
ESTILOS DE LIDERAZGO DE DIRECCIÓN ESCOLAR Y EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

LILIANA PEDRAJA-REJAS, EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE y
PATRICIO RODRÍGUEZ-MARDONES

RESUMEN

A filtração em margem (FM) consiste na obtenção de água. La presente investigación busca explorar si existe una relación entre el estilo de liderazgo ejercido por directores de colegios y el desempeño de sus alumnos. Para ello se desarrolló un estudio de casos múltiples en tres colegios privados subvencionados de una ciudad del norte de Chile. El estudio de casos múltiples se valió de la aplicación de un cuestionario, entrevistas semiestructuradas con los directivos que participaron en el estudio en los tres colegios, a lo que se sumó la consideración del puntaje obtenido por el establecimiento en la medición de los resultados de apren-

dizaje (prueba SIMCE). Los resultados indican que, para el caso de los tres colegios bajo estudio, el liderazgo transformacional impacta positivamente sobre los resultados de los estudiantes. Adicionalmente, a diferencia de lo que plantean otros trabajos, el liderazgo transaccional también es un determinante clave para el logro obtenido por los estudiantes. De esta forma, este estudio exploratorio permite validar las dimensiones de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, contribuyendo con nuevos hallazgos que permiten dar paso a estudios cuantitativos de mayor envergadura.

El conocimiento es la fuente esencial de las ventajas competitivas de las naciones, las organizaciones y de las personas en la sociedad del conocimiento. La antigua dicotomía entre capital y trabajo es superada conceptualmente por el conocimiento. Ciertamente, tanto capital como trabajo son necesarios para la producción de bienes; sin embargo el conocimiento es el sustento de la economía. En la actualidad, esta última no se

sustenta en la producción de objetos materiales, sino en la producción de ideas e intangibles, en la capacidad de emplear el conocimiento para generar valor funcional y, sobre todo, para crear valor estratégico (Rodríguez-Ponce, 2009). Por consiguiente, los procesos formales de enseñanza son fundamentales para que las personas alcancen los niveles de conocimiento básicos que les permitan desenvolverse con eficacia social. Sin embargo, los resultados de los procesos for-

mativos muestran diferencias significativas entre las naciones. Por ejemplo, el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA; www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm) revela que todos los países latinoamericanos participantes logran resultados (en todas las pruebas) que los posicionan en el último cuartil, muy por debajo del promedio alcanzado en esta prueba internacional.

PALABRAS CLAVE / Dirección Escolar / Institutos Educativos / Liderazgo Transformacional / Liderazgo Transaccional / SIMCE /

Recibido: 14/10/2015. Modificado: 26/10/2016. Aceptado: 27/10/2016.

Liliana Pedraja-Rejas. Ingeniera Comercial y Licenciada en Ciencias de la Administración de Empresas, Universidad de Tarapacá, Chile. Magíster en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Master en Dirección y Marketing, y Doctora en Administración y Dirección de Empresas, Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesora, Universidad de Tarapacá Chile. Dirección: 18 de septiembre 2222, Arica, Chile. e-mail: lpedraja@uta.cl

Emilio Rodríguez-Ponce. Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas, Universidad de Tarapacá, Chile. Máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento y Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense de Madrid, España. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Instituto de Alta Investigación, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: erodriguez@uta.cl

Patricio Rodríguez-Mardones. Profesor de Educación Básica, Universidad de Tarapacá. Profesional del Centro de Formación Técnica de Tarapacá, Chile. e-mail: patricio.rodriguez.mardones@gmail.com

La calidad de las instituciones educativas es un determinante fundamental de la capacidad de las naciones para desempeñarse en la sociedad del conocimiento. En tal contexto, los estudios sobre la calidad de tales instituciones han aumentado en calidad y cantidad en Latinoamérica, aunque la mayoría de esos estudios se han centrado más en los resultados obtenidos (Jornet *et al.*, 2012) que en los procesos de dirección y gestión o en los determinantes de tales procesos (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2015).

En la presente investigación se avanza en tal dirección, ya que la misma se focaliza en explorar si existe una posible relación entre los estilos de liderazgo de directores de colegios y los resultados alcanzados por los alumnos. Ciertamente, a partir de un estudio de casos se pretende descubrir si existen ciertos aspectos de los estilos de liderazgo que pueden incidir más que otros sobre el nivel de logro de los estudiantes.

Para lograr este propósito se realiza un estudio en tres colegios. Dos de ellos con un rendimiento significativamente superior por parte de sus estudiantes en la prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE; www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/), y el otro con un rendimiento significativamente inferior por parte de sus alumnos en dicha evaluación estandarizada de nivel nacional aplicada en Chile. Así, se procura descubrir si existen elementos comunes que se replican en los colegios de alto rendimiento por parte de sus alumnos (réplica literal) y si se da la situación inversa en el colegio de bajo rendimiento por parte de sus estudiantes (réplica teórica).

Marco Teórico

El estado del arte permite proponer que el liderazgo puede hacer diferencia en las escuelas: en el clima, la cultura y en el logro de los estudiantes (Ten Bruggencate *et al.*, 2012).

La relevancia de los estilos de liderazgo sobre el desempeño de las organizaciones (Bass, 1985; Yammarino *et al.*, 1993; Bass y Avolio, 1994) y sobre los equipos de trabajo (Sosik *et al.*, 1997; Jung y Avolio, 1999; Jung, 2001), ha quedado de manifiesto desde hace décadas.

