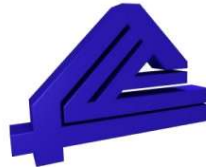




UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN

TESIS

**UN ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE  
PROFESORES EN CLASE Y SU CONTRIBUCIÓN A LA  
SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS, CLIENTES DE LAS  
INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR**

Autor: JEFFREY COSTA

Director/a de Tesis: LURDES FROEMMING

Posadas (AR), noviembre, 2019

JEFFREY COSTA

UN ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE PROFESORES EN  
CLASE Y SU CONTRIBUCIÓN A LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS,  
CLIENTES DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Tesis Doctoral presentada a la  
Universidad Nacional de Misiones – UNAM como requisito para la obtención del  
Título de Doctor en Administración

Posadas (AR), noviembre, 2019

UN ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE PROFESORES EN CLASE Y SU CONTRIBUCIÓN A LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS, CLIENTES DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

JEFFREY COSTA

Tesis Doctoral Defendida y Aprobada por el Tribunal Examinador constituido por los doctores que abajo firman

Fecha de Aprobación: ..... / ..... / .....

Composición del Tribunal Examinador:

Prof. Dr. .... Institución: .....  
.....

Prof. Dr. .... Institución: .....  
.....

Prof. Dr. .... Institución: .....  
.....

Posadas (AR), noviembre, 2019

## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

En este acto dejo constancia que el contenido escrito en esta Tesis fue producto de mi trabajo, siendo original e inédito dentro de mi leal saber y entender.

Cuando aparecen conceptos de otros están identificados explícitamente a quién pertenece a través de citas.

Asimismo, se aclara que este material no fue presentado en esta u otra institución.

Jeffrey Costa:

Firma: .....

Fecha: ..... / ..... / .....

## **DEDICATORIA**

*A mi hijo, Ian, que nació durante el periodo de desarrollo de mi tesis de maestría y que, ahora adolescente, acompañó el desarrollo de esta tesis de doctorado, y a Paula Reis, esposa, madre de mi hijo, compañera, amiga, socia y tantas otras cosas.*

## AGRADECIMIENTOS

*Soy muy agradecido a mi padre, Carlos Augusto Rodrigues Costa y mi madre, Margaret Hanson Costa (in memoriam), porque han invertido en nosotros, sus niños, y han demostrado que, aparte del amor, la mejor inversión es la realizada en educación y desarrollo.*

*A mi esposa y mi hijo, por haber renunciado a mi compañía y colaboración en los momentos que deberían ser dedicados a ellos.*

*A mi hermana, Suzan Lee Hanson Costa, la primera de nuestro pequeño núcleo familiar a seguir los caminos académicos (maestría) y a mi hermano, Dennis Hanson Costa, profesor Magíster.*

*A mi Directora de Tesis, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lurdes Marlene Seide Froemming, por sus conocimientos, experiencia, dedicación y por su apoyo y aliento fundamentales en la realización de esta investigación académica.*

*A mi amigo, colega profesor y coordinador académico, Edmarson Bacelar Mota, por su apoyo y aliento, desde la fase de las disciplinas hasta la conclusión de esta tesis.*

*A mi amigo, Fernando Oliveira de Araujo, post-doctor, que me ayudó mucho con ideas y sugerencias sobre diversos puntos de esta investigación.*

*A los colegas profesores, especialmente Ronaldo Pontes, Fernando Oliveira de Araujo, José Mauro Nunes, Luiz Carlos Becker, Marcelo Magalhães, Eduardo Refskalefsky, Marcantonio Fabra, Raphael Albergarias, João Vieira de Araujo y tantos otros, por su contribución académica y/o en la investigación de campo, a los alumnos, en general, por animarme a ser mejor y a los que respondieron el cuestionario de esta investigación.*

*A Sabrina Grebin y Marcia Echeveste por la ayuda con el análisis estadístico.*

*A la familia Reis, mi segunda familia.*

*A todos los investigadores que estudiaron este asunto antes de mí y a todos que me ayudaron a llegar a donde estoy.*

