175								

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asime	tría	Curt	osis
	Estadístico	Estadístico	Estadíst	Estadístico	Estadístic	Estadístic	Error	Estadístico	Error típico
						0	típico		
p15	175	1	7	5,53	1,639	-1,067	,184	,466	,365
p6	175	1	7	5,43	1,548	-,932	,184	,500	,365
p5	175	1	7	5,37	1,610	-,890	,184	,108	,365
p7	175	1	7	5,06	1,634	-,518	,184	-,566	,365
p8	175	1	7	4,97	1,643	-,511	,184	-,600	,365
p12	175	1	7	4,82	1,866	-,648	,184	-,631	,365
p14	175	1	7	4,63	1,801	-,424	,184	-,788	,365
p13	175	1	7	4,59	1,930	-,405	,184	-,933	,365
p9	175	1	7	4,49	1,728	-,492	,184	-,566	,365
p1	175	1	7	4,16	1,774	-,070	,184	-,871	,365
p2	175	1	7	4,15	1,749	-,061	,184	-,751	,365

p10	175	1	7	4,04	2,004	-,112	,184	-1,207	,365
p11	175	1	7	3,91	1,959	-,074	,184	-1,130	,365
p4	175	1	7	3,85	1,795	-,085	,184	-,901	,365
р3	175	1	7	3,33	1,804	,263	,184	-,993	,365
N válido									
(según	175								
lista)									

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asim	etría	Curto	sis
	Estadísti	Estadísti	Estadísti	Estadísti	Estadísti	Estadísti	Error	Estadísti	Error
	со	со	со	со	со	со	típico	со	típico
p16	175	1	7	4,95	1,803	-,711	,184	-,305	,365
p17	175	1	7	4,85	1,620	-,411	,184	-,479	,365
p18	175	1	7	4,84	1,632	-,525	,184	-,315	,365
p19	175	1	7	4,57	1,824	-,434	,184	-,762	,365
p20	175	1	7	4,43	1,855	-,381	,184	-,870	,365
N válido									
(según	175								
lista)									

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asin	Asimetría		sis
	Estadísti co	Estadísti co	Estadísti co	Estadísti co	Estadístic o	Estadísti co	Error típico	Estadístic o	Error típico
p21	175	1	7	4,71	1,903	-,491	,184	-,890	,365
p23	175	1	7	4,55	1,941	-,404	,184	-,980	,365
p24	175	1	7	4,53	1,971	-,335	,184	-1,063	,365
p22	175	1	7	4,50	1,878	-,291	,184	-1,044	,365
N válido (según lista)	175								

APÉNDICE E PRUEBA DE HIPÓTESIS

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	L_transac, L_transf ^b		Introducir

- a. Variable dependiente: s_e
- b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado	Error típ. de la
			corregida3	estimación
1	,606ª	,367	,359	1,44650

a. Variables predictoras: (Constante), L_transac, L_transf

ANOVA^a

Modelo		Suma de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
		cuadrados				
	Regresión	208,471	2	104,236	49,817	,000 ^b
1	Residual	359,886	172	2,092		
	Total	568,357	174			

- a. Variable dependiente: s_e
- b. Variables predictoras: (Constante), L_transac, L_transf

Coeficientesa

_	ochicines						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
		В	Error típ.	Beta			
ļ	(Constante)	,653	,409		1,598	,112	
1	L_transf	,432	,147	,311	2,928	,004	
L	L_transac	,413	,136	,323	3,038	,003	

a. Variable dependiente: s_e

APÉNDICE F OTROS ANÁLISIS

CORRELACIONES, PRUEBA T Y ANOVA DE UN FACTOR

Correlaciones

		Edad	lid_transf	lid_transac	satis_est
	Correlación de Pearson	1	-,180*	-,181 [*]	-,157*
Edad	Sig. (bilateral)		,017	,017	,038
	N	175	175	175	175
	Correlación de Pearson	-,180 [*]	1	,821**	,577**
lid_transf	Sig. (bilateral)	,017		,000	,000
	N	175	175	175	175
	Correlación de Pearson	-,181*	,821**	1	,579**
lid_transac	Sig. (bilateral)	,017	,000,		,000
	N	175	175	175	175
	Correlación de Pearson	-,157 [*]	,577**	,579**	1
satis_est	Sig. (bilateral)	,038	,000	,000	
	N	175	175	175	175

^{*.} La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Estadísticos de grupo