El estilo de liderazgo se configura a partir del patrón conductual de un directivo o líder, desde la mirada de terceros. Así, el líder logra que otros hagan con él o por él lo que quiere en favor de la organización o del grupo. Actualmente, los estilos dominantes en la literatura son (Eagly *et al.*, 2003): liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, y *laissez faire* ('dejar hacer', o permisivo)

Liderazgo transformacional

El líder transformacional es aquel que se focaliza en el desarrollo y empoderamiento de sus seguidores, logrando además aumentar la motivación y la moral de éstos. Los líderes transformacionales generan propósitos y metas desafiantes por las cuales vale la pena esforzarse y logran movilizar a sus seguidores en procura de alcanzar tales propósitos y metas (Zhu *et al.*, 2011).

Siguiendo la teoría de Bass (1985), Zhu *et al.* (2012) identifican tres vías por las cuales los líderes pueden transformar a sus seguidores: 1) crear un sistema de valores y hacer que los seguidores tomen conciencia de la importancia de la tarea; 2) proporcionar una mirada de conjunto desde la organización o desde el equipo, por sobre la perspectiva individual y centrada en los intereses propios; 3) descubrir las necesidades de orden superior de los seguidores.

El líder transformacional se destaca por su alto estándar ético, cuestión que le hace ganar el respeto de sus seguidores y de la sociedad. En este contexto, la incorporación al interior del equipo de valores socialmente deseables tales como altruismo, conciencia, espíritu de cuerpo, cortesía y virtudes cívicas, unidos a la credibilidad del líder, conducen a la creación de un clima de altas exigencias morales (Böhm *et al.*, 2015).

Los líderes transformacionales configuran la realidad para sus seguidores, escuchan sus opiniones, sus inquietudes, y mediante intervenciones en momentos clave y en lugares apropiados construyen la mirada organizacional o grupal sobre la base de los valores y las ideas de los seguidores, generando una clara imagen del rol que los seguidores deben asumir para salir adelante en los valiosos propósitos y metas a lograr (Tan *et al.*, 2013).

Las características que distinguen al liderazgo transformacional son:

Influencia idealizada: los líderes transformacionales son admirados, respetados y obtienen la confianza de la gente (Mittal y Dhar, 2015). Los seguidores se identifican con ellos y tratan de imitarlos, tanto en sus rasgos personales como en sus conductas (Molero *et al.*, 2010). Sin duda, el carisma del líder transformacional es un elemento diferenciador de primer orden ya que genera en los seguidores el compromiso emocional para hacer lo que el líder les requiera, en un proceso social que se replica en múltiples niveles de la organización (Tee, 2015).

Motivación inspiracional: se refiere al hecho que los líderes transformacionales son

capaces de motivar a los miembros de su equipo, proporcionando significado intrínseco a su trabajo (Chen *et al.*, 2015). Así los seguidores sienten que realizan una labor que es vital, no sólo para ellos o para el equipo, sino también para la organización e incluso para la sociedad (Breevaart *et al.*, 2014). Los líderes transformacionales generan un ambiente de colaboración y, subsecuentemente, crean un futuro deseable y posible que va de la mano con un plan para lograrlo que exige un fuerte compromiso y un desempeño destacado de sus seguidores (Nübold *et al.*, 2015).

Estimulación intelectual: los líderes transformacionales estimulan a sus seguidores a ser creativos e innovadores, buscando por sí solos las soluciones a sus problemas y desafíos (Yasin *et al.*, 2014). Además, el líder fomenta y compromete a sus seguidores a cuestionar las formas tradicionales de solución, animándoles a encontrar formas novedosas y soluciones superiores (Perko *et al.*, 2014). De este modo se incorpora como una rutina organizativa el desafío permanente de mejorar e innovar (Fernet *et al.*, 2015).

Consideración individual: los líderes transformacionales juegan un rol de mentor al distribuir las responsabilidades entre los seguidores, dándole la oportunidad de crecimiento y actualización a cada individuo en el proceso. Esta consideración de cada uno como una persona importante para el quehacer genera esfuerzos individuales y colectivos superiores (Avolio *et al.*, 1999). La consideración individual implica un comportamiento de apoyo, estímulo y orientación a los seguidores (Yukl, 2006). Otras investigaciones han enfatizado en que la consideración individual conlleva al desarrollo de relaciones interpersonales entre el líder y sus seguidores (Vaccaro *et al.*, 2012); en tanto que otros estudios han puesto de relieve la importancia de la relación de mentor y propulsor del desarrollo de cada miembro del equipo (Braun *et al.*, 2013).

Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional es aquel que se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas. Así, los términos de análisis son de corto plazo y este líder no pretende cambios del clima o la cultura organizacional (Antonakis y House, 2014). Ciertamente, la relación entre el líder transaccional y sus seguidores se basa en el acuerdo de ambas partes respecto de las metas y las expectativas de recompensa (Bono *et al.*, 2012). Probablemente el mayor inconveniente de este tipo de liderazgo es que no

favorece las pretensiones más personales de los seguidores, dado que para el líder lo fundamental es lograr las metas y objetivos contra cuyo cumplimiento se generan recompensas contingentes (Breevaart *et al.*, 2014). Se trata, por lo tanto, de generar términos claros de intercambio y un control permanente (Zhu *et al.*, 2012).