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>17</b>
Fundamentación .....	17
Problema .....	22
Delimitación.....	25
Hipótesis.....	25
Objetivos .....	26
Objetivo General .....	26
Objetivos Particulares .....	26
Metodología.....	27
Aporte de la investigación .....	28
Breve descripción de la estructura de la tesis.....	29
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>30</b>
<b>1 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....</b>	<b>30</b>
1.1 El liderazgo escolar o educativo o instruccional ( <i>school/educational/</i> <i>instructional leadership</i> ) .....	30
1.1.1 <i>El liderazgo instruccional de directores y representantes del gobierno</i> <i>involucrados en educación.....</i>	33
1.1.2 <i>El liderazgo instruccional de los entrenadores (coaches).....</i>	37
1.1.3 <i>El liderazgo instruccional de los profesores .....</i>	38
1.2 El profesor como líder .....	43
1.3 El liderazgo de profesores y el aprendizaje .....	48
1.4 El liderazgo de los profesores y la satisfacción del cliente/alumno.....	58
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>66</b>
<b>2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....</b>	<b>66</b>
2.1 Liderazgo Transformacional.....	69
2.2 Características del liderazgo de los profesores eficaces .....	84

<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>94</b>
<b>3 DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>94</b>
3.1 Presentación del problema .....	94
3.2 Caracterización de la metodología .....	96
3.3 Planeamiento de la investigación .....	98
3.4 Instrumento de Investigación.....	100
3.5 Recolección de datos .....	107
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>109</b>
<b>4 PROPUESTA Y FORMA DE IMPLEMENTARLA .....</b>	<b>109</b>
4.1 Método de abordaje.....	109
4.2 Procedimientos y Técnicas.....	110
4.3 Objetivo de investigación.....	111
4.3.1 <i>Universo</i> .....	111
4.3.2 <i>Muestra</i> .....	111
4.4 Análisis y Discusión de los Resultados.....	119
4.4.1 <i>Prueba de las hipótesis</i> .....	123
4.5 Limitaciones del método.....	150
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>152</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>157</b>
<b>Formulario de autorización para la publicación de Tesis.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO 1: Cuestionario de Percepción del Alumno sobre Profesores y sus Prácticas .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 2: Cuestionario de Percepción del Alumno sobre Profesores y sus Prácticas (como aplicada originalmente, en portugués) .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO 3: Guía para Tabulación de las Respuestas del Cuestionario.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO 4: Invitación a participar de la investigación de la Percepción del Alumno sobre Profesores e sus Prácticas .....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO 5: Invitación a participar de la investigación de la Percepción del Alumno sobre Profesores e sus Prácticas (como exhibida originalmente, en portugués).....</b>	<b>199</b>



## LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1 - Visión general del modelo de liderazgo instruccional .....	31
Ilustración 2- Modelo conceptual de liderazgo de profesores para el aprendizaje de los alumnos.....	42
Ilustración 3- Modelo de Liderazgo Transaccional: El Liderazgo Transaccional y el esfuerzo de los seguidores .....	70
Ilustración 4 - Modelo de Liderazgo Transformacional: El Liderazgo Transformacional y el esfuerzo extra de los seguidores .....	72
Ilustración 5 - Visión general del diseño metodológico de esta investigación.....	98
Ilustración 6 - Método hipotético - deductivo según POPPER .....	110
Ilustración 7 -Exhibición de las diferencias entre los promedios de las evaluaciones de los alumnos, relativas a las dimensiones del liderazgo transformacional, separadas por género. ....	130
Ilustración 8 -Visualización de las diferencias entre los promedios de las evaluaciones de los alumnos, relativas a las variables de resultado del liderazgo transformacional, separadas por género. ....	131
Ilustración 9 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la propensión del alumno a realizar un Esfuerzo Extra, con base en las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985).....	135
Ilustración 10 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la propensión del alumno a realizar un Esfuerzo Extra, con base en las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). ....	138
Ilustración 11 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la percepción de Eficacia, con base en las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985).....	141
Ilustración 12 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la (percepción de) Eficacia del profesor, con base en las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). ....	144

Ilustración 13 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la Satisfacción, con base en las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985). .....	147
Ilustración 14 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la Satisfacción de los alumnos con el profesor, con base en las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). .....	150
Ilustración 15 - <i>Framework</i> para mejorar la satisfacción de los clientes (alumnos) con los profesores de un curso, en cierto contexto. ....	153