Estadisticos de grapo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la
					media
lid transf	F	84	4,5095	1,31744	,14374
lid_transf	М	91	4,5971	1,29668	,13593
lid_transac	F	84	4,6786	1,46675	,16004
iiu_tiaiisac	М	91	4,7736	1,37217	,14384
	F	84	4,3423	1,92236	,20975
satis_est	М	91	4,7830	1,67714	,17581

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

	Prueba de muestras independientes									
		para la ig	e Levene ualdad de ınzas			Prueba T	para la igu	aldad de m	edias	
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferenci	Error típ.	95% Inte	ervalo de
						(bilateral	a de	de la	confianz	a para la
)	medias	diferenci	difere	encia
								а	Inferior	Superior
lid_tra	Se han asumido varianzas iguales	,036	,850	-,443	173	,658	-,08755	,19771	-,47778	,30269
nsf	No se han asumido varianzas iguales			-,443	171,4 07	,659	-,08755	,19784	-,47805	,30296
lid_tra	Se han asumido varianzas iguales	,006	,939	-,443	173	,658	-,09505	,21460	-,51863	,32852
nsac	No se han asumido varianzas iguales			-,442	169,3 48	,659	-,09505	,21518	-,51983	,32972
satis_e	Se han asumido varianzas iguales	3,045	,083	- 1,619	173	,107	-,44071	,27220	-,97796	,09655
st	No se han asumido varianzas iguales			- 1,610	165,3 35	,109	-,44071	,27368	-,98107	,09966

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Inter-grupos	35,894	5	7,179	4,669	,001
lid_transf	Intra-grupos	259,823	169	1,537		
	Total	295,717	174			
	Inter-grupos	46,014	5	9,203	5,143	,000
lid_transac	Intra-grupos	302,399	169	1,789		
	Total	348,413	174			
	Inter-grupos	26,604	5	5,321	1,660	,147
satis_est	Intra-grupos	541,754	169	3,206		
	Total	568,357	174			

Pruebas post hoc

Subconjuntos homogéneos

lid_transf

Student-Newman-Keuls

Grado recodificado	N	Subconjunto para alfa = 0.0	
		1	2
10	25	3,7093	
9	25	4,4053	4,4053
11	23	4,4464	4,4464
8	30		4,5822
6	42		4,6540
7	30		5,3022
Sig.		,070	,057

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 28,043.

 b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

lid_transac

Student-Newman-Keuls

Grado recodificado	N	Subconjunto para alfa = 0.0	
		1	2
10	25	3,8960	
9	25	4,5360	
11	23	4,6000	
6	42	4,6810	
8	30	4,7933	
7	30		5,6800
Sig.		,093	1,000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 28,043.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

satis_est

Student-Newman-Keuls				
Grado recodificado	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1		
11	23	3,9891		
9	25	4,0600		
8	30	4,4500		
10	25	4,6800		
6	42	4,8333		
7	30	5,1083		
Sig.		,184		

REFERENCIAS

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhe*, 25(2), 1-14. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842
- Almirón Arévalo, V., Tikhomirova, A., Trejo Toriz, A. C. y García Ramírez, J. M. (2015). Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 4*, 24-27. Recuperado de https://www.ugr.es/~reidocrea/ReiDoCrea-Vol.4-Art.4-Almiron.pdf
- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M. y Reyes Pérez, D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(2), 5-26.
- Araneda Guirriman, C., Neumann González, N., Pedrajas Rejas, L. y Rodríguez Ponce, E. (2016). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación Universitaria*, *9*, 139-152.
- Balda Macías, R. y Guzmán Ramírez, A. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 109-120. Recuperado de http://refcale.uleam.edu.ec/
- Barraza Macías, A. (2011). Estresores académicos y satisfacción estudiantil en alumnos de educación media superior. *Alter: Enfoques Críticos*, *3*, 59-75.
- Barrios Arós, C., Camarero Figuerola, M., Tierno García, J. M. e Iranzo García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona 1. *Revista Iberoamericana de Educación, 67*, 89-106.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes, 14*, 15-60.