Las características que distinguen al liderazgo transaccional son:

Recompensa contingente. Bajo esta modalidad de gestión el líder define lo que se debe hacer, cómo se debe hacer y los desempeños necesarios para lograrlo, junto con las recompensas asociadas a realizar lo requerido de buena manera, dando así significado y valor al trabajo realizado (Epitropaki y Martin, 2005). En esta perspectiva, el líder aclara las expectativas en torno a lo que se espera de los seguidores y acerca de las recompensas asociadas al cumplimiento de tales resultados (Molero *et al.*, 2010).

Gestión por excepción. En su versión activa se refiere al proceso mediante el cual los líderes monitorean el progreso de los seguidores, y los conducen o redireccionan en el camino correcto cuando existen desviaciones significativas (Hamstra *et al.*, 2014). En concreto, la forma activa de la gestión por excepción supone evaluar el desempeño de los seguidores, identificar los problemas de gestión y adoptar las medidas correctivas pertinentes (Birasnav, 2014).

Estilo laissez faire

En el estilo de liderazgo denominado *laissez faire*, o ‘permisivo’, el líder evita tomar responsabilidades a su cargo. Por consiguiente, prefiere dejar de lado las decisiones y las acciones que le hagan ser responsable de los resultados de las mismas (Skogstad *et al.*, 2014). De este modo elude y minimiza su propia autoridad y se ausenta en los momentos clave de la dirección de su equipo (Avolio *et al.*, 1999). La pasividad del líder y el evitar la conducción del equipo, brinda a los seguidores altos grados de libertad, ya que no hay un visión del líder ni un proceso de control o monitoreo (Chaudhry y Javed, 2012).

Para Molero *et al.* (2010) el líder *laissez faire* se limita, en el mejor de los casos, a la gestión por excepción en su forma pasiva, lo que implica que los líderes adoptan medidas correctivas, pero una vez que los errores por parte de los seguidores ya han sido cometidos.

La principal característica de este estilo de liderazgo es:

Evita las decisiones y las acciones. Es decir, en la mayoría de las situaciones estos

líderes dejan hacer y dejan pasar lo que los seguidores optan por hacer, sin una intervención a nivel de decisiones ni de acciones (Furtner *et al.*, 2013).

El liderazgo en las instituciones educativas

En el campo de la educación, los estudios de liderazgo han analizado preferentemente las aplicaciones y acciones del liderazgo transformacional de la dirección escolar. Por ejemplo, Leithwood y Jantzi (2005) revisan 32 investigaciones empíricas y encuentran que el estilo de liderazgo impacta de modo indirecto sobre el nivel de logro de los estudiantes y el grado de compromiso de la escuela, mediatizada la influencia por la cultura, el compromiso de los profesores y la satisfacción en el trabajo. Pedraja *et al.* (2009) establecen que el estilo de liderazgo transformacional tiene una relación directa con el logro de los estudiantes. Más recientemente, Leithwood y Sun (2012) proponen que, para mayores niveles de impacto del liderazgo, lo relevante es focalizar más en las prácticas del liderazgo que en los modelos propiamente tales.

Con una muestra de 124 profesores desde educación parvularia hasta octavo grado, Fitzgerald (2015) encuentra que existe una fuerte correlación entre el liderazgo transformacional y la confianza de los profesores en la dirección; además, el estudio demuestra que la efectividad de los directores escolares se asocia a la incorporación de prácticas de liderazgo que les lleve a una relación de confianza con su plantel de profesores. No solo la confianza entre profesores y dirección se ve mejorada por el liderazgo transformacional, sino que éste impacta también en el compromiso organizacional, tal como lo muestra un estudio con 186 profesores de educación secundaria (Selamat *et al.*, 2013).

El punto a resaltar es que el liderazgo transformacional puede mejorar las instituciones de educación al generar ideas, construir y compartir una misión, compartir el poder, ganar credibilidad y generar experiencias exitosas (Yang, 2014).

Grissom y Loeb (2011) plantean que el estilo de liderazgo es un aspecto clave que influye en el diseño curricular y en la enseñanza. Más aún, el estilo de liderazgo transformacional promueve el mejoramiento de las clases y del currículo, aspectos que impactan en el logro de los estudiantes; adicionalmente, las habilidades de la dirección para identificar y compartir una visión y un modelo de gestión impactan de gran ma-

nera en el nivel de logro de los alumnos (Valentine y Prater, 2011).

Respecto del liderazgo transaccional, un estudio de la participación de 930 profesores del norte de Israel muestra que la satisfacción en el trabajo del profesorado disminuye con los sistemas de monitoreo que le quitan autonomía en sus labores, a diferencia de lo que ocurre con el liderazgo transformacional que sí se relaciona positivamente con la satisfacción de los profesores (Bogler, 2002). Por su parte, Ibrahim y Al-Taneiji (2012), realizan una investigación en 34 escuelas de Dubai y encuentran una relación entre el liderazgo transformacional y la efectividad de los directores; sin que dicha relación fuese estadísticamente significativa para el caso del liderazgo transaccional.

Por consiguiente, la mayoría de las investigaciones sobre liderazgo y logro de los estudiantes han encontrado una relación con el liderazgo transformacional, más que con los otros estilos: transaccional y *laissez faire*, de la teoría de Bass (1985).

