

PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CALI, COLOMBIA

Clelia Bertha Mina Mendoza
Corporación Educativa Adventista, Colombia

RESUMEN

El presente estudio procuró demostrar la relación existente entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia. Adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional y transversal. Los participantes fueron 175 estudiantes del bachillerato, matriculados durante el año lectivo 2017. Para medir las variables se utilizó una escala tipo Likert de siete puntos, constituida por 24 ítems, con tres dimensiones: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y satisfacción estudiantil. Se encontró 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. El grado séptimo presentó la media más alta y el décimo la más baja, tanto para la percepción del liderazgo transformacional como del transaccional. El grado undécimo presentó la media más baja en relación con la satisfacción estudiantil, mientras que el séptimo se mostró más satisfecho. 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 saben de su importancia por considerarse un referente en la búsqueda de la calidad educativa para el colegio. Los estudiantes conocen las recompensas por el logro de sus metas.

Palabras clave: liderazgo, satisfacción estudiantil

Introducción

La influencia que ejerce todo líder en

Clelia Bertha Mina Mendoza, Corporación Educativa Adventista sede Cábulos, Santiago de Cali, Departamento del Valle del Cauca, Colombia. La Correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada Clelia Bertha Mina Mendoza, correo electrónico: kello_19@hotmail.com

sus seguidores es de gran importancia en la 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 su rendimiento académico. Todo líder educativo debe recordar que la satisfacción de sus estudiantes es un indicador de la calidad de su institución educativa.

Este estudio intentó determinar la relación que existe entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cábmulos, de la ciudad de Cali, Colombia. Realiza un acercamiento a las teorías de liderazgo y su evolución, la preparación del líder educativo, el liderazgo educativo y el desarrollo comunitario. Considera de manera especial los enfoques de liderazgo transaccional y transformacional. También considera la percepción del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil.

Teorías de liderazgo

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 transformacionistas 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.

En el enfoque transaccional, los líderes premian o sancionan a sus seguidores según su rendimiento. Generalmente manifiestan una actitud correctiva. La motivación que reciben sus 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, donde el líder interviene de manera negativa para hacer correcciones y críticas, controlando así que sus seguidores se mantengan en el camino correcto del 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, es muy importante para su funcionamiento la posición que ocupa el liderazgo escolar. Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013) sostienen que el liderazgo es un

elemento clave para crear “condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares” (p. 17).

Vázquez Toledo, Liesa Orús y Bernal Agudo (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.

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 afirmado 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. Docu-

mentó 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.

Marshall (2014) encontró que el liderazgo y la dirección escolar 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 la 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 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 Rivi-lla y Gómez Díaz, 2014, p. 91).

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 según el 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, mostró 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 Currículo 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).

Liderazgo pedagógico

En la actualidad, el bienestar y el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad educativa en general ocupan un lugar preponderante en el liderazgo pedagógico (Bolívar et al., 2013).

Los estudiantes logran percibir el liderazgo del director 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).

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 Catriño, 2016).

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).

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.

Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional está basado en el otorgamiento de premios y castigos. El interés del líder no se centra 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).

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 mientras que hacen que exista un buen balance entre las dos formas de liderazgo (Rozo Mogollón y Abaunza de González, 2010).

En relación con el liderazgo transaccional de los docentes para con sus estudiantes, Meza Mejía y Flores Arániz (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 comuni-

dad 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.

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 auto-organización 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 las 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, 2013).

Hermosilla, Amutio, Da Costa y Páez (2016) encontraron que el liderazgo transformacional se asocia a la satis-

facción, la efectividad y la 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

“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.

Los estudiantes están interesados en que se les preste atención individual. Quieren ser valorados y tenidos en cuenta; que se les cumpla lo que se les promete.

Jiménez González, Terriquez Carrillo y Robles Zepeda (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

encontraron que, entre las variables que afectan la satisfacción estudiantil, 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 por parte 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

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, Franco Gurría y Gordillo Martínez, 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., Casanova L., Salas A. y Varas C., 2012).

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

Las características de cada asignatura 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 autorregulación 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).

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 Valdúciel y Pereyra G., 2015).

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).

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 cubren a todo el programa (Díaz Ponce Madrid, Castañeda Ibarra, Contreras Rodríguez y Camarena González, 2016).