- Cabrera, P. y Galán, E. (2003). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Cadena Badilla, M., Mejías Acosta, A., Vega Robles, A. y Vásquez Quiroga, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial, 18*(1), 9-28.
- Candelas Zamorano, C. O., Gurruchaga Rodríguez, M. E., Mejías Acosta, A. y Flores Ávila, L. (2013). Mención de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana. *Revista Iberoamericana de Ingeniería Industrial*, *5*(9), 261-274.
- Cárcamo Fuentes, C. y Rivas Rivero, E. (2017). Estilo de liderazgo en profesionales de enfermería según su función en los sectores público o privado en Temuco, Chile, 2015. *Aquichan, 17*, 70-83. doi:10.5294/aqui.2017.17.1.7
- Cifuentes Castillo, L. (2015). Función administrativa del director y la implementación del currículum base (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenalgo, Guatemala.
- Chiang Vega, M., Gómez Fuentealba, N. M. y Salazar Botello, C. M. (2014). Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile. *Cuadernos de Administración*. *31*, 65-74.
- Contreras Ríos, D. y Jiménez Ayala, L. (2016). Liderazgo y clima organizacional en un colegio de Cundinamarca: lineamientos básicos para su intervención (Tesis de maestría). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Contreras Torres, F. y Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 39,* 152-154. Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433/886
- Cruz Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Universidad y Empresa, 25*, 13-32.
- Díaz, K., Miguel, V., Landaeta, I., Ortiz, M. y Fernández, M. (2014). Satisfacción estudiantil con el uso de estrategias instruccionales apoyadas en TIC para el aprendizaje de bioquímica. *Docencia Universitaria*, 15(2), 3-16.

- Díaz Ponce Madrid, A. M., Castañeda Ibarra, R., Contreras Rodríguez, V. M. y Camarena González, M. G. (2016). Nivel de satisfacción de los alumnos que cursan materias en intersemestral en la UACYA-UAN. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 12(13), 287-300.
- Duque Oliva, E. y Chaparro Pinzón, C. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC DUITAMA. *Criterio Libre, 16,* 159-192.
- Elizondo Montemayor, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico Universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218.
- Fernández Baños, R. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la asignatura de educación física y con los centros educativos (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: estudio de casos. *Perfiles Educativos*, *35*(142), 27-41. doi:10.1016/S0185-2698(13)71847-6
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E. y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Forero Medina, C. (2016). *Perspectivas actuales y proyecciones a futuro de liderazgo empresarial.* (Ensayo para especialista). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia en el rendimiento académico. Lima: GRADE.
- Fuentes Citrón, A. (2011). Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad (Tesis de maestría). Universidad Metropolitana de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- García Garduño, J., Slater, C. y López Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 9(3), 30-50.

- Giraldo González, D. y Naranjo Agudelo, J. (2014). *Liderazgo: desarrollo del concepto, evolución y tendencias* (Estudio monográfico). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- González, O., Gonzalez, O., Ríos, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *TELOS:* Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 15(3), 355-371.
- González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. y Freire Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005
- González Fernández, R., Gento Palacios, S. y Orden Gutiérrez, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Hermosilla, D., Amutio, A., da Costa, S. y Páez, D. (2016). El liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003
- Hernández Castilla, R., Euán Ramírez, R. e Hidalgo Farran, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(2), 264-280.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed). México: McGraw-Hill.
- Jiménez González, A. Terriquez Carrillo, B. y Robles Zepeda, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, *3*(6), 46-56.
- Johnson Oliva, J. E. (2014). El perfil profesional del líder escolar: una guía para la elaboración de programas y currículos educativos. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala, 29*, 62-70.
- León Fandiño, J. (2013). Aportes del liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo al clima organizacional: un análisis al caso Bancolombia en Arauca (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, Manizales, Colombia.

- Lozano, L. (2013). Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Riobamba. *Alteridad,* 8(2), 192-206.
- Lupano Perugini, M. L. y Castro Solano, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad, 6*, 107-121.
- Martínez Ruíz, R. (2014). Factores que inciden en el rol del director escolar en escuelas en plan de mejoramiento (Tesis doctoral). Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico.
- Maureira, Ó., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos, 146,* 134-153.
- Maureira, Ó. y Rojas, A. (2013). Características del liderazgo transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 115-127.
- Marshall, S. (2014). Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: el jamón en el sándwich. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*, 163-189.
- Medina Rivilla, A. y Gómez Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional: Formadores de profesores, 53*, 91-113.
- Medina Vicent, M. (2014, julio). *Hacia un liderazgo femenino de corte transformacional en la dirección de las organizaciones empresariales*. Ponencia presentada en el V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, Sevilla, España.
- Mellado Hernández, M. E. y Chaucono Catrinao, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes, y mejorar prácticas de aula en contexto MAPUCHE. *Revista Electrónica Educare, 20*, 1-18. https://doi.org/10.15359/ree .20-1.18
- Mestizo, E. I. (2016). "Nunca pensé en ser directora". La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115-130.