Metodología

El estudio de casos es una estrategia de investigación acorde para cumplir los objetivos de esta investigación de carácter exploratorio. Justamente para identificar las relaciones entre estilos de liderazgo y logro de los estudiantes, se requiere: analizar un conjunto significativo de relaciones causales de alta complejidad las que, además, involucran a un número importante de participantes; analizar el proceso de liderazgo en su propio contexto; explorar hechos, situaciones y también percepciones de los participantes, no susceptibles de ser reducidas a una encuesta o cuestionario; y finalmente, integrar un conjunto de relaciones entre variables complejas donde exista ambigüedad causal.

Dimensiones, variables y medidas

Siguiendo el protocolo sugerido por Yin (2014), se realizó primeramente un pretest a 25 profesionales del ámbito de la educación para evaluar el grado de comprensión y la fiabilidad que se generaban en los instrumentos diseñados. Los índices de fiabilidad obtenidos para cada una de las características o dimensiones del liderazgo se muestran en la Tabla I. Dicho pretest fue la base para el diseño del cuestionario aplicado a los directivos de las tres instituciones seleccionadas como casos de estudio (Tabla II) y de las guías para las entrevistas semiestructuradas que se practicaron a su personal (Tabla III). Con estos antecedentes previos se llevó a cabo posteriormente el estudio de casos.

TABLA I
FIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES

Dimensiones	Alpha de Cronbach
Influencia idealizada	0,723
Motivación inspiracional	0,687
Estimulación intelectual	0,776
Consideración individual	0,795
Recompensa contingente	0,889
Gestión por excepción	0,864

Instrumento de recolección de información

Se diseñó una entrevista semiestructurada, conjuntamente con un cuestionario, basados en las dimensiones, variables e ítems. Estos instrumentos se exhiben en las tablas II y III. La aplicación conjunta de los instrumentos garantiza la obtención de la información suficiente y necesaria para cumplir con los propósitos del estudio (Yin, 2014).

Selección de los casos de estudio

Para el desarrollo de la investigación se eligieron tres colegios privados subvencionados de una ciudad

del norte de Chile: dos colegios con un rendimiento SIMCE significativamente superior al promedio tanto en Lenguaje como en Matemática del 8° año Básico del año 2014, y un colegio con un nivel inferior al promedio en la Prueba SIMCE tanto en Lenguaje como en Matemática del 8° año Básico del año 2014. Los resultados de las pruebas SIMCE entregan información de los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes en los distintos niveles de enseñanza, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional.

En los colegios, los siguientes directivos superiores e intermedios que participaron en el estudio contribuyeron con la información requerida: Colegio 1 (Alto rendimiento): Sostenedora o Propietaria, Director, SubDirector, Jefe Unidad Técnica Pedagógica, Profesional Unidad Técnica Pedagógica, Inspector, Inspector; Colegio 2 (Alto rendimiento): Sostenedor o Propietario, Director, Sub-Director, Jefe Unidad Técnica Pedagógica, Profesional Unidad Técnica Pedagógica, Inspector; Colegio 3 (Bajo rendimiento): Director, SubDirectora, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, Profesional Unidad Técnica Pedagógica, Inspector.

Estudio de campo y análisis de la información

El estudio de campo se ocupó de la recolección de información a través de: 1) antecedentes estadísticos, 2) entrevistas, 3) aplicación de un cuestionario, y 4) participación (Yin, 2014). El desafío fundamental en el estudio de campo fue usar múltiples fuentes de evidencia y triangular los hallazgos, y mantener una cadena de evidencia (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2015).

Los hallazgos son la resultante del procesamiento de la información de acuerdo a la metodología de casos propuesta por Yin (2015), aplicada en estudios previos equivalentes tales como: Rodríguez-Ponce y Pedraja Rejas (2013, 2015) y Rodríguez-Ponce *et al.* (2013), que se sustentan en la lógica de réplica teórica y literal.

Los autores actúan como un comité que, para identificar cada hallazgo, exige una evaluación de los ítems respectivos del cuestionario y de la entrevista semi estructurada. En lo específico, para que un hallazgo fuese considerado como válido se requirió: 1) un valor ≥ 5 o ≤ 3 (según sea el caso) en el promedio de los cuestionarios

TABLA II
CUESTIONARIO APLICADO EN EL ESTUDIO DE CASOS

NOMBRE:						
CARGO:						
ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL:						
SE PIDE. Evalúe en escala de 1 (mínimo o acuerdo) hasta 7 (máximo acuerdo) cada una de las siguientes aseveraciones:						
1	2	3	4	5	6	7
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

TABLA III
GUÍA PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombre:

Cargo:

Establecimiento educacional:

Influencia idealizada

1. ¿Existe un grado de influencia del director sobre los profesores basado en sus atributos personales y conductuales? ¿Cuáles de estos atributos son los más importantes?
2. ¿Dichos atributos identificados en la respuesta anterior influyen fundamentalmente sobre: la confianza, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y/o la responsabilidad del profesorado?

Motivación inspiracional

3. ¿El director logra crear una visión compartida en el establecimiento educacional? ¿Sobre qué aspectos específicos se logra dicha visión compartida?
4. ¿Cómo influye cada uno de los aspectos sobre los que existe una visión compartida sobre: la confianza, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y/o la responsabilidad del profesorado?

Estimulación intelectual

5. ¿El director logra estimular intelectualmente a los profesores para asumir nuevos desafíos y forma de enfrentar su quehacer? ¿Sobre qué aspectos se logra dicha estimulación intelectual?
6. ¿Cómo influye cada uno de los aspectos identificados en la respuesta anterior sobre: la confianza, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y/o la responsabilidad del profesorado?