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación presentó

un enfoque cuantitativo. Fue un estudio de carácter descriptivo. Su diseño fue correlacional y transversal.

Población

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

La población escogida para este estudio estuvo conformada por los 175 estudiantes matriculados para el bachillerato en el año 2017 en la CEA, sede Cámbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

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

Instrumento

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 trata de 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 los primeros 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.

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.

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 estilos de liderazgo transformacional y transaccional, también se incrementaría la satisfacción de los estudiantes.

Resultados

Liderazgo transformacional

La media mínima observada de la percepción del liderazgo transformacional fue de 1.40 y la máxima de 7.00, en una escala de siete puntos (1-7). La media de la puntuación total resultó igual a 4.555, con una desviación estándar de 1.304.

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 correspondió al ítem 3: “Profesores y alumnos tratamos de imitar la conducta de nuestro director del colegio o liceo” ($M = 3.33, DE = 1.804$).

Liderazgo transaccional

En la dimensión liderazgo transaccional, la media mínima observada fue igual a 1.00 y la máxima a 7.00, en una escala de siete puntos. La media grupal fue equivalente a 4.7280, con una desviación estándar de 1.415. La media grupal más alta se observó en el ítem 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 correspondió al ítem 20: “El director adopta rápidamente medidas cuando hay alguna desviación de las metas propuestas” ($M = 4.43, DE = 1.855$).

Satisfacción estudiantil

En la dimensión satisfacción estudiantil, se observó un mínimo estadístico de 1.00 y un máximo estadístico de 7.00 en una escala de siete puntos (1-7). La media resultó equivalente a 4.57, con una desviación estándar de 1.807. La media más alta de la escala se observó en el ítem 21: “Disfruto mi colegio o liceo” ($M = 4.71, DE = 1.903$). La media más baja correspondió al ítem 22: “Me encanta estudiar en mi colegio o liceo” ($M = 4.50, DE = 1.878$).

Análisis correlacional

El estudio buscó determinar si había 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 ello, 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 = $.359, F(2,172) = 49.817, p = .000$). Los coeficientes estandarizados beta correspondientes a los estilos transformacional y transaccional son positivos y significativos ($\beta = .311$ y $\beta = .323$, respectivamente).

Otros análisis

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 ($M = 4.600$).

Discusión

Los hallazgos encontrados permiten 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 Cábulo, de la ciudad de Cali, Colombia.

Estos resultados guardan relación con lo expresado por Pedraja Rejas,

Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman y Rodríguez Mardones (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.

Osorio Álvarez y Parra Gámez (2016) notaron que con la edad la satisfacción de los estudiantes aumenta. En esta investigación se halló el efecto inverso a la correlación negativa significativa con la edad; es decir, a mayor edad, menor satisfacción estudiantil.

La mayoría de los estudiantes del estudio percibe en su director un estilo de liderazgo transaccional. 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.

Así mismo, 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. Meza Mejías y Flores Arániz (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 Roza Mogollón y Abaunza de González (2010) 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, resultado bastante similar a la de la presente investigación.

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). Aunque los estudiantes dicen disfrutar su colegio, reconocen que no siempre se sienten felices en él. Otros autores (Barraza Macías, 2011; González Cabanach, Fernández Cervantes, González Doniz y Freire Rodríguez, 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.

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

Referencias

Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlópu, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudian-

- tes chilenos. *Psyche*, 25(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- 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, (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.uileam.edu.ec/>
- Barraza Macías, A. (2011). Estresores académicos y satisfacción estudiantil en alumnos de educación media superior. *Alter: Enfoques Críticos*, 3, 59-75.
- 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.
- 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.
- 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, Quetzaltenango, Guatemala.
- 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>
- 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.
- 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.
- 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.
- 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
- 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 Ruiz, 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. 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 Educativa: 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 Catriño, 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
- Meza Mejía, M. y Flores Aranis, 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*

PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

- 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>
- 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., Aranda Gurrinan, 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. *Inter ciencia*, 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 teckne*, 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 Latinoamericano 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.
- 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.
- 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/semi.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.
- 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.

Recibido: 01 de febrero de 2018

Revisado: 21 de febrero de 2018

Aceptado: 13 de marzo de 2018