- Meza Mejía, M. y Flores Aranís, I. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente. Colegio Mier y Pesado: un estudio de caso. *Educación*, 38, 101-115.
- Muñoz Palomeque, M. (2012). Modelo de asociación entre factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria, validado en alumnos graduados de las universidades adventistas de habla hispana de la División Interamericana (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos. Montemorelos, Nuevo León, México.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, *21*(1), 1-20. https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015
- Ossa Cornejo, F., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M. y Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23.
- Osorio Álvarez, M. C. y Parra Gámez, L. (2016). La satisfacción escolar en los estudiantes del primer año de la carrera de médico cirujano. *Investigación en Educación Médica*, *5*(17), 3-10. http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.002
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Araneda Gurriman, C. y Rodríguez Mardones, P. (2016). La relación entre el estilo del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil. *Revista de Pedagogía*, *37*(100), 269-287.
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Rodríguez Mardones, P., Ganga Contreras, F. y Villegas Villegas, F. (2016). Determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes en sus colegios: un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia*, 41(6), 401-406.
- Peniche Cetzal, R. S., Osorio Alamilla, N. A. y Tináh Avilés, J. A. (2011). Trabajo del director escolar desde la perspectiva docente en escuelas de nivel medio superior. *Revista TEKNE*, *9*(1), 29-32.
- Pérez Valduciel, I. y Pereyra G., E. E. (2015). Satisfacción estudiantil: un indicador de calidad educativa en el departamento de biología celular, UCV. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 69-89.
- Pradenas P., F., Casanova L., M. P., Salas A., E. y Varas C., M. (2012, octubre). Medición del grado de satisfacción de los estudiantes de pregrado UDEC. Ponencia presentada en el X Congreso Latinoameri-cano de Sociedades de Estadística, Córdoba, Argentina.

- Quesada Susanibar, T. (2012). El liderazgo transaccional y el comportamiento organizacional en las instituciones educativas públicas "Ramón Castilla" y "Túpac Amaru" del distrito de Comas, de la unidad de gestión educativa Local N° 04, provincia y departamento de Lima, año 2012 (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Quezada Torres, C., Illesca Pretty, M. y Cabezas González, M. (2014). Percepción del Liderazgo en la(os) enfermeras(os) de un hospital del sur de Chile. *Ciencia y Enfermería*, 20(2), 41-51. Doi:10.4067/S0717-95532014000200005
- Ríos Sánchez, A. (2015). Medida de la satisfacción estudiantil a partir de la satisfacción con la vida: una relación de componentes. *Praxis Pedagógica*, *16*, 17-37.
- Riquelme Castañeda, J. (2015). Liderazgo transformacional y eficacia de defensa en situación de crisis decisional (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201709162034
- Rojas Jara, A. (2012). El liderazgo transformacional en tres liceos regulares de la región metropolitana (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Román Fuentes, J., Franco Gurría, R. y Gordillo Martínez, A. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios percibidos en la universidad: percepción del egresado. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 8, 103-112.
- Román Gómez, J. (2016). *Modelo de factores predictores de satisfacción estudiantil y lealtad Institucional validado con estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Romo Martínez, J. M. (2014). Liderazgo eficaz para la mejora escolar: un estudio de caso del programa de escuelas de calidad en el centro de México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 21, 75-99.
- Rosas Hostos, E. F. (2016). Liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente en una institución educativa de Lima Metropolitana. *ConCiencia EPG*, *1*, 56-63. doi:10.32654/CONCIENCIAEPG.1-1.5

- Rozo Mogollón, S. y Abaunza de González, M. (2010). Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. *Avances en Enfermería*, 28(2), 62-72.
- Samdal, O, Wold, B. y Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320. doi:10.1076/sesi.10.3.296.3502
- Sandoval Caraveo, M. C., Surdez Pérez, E. G. y Domínguez Pérez, D. (2016). Logro personal: factor inherente a la satisfacción estudiantil universitaria. *Opción*, 32, 704-724.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12,* 41-70.
- Tapia Gutiérrez, C. P., Becerra Peña, S., Mansilla Sepúlveda, J. y Saavedra Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, *14*(2), 389-409.
- Vázquez Alatorre, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(1), 73-91.
- Vázquez Fernández, O. (2015). Satisfacción estudiantil: desafío en la educación superior de Puerto Rico. *Kálathos, 8*(2). Recuperado de http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo3_vol8_no2.pdf
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(3), 39-54. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3 .194881
- Velázquez Valadez, G. y Salgado Jurado, J. (2015). Estudio comparativo México-Argentina: perfil ideal del líder bajo el modelo de liderazgo empático. *Revista del Centro de Investigación de Universidad La Salle, 11*(43), 61-92.
- Villalón Camus, X. (2014). El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 13*(3), 52-58. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468