Consideración individual

7. ¿El director se preocupa individualmente de la labor y de la situación personal de cada profesor? ¿Qué expresiones concretas de consideración individual existen?
8. ¿Cómo influye la consideración individual sobre: la confianza, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y/o la responsabilidad del profesorado?

Recompensa contingente

9. ¿El director explicita los resultados esperados, las metas y el sistema de recompensa asociado a cada nivel de logro?
10. ¿Cómo influye el sistema de recompensa contingente sobre: la confianza, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y/o la responsabilidad del profesorado?

Control por excepción

11. ¿El director se preocupa de medir el desempeño de los profesores focalizando sus esfuerzos en quienes se desvían de los resultados esperados?
12. ¿Cómo influye el control por excepción sobre: la confianza, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y/o la responsabilidad del profesorado?

por colegio; 2) consistencia de los datos del cuestionario con la entrevista semi estructurada de cada participante en cada colegio.

Resultados

Para cada una de las variables que configuran tanto el estilo de liderazgo transformacional como el estilo transaccional, la Tabla IV muestra los promedios y desviaciones obtenidos de las valoraciones establecidas en el cuestionario aplicado a los directivos de los tres colegios y en las entrevistas que les fueron practicadas. De igual modo, se realizó la prueba no-paramétrica de Kruskal-Wallis para validar la existencia de diferencias entre dichos colegios, cuyos resultados se exhiben en la Tabla V. En dicha tabla se aprecia que existen diferencias significativas entre las variables que configuran el liderazgo transformacional y transaccional en los tres colegios analizados.

Hallazgo 1: Liderazgo Transformacional

Respecto del liderazgo transformacional se detallan los principales hallazgos en la Tabla VI. En este contexto,

en los colegios con alto rendimiento académico (A y B) el estilo de liderazgo transformacional genera confianza, compromiso e iniciativa en el profesorado, a través de la influencia idealizada, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual. En el caso del colegio de bajo rendimiento (B) ello no ocurre.

Hallazgo 2: Liderazgo Transaccional

Respecto del liderazgo transaccional se detallan los principales hallazgos en la Tabla VII. En este contexto, a través de la recompensa contingente y la gestión por excepción activa, el estilo de liderazgo transaccional genera en el profesorado expectativas claras y responsabilidad.

Los hallazgos obtenidos se integran en el modelo de la Figura 1.

Discusión y Conclusiones

Se debe considerar que los estudios

de casos múltiples no permiten extrapolar los resultados ni realizar inferencia estadística. Por consiguiente, estos hallazgos son pertinentes para los casos analizados y solo es posible realizar una generalización teórica considerando aquellos aspectos que superan la lógica de réplica literal y teórica (Yin, 2014).

En este contexto, una primera conclusión obtenida se asocia a la relevancia empírica del liderazgo transformacional (Tabla VI) para impactar positivamente sobre los resultados de los estudiantes. Este descubrimiento cuenta con amplia evidencia empírica, como lo señalan Leithwood y Jantzi (2005). Sin embargo,

TABLA IV
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS
DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO

Dimensión	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Influencia idealizada	18	5,3889	1,19503	1,428
Motivación inspiracional	18	5,0000	1,08465	1,176
Estimulación intelectual	18	4,9444	1,47418	2,173
Consideración individual	18	4,6111	1,33456	1,781
Recompensa contingente	18	4,2222	0,87820	0,771
Control excepción	18	4,2222	1,06027	1,124
N válido (según lista)	18			

TABLA V
TEST KRUSKAL-WALLIS PARA DIFERENCIAS ENTRE COLEGIOS

Variabes	Test K-W	Conclusión
Influencia idealizada	-12,93	Existen diferencias entre los colegios
Motivación inspiracional	-7,66	Existen diferencias significativas entre los colegios
Estimulación intelectual	-8,68	Existen diferencias significativas entre los colegios
Consideración individual	-14,19	Existen diferencias significativas entre los colegios
Recompensa contingente	-11,03	Existen diferencias significativas entre los colegios
Control por excepción	-15,15	Existen diferencias significativas entre los colegios

existen hallazgos novedosos en términos de que la estimulación intelectual tiene impacto en la iniciativa del profesorado. Asimismo, previamente se había descubierto la relación entre liderazgo transformacional y confianza del *staff* (Fitzgerald, 2015) y también su compromiso (Selamat *et al.*, 2013), hallazgos que se refuerzan en esta investigación.

En efecto, es a partir de las características del liderazgo transformacional que se impacta en el profesorado, y es el profesor quien genera el rendimiento

en los estudiantes. Ahora bien, la presente investigación integra en un solo estudio los resultados anteriores, añadiendo soporte a las investigaciones de Yang (2014) y de Grissom y Loeb (2011) en el sentido de coincidir con que el liderazgo transformacional puede mejorar las entidades de educación al generar ideas, construir y compartir una misión, ganar credibilidad y generar resultados exitosos.

Una segunda conclusión general se refiere a la relevancia empírica que en esta investigación se observa en

relación con el estilo de liderazgo transaccional (Tabla VII). Ciertamente, en complemento al estado del arte, en este estudio de casos se halla que este tipo de liderazgo es un determinante estructural del éxito de los estudiantes. El diseño de un sistema de expectativas y recompensas contingentes junto a un monitoreo por excepción llevan a que los profesores asuman mayores niveles de responsabilidad con su trabajo, lo cual incide en los resultados o nivel de logro de los estudiantes.

En consecuencia, a diferencia de lo que plantean otros autores (Bogler, 2002; Valentine y Prater, 2011; Ibrahim y Al-Taneiji, 2013), en este estudio tanto el estilo transformacional como el estilo transaccional son deseables para impactar positivamente en los niveles de logro y éxito de los estudiantes.

Esta investigación de naturaleza exploratoria permite validar las dimensiones de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, obteniendo resultados consistentes con el

TABLA VI
HALLAZGOS RESPECTO AL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Colegios	Liderazgo Transformacional
Colegio A (Rendimiento superior en SIMCE)	El director es respetado por los profesores. Los profesores se sienten identificados con su director. <i>Implicancia: Confianza del profesorado</i>
	Existe una visión compartida de lo que se pretende en tanto unidad educativa como con el proyecto educativo y con la calidad de la enseñanza. Los profesores sienten que su labor es relevante para el colegio y para la sociedad. <i>Implicancia: Compromiso y motivación del profesorado</i>
	Existe un fomento por parte del director hacia la innovación y hacia la creatividad. <i>Implicancia: Iniciativa del profesorado</i>
Colegio B (Rendimiento superior en SIMCE)	Las relaciones entre el director y los profesores son buenas, aunque el trato y el rol de <i>coaching</i> es más grupal que individual. <i>Implicancia: Confianza del profesorado</i>
	El director es un ejemplo para los profesores, quienes muestran respeto y admiración por sus capacidades personales. <i>Implicancia: Confianza del profesorado</i>
	Existe una visión compartida con el proyecto educativo y con el líder. Los profesores conocen la importancia de su labor para el colegio y para la sociedad. <i>Implicancia: Compromiso y motivación del profesorado</i>
Colegio C (Rendimiento inferior en SIMCE)	Se fomenta fuertemente la innovación y la creatividad. Se prueban métodos nuevos de enseñanza y aprendizaje. <i>Implicancia: Iniciativa del profesorado</i>
	El director hace las veces de mentor con cada profesor del equipo, los apoya personalmente. Las relaciones interpersonales son excelentes. <i>Implicancia: Confianza del profesorado</i>
	El director no es un referente para sus profesores. <i>Implicancia: Ausencia de confianza del profesorado</i>
Colegio C (Rendimiento inferior en SIMCE)	No se ha generado una visión compartida del proyecto institucional. Algunos profesores valoran su rol de enseñanza, mientras que otros se sienten profesionales de segunda clase, mal remunerados y mal valorados en la sociedad. <i>Implicancia: Ausencia de compromiso y motivación del profesorado</i>
	No existen estímulos por parte del líder hacia la innovación y creatividad. <i>Implicancia: Ausencia de iniciativa del profesorado</i>
	El director no se preocupa de una relación interpersonal con sus profesores. Menos aún existe relación de mentor o <i>coaching</i> . <i>Implicancia: Ausencia de confianza del profesorado</i>

TABLA VII
RESULTADOS RESPECTO AL LIDERAZGO TRANSACCIONAL

Colegios	Liderazgo Transaccional
Colegio A (Rendimiento superior en SIMCE)	El director establece con claridad los resultados esperados. Los profesores conocen el sistema de remuneraciones, las expectativas laborales y las exigencias a cumplir en el colegio. <i>Implicancia: Expectativas claras del profesorado</i> Evaluación sistemática del desempeño del profesorado basada en índice de aprobación, puntaje SIMCE. <i>Implicancia: Responsabilidad del profesorado</i>
Colegio B (Rendimiento superior en SIMCE)	El director establece lo que se espera de cada profesor y las remuneraciones asociadas. <i>Implicancia: Expectativas claras del profesorado</i> Evaluación sistemática del desempeño del profesorado. Generación de consecuencias para los que cumplen y no cumplen con las expectativas. <i>Implicancia: Responsabilidad del profesorado</i>
Colegio C (Rendimiento inferior en SIMCE)	El director no establece el rol de cada profesor. La remuneración es fija y una de las más bajas del mercado. <i>Implicancia: No existen expectativas claras para el profesorado</i> No existe un sistema de evaluación del desempeño. Las decisiones de renovación o términos de contratos no está relacionada con el desempeño real. <i>Implicancia: No existen expectativas claras del profesorado</i>

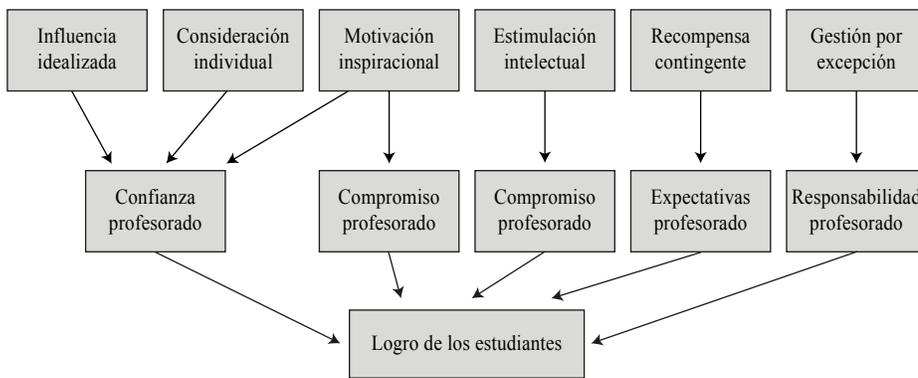


Figura 1. Modelo del impacto del liderazgo en el logro de los estudiantes.

estado del arte en lo general y con novedades específicas que constituyen una contribución nueva y relevante. Además, a partir de ella se pueden abrir nuevas líneas de trabajo, como por ejemplo: explorar cómo la motivación, el compromiso, la iniciativa, las expectativas y la responsabilidad del profesorado se plasma en mejores resultados y niveles de logro en los estudiantes. Asimismo, se puede dimensionar el impacto de los estilos de liderazgo sobre el clima organizacional, la cultura organizacional y los resultados de largo plazo de los establecimientos educativos. Similarmente, se pueden estudiar qué otros procesos, además de los estilos de liderazgo, influyen sobre la calidad de los resultados logrados por los profesores. Finalmente, es deseable realizar un estudio de corte transversal de tipo cuantitativo.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es resultado de la ejecución de los proyectos

FONDECYT 1140026 y 1140027 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

REFERENCIAS

Antonakis J, House RJ (2014) Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. *Leader. Quart.* 25: 746-771.

Avolio BJ, Bass B M, Jung DI (1999) Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *J. Occup. Organiz. Psychol.* 72: 441-462.

Bass BM (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press. Nueva York, EEUU. 256 pp.

Bass BM, Avolio BJ (1994) *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. 248 pp.

Birasnav M (2014) Knowledge management and organizational performance in the service industry: The role of transformational leadership beyond the effects of transactional leadership. *J. Bus. Res.* 67: 1622-1629.

Bogler R (2002) Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teach. Teach. Educ.* 18: 665-673.

Böhm SA, Dwertmann DJ, Bruch H, Shamir B (2015) The missing link? Investigating organizational identity strength and transformational leadership climate as mechanisms that connect CEO charisma with firm performance. *Leader. Quart.* 26: 156-171.

Bono JE, Hooper AC, Yoon DJ (2012) Impact of rater personality on transformational and transactional leadership ratings. *Leader. Quart.* 23: 132-145.

Braun S, Peus C, Weisweiler S, Frey D (2013) Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *Leader. Quart.* 24: 270-283.

Breevaart K, Bakker A, Hetland J, Demerouti E, Olsen OK, Espevik R (2014) Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. *J. Occupat. Organiz. Psychol.* 87: 138-157.

Chaudhry AQ, Javed H (2012) Impact of transactional and laissez-faire leadership style on motivation. *Int. J. Bus. Soc. Sci.* 3: 258-264.

Chen AS, Bian MD, Hou YH (2015) Impact of transformational leadership on subordinate's EI and work performance. *Personn. Rev.* 44: 438-453.

Eagly AH, Johannesen-Schmidt MC, van Engen ML (2003) Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychol. Bull.* 129: 569-591.

Epitropaki O, Martin T (2005) The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *Leader. Quart.* 16: 569-589.

Fernet C, Trépanier SG, Austin S, Gagné M, Forest J (2015) Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work Stress* 29: 11-31.

Fitzgerald TT (2015) *A Study Exploring Transformational Leadership and its Impact on Teacher Efficacy, Teacher Trust, and Change*

- Readiness*. Tesis. Concordia University. Chicago, IL, EEUU. 158 pp.
- Furtner MR, Baldegger U, Rauthmann JF (2013) Leading yourself and leading others: Linking self-leadership to transformational, transactional, and laissez-faire leadership. *Eur. J. Work Organiz. Psychol.* 22: 436-449.
- Grissom JA, Loeb S (2011) Triangulating principal effectiveness how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *Am. Educ. Res. J.* 48: 1091-1123.
- Hamstra MR, Van Yperen NW, Wisse B, Sassenberg K (2014) On the perceived effectiveness of transformational-transactional leadership: The role of encouraged strategies and followers' regulatory focus. *Eur. J. Soc. Psychol.* 44: 643-656.
- Ibrahim A, Al-Taneiji S (2012) Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *Int. J. Res. Stud. Educ.* 2: 41-54.
- Jornet JM, González-Such J, Bakieva M (2012) Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria: Reflexiones metodológicas. *Rev. Iberoam. Eval. Educ.* 5: 99-115.
- Jung DI (2001) Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativ. Res. J.* 13: 185-195.
- Jung DI, Avolio BJ (1999) Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Acad. Manag. J.* 42: 208-218.
- Leithwood K, Jantzi D (2005) A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadershi. Policy Sch.* 4: 177-199.
- Leithwood K, Sun J (2012) The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educ. Admin. Quart.* 48: 387-423.
- Mittal S, Dhar RL (2015) Transformational leadership and employee creativity: mediating role of creative self-efficacy and moderating role of knowledge sharing. *Manag. Decis.* 53: 894-910.
- Molero F, Recio P, Cuadrado I (2010) Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema* 22: 495-501.
- Nübold A, Dörr SL, Maier GW (2015) Considering the orphan: Personal identification and its relations with transformational leadership, trust, and performance in a three-path mediation model. *Leadership* 11: 230-254.
- Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E, Barreda M, Sagredo O, Segovia C (2009) Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Ingeniare*: 17: 21-26.
- Perko K, Kinnunen U, Feldt T (2014) Transformational leadership and depressive symptoms among employees: mediating factors. *Leader. Organiz. Devel. J.* 35: 286-304.
- Ponce ER, Pedraja L (2015) Estudio exploratorio de la relación entre gestión académica y calidad en las instituciones universitarias. *Interciencia* 40: 656-663.
- Rodríguez-Ponce E (2009) El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. *Interciencia* 34: 822-829.
- Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L (2013) Dirección estratégica y calidad de las universidades: Un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia* 38: 35-41.
- Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L (2015) El impacto del diseño de la misión institucional en la calidad de las universidades. *Interciencia* 40: 634-638.
- Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L, Araneda-Guirriman C, Rodríguez-Ponce J (2013) La relación entre la gestión del conocimiento y la gestión académica: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Interciencia* 38: 88-94.
- Selamat N, Nordin N, Adnan AA (2013) Rekindle Teacher's Organizational Commitment: The Effect of Transformational Leadership Behavior. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 90: 566-574.
- Skogstad A, Hetland J, Glasø L, Einarsen S (2014) Is avoidant leadership a root cause of subordinate stress? Longitudinal relationships between laissez-faire leadership and role ambiguity. *Work Stress* 28: 323-341.
- Sosik JJ, Avolio BJ, Kahai SS (1997) Effects of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a group decision support system environment. *J. Appl. Psychol.* 82: 89-103.
- Tan SY, Chin SS, Seyal AH, Yeow JA, Tan KS (2013) The relationship between spiritual intelligence and transformational leadership style among student leaders. *J. Southeast Asian Res. I*: 1-17.
- Tee EY (2015) The emotional link: Leadership and the role of implicit and explicit emotional contagion processes across multiple organizational levels. *Leader. Quart.* 26: 654-670.
- Ten Bruggencate G, Luyten H, Scheerens J, Sleegers, P (2012) Modeling the influence of school leaders on student achievement how can school leaders make a difference?. *Educ. Admin. Quart.* 48: 699-732.
- Vaccaro IG, Jansen JJ, Van Den Bosch FA, Volberda HW (2012) Management innovation and leadership: The moderating role of organizational size. *J. Manag. Stud.* 49: 28-51.
- Valentine JW, Prater M (2011) Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bull.* 95: 5-30.
- Yammarino FJ, Spangler WD, Bass BM (1993) Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *Leader. Quart.* 4: 81-102.
- Yingxiu Y (2014) Principals' transformational leadership in school improvement. *Int. J. Educ. Manag.* 28: 279-288.
- Yasin G, Nawab S, Bhatti KK, Nazir T (2014) Relationship of intellectual stimulation, innovations and SMEs performance: Transformational leadership a source of competitive advantage in SMEs. *Middle-East J. Sci. Res.* 19: 74-81.
- Yin RK (2014) *Case Study Research: Design and Methods*. 5ª ed. Thousand Oaks, CA, EEUU. 312 pp.
- Yukl GA (2006) *Leadership in Organizations*. Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ, EEUU. 542 pp.
- Zhu W, Riggio RE, Avolio BJ, Sosik JJ (2011) The effect of leadership on follower moral identity: Does transformational/transactional style make a difference? *J. Leader. Organiz. Stud.* 18: 150-163.
- Zhu W, Sosik JJ, Riggio RE, Yang B (2012) Relationships between transformational and active transactional leadership and followers' organizational identification: The role of psychological empowerment. *J. Behav. Appl. Manag.* 13: 186-212.

LEADERSHIP STYLE OF SCHOOL PRINCIPALS AND STUDENT PERFORMANCE: AN EXPLORATORY STUDY

Liliana Pedraja-Rejas, Emilio Rodríguez-Ponce and Patricio Rodríguez-Mardones

SUMMARY

This study aims to explore whether there is a relationship between the leadership style of school principals and the performance of their students. For this purpose, a multiple case study was developed in three private subsidized schools in a city on Northern Chile. The multiple case study included the application of a questionnaire, semi-structured interviews to members of the principal's work team who participated in the study in the three schools, and the consideration of the score obtained by the establishment in a test used for measuring

learning outcomes (SIMCE test). Results suggest that in the case of the three schools, transformational leadership has a positive impact on student outcomes. Additionally, unlike what is stated in other studies, transactional leadership is also a key determinant for the achievement obtained by students. Thus, this exploratory research validates the dimensions of the styles of transformational and transactional leadership, contributing to new findings that allow continuing with quantitative larger studies.

ESTILOS DE LIDERANÇA DE DIREÇÃO ESCOLAR E O SUCESSO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Liliana Pedraja-Rejas, Emilio Rodríguez-Ponce e Patricio Rodríguez-Mardones

RESUMO

A presente investigação pretende explorar a existência de uma relação entre o estilo de liderança exercido por diretores de colégios e o desempenho de seus alunos. Para isto foi desenvolvido um estudo de caso múltiplo em três colégios privados subsidiados de uma cidade do norte do Chile. O estudo de caso múltiplo se apoiou na aplicação de um questionário, entrevistas semiestruturadas com os diretos que participaram no estudo nos três colégios, ao qual foi somada a consideração da pontuação obtida no estabelecimento da medição dos resultados de aprendizagem (prova SIMCE). Os

resultados indicam que, para o caso dos três colégios sob estudo, a liderança transformacional impacta positivamente sobre os resultados dos estudantes. Adicionalmente, diferente do que apontam outros trabalhos, a liderança transaccional também é uma determinante chave para o sucesso obtido pelos estudantes. Desta forma, este estudo exploratório permite validar as dimensões dos estilos de liderança transformacional e transaccional, contribuindo com novas descobertas que viabilizam a realização de estudos quantitativos de maior envergadura.