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Visión general de la estructura de la tesis .....	29
Tabla 2- Comparación entre los componentes de los dominios de la enseñanza efectiva y los componentes de los valores del liderazgo transformacional.....	53
Tabla 3 - Comparación entre las actividades del aula relacionadas con los dominios de la enseñanza efectiva y las de los valores del liderazgo transformacional.....	54
Tabla 4 - Evidencias empíricas de logros en el aprendizaje asociados con el liderazgo transformacional (solo o en combinación con el liderazgo transaccional).....	64
Tabla 5 - Evidencias empíricas de aprendizaje superior generado por logros asociados con el liderazgo transformacional (solo o en combinación con el liderazgo transaccional).	65
Tabla 6 - Características del liderazgo relacionadas con la educación - aprendizaje eficaz encontradas en la literatura .....	84
Tabla 7 - El constructo del estudio .....	100
Tabla 8- Respuestas según la edad .....	113
Tabla 9 - Respuestas según el genero .....	113
Tabla 10- Respuestas según el grado de educación superior .....	113
Tabla 11 - Respuestas según el tiempo de actuación profesional.....	114
Tabla 12 - Respuestas según el puesto en la organización donde trabaja .....	114
Tabla 13 - Respuestas según el porte de la organización donde trabaja.....	115
Tabla 14 - Respuestas según la naturaleza jurídica de la organización donde trabaja	115
Tabla 15 - Respuestas según la cobertura geográfica de actuación de la organización donde trabaja .....	116
Tabla 16 - Respuestas según el grado en que se encuentran cursando actualmente	116
Tabla 17 - Respuestas según las clases en secuencia o separadas por al menos una semana .....	117
Tabla 18 - Respuestas según el tiempo de cursado .....	117
Tabla 19 - Profesores, según la cantidad de evaluaciones recibidas .....	118
Tabla 20 - Parámetros para la evaluación cualitativa del coeficiente de correlación	120
Tabla 21 - Media de las evaluaciones de los alumnos, relativas a cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional .....	123
Tabla 22 - Correlación entre las dimensiones del liderazgo transformacional.....	124

Tabla 23 - Media de las evaluaciones de los alumnos, relativas a cada una de las variables de resultado del modelo de liderazgo transformacional .....	125
Tabla 24 - Correlación entre las variables de resultado con las dimensiones del liderazgo transformacional y las variables de resultado.....	126
Tabla 25 - Promedio de las evaluaciones de los alumnos, relativo a cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional, separadas por genero.....	129
Tabla 26 -Media de las evaluaciones de los alumnos, relativas a cada una de las variables de resultado, separadas por género. ....	131
Tabla 27 - Análisis de regresión para identificación de las dimensiones del modelo original del liderazgo de amplio espectro de BASS (1985) significativas para estimar la variable de resultado Esfuerzo Extra.....	133
Tabla 28 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que explica mejor la relación entre la variable de resultado Esfuerzo Extra y las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985). ....	134
Tabla 29 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Esfuerzo Extra, a partir de las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985). ....	134
Tabla 30 - Análisis de regresión para identificación de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones del liderazgo de amplio espectro significativas para estimar la variable de resultado Esfuerzo Extra (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). ....	136
Tabla 31 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que explica mejor la relación entre la variable de resultado Esfuerzo Extra y las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). ....	137
Tabla 32 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Esfuerzo Extra a partir de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). ....	137
Tabla 33 - Análisis de regresión para la identificación de las dimensiones del modelo original del liderazgo de amplio espectro de BASS (1985) significativas para estimar la variable de resultado Eficacia.....	139

Tabla 34 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Eficacia y las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985).....	140
Tabla 35 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Eficacia a partir de las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985). .....	140
Tabla 36 - Análisis de regresión para identificación de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones del liderazgo de amplio espectro significativas para estimar la variable de resultado Eficacia (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). .....	142
Tabla 37 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Eficacia y las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). .....	143
Tabla 38 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Eficacia a partir de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). .....	143
Tabla 39 - Análisis de regresión para identificación de las dimensiones del modelo original del liderazgo de amplio espectro de BASS (1985) significativas para estimar la variable de resultado Satisfacción.....	145
Tabla 40 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Satisfacción y las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985).....	145
Tabla 41 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Satisfacción a partir de las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985). .....	146
Tabla 42 - Análisis de regresión para identificación de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones del liderazgo de amplio espectro significativas para estimar la variable de resultado Satisfacción (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). .....	148
Tabla 43 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Satisfacción y las prácticas de liderazgo grupadas en	

subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999). .....149

Tabla 44 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Satisfacción a partir de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999).....149

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal ofrecer contribuciones para mejorar la competitividad de las instituciones de enseñanza. Su punto de partida es que un buen líder tiene seguidores más satisfechos. Así, siendo un profesor un líder, es posible identificar las prácticas de liderazgo que aumentan la satisfacción de sus seguidores – los alumnos –, para guiar el desarrollo/ perfeccionamiento de los demás profesores, lo que, a su vez, resultará en un aumento de la satisfacción de los alumnos – clientes – con el aula y, consecuentemente, con la institución de enseñanza involucrada. Para esto, fue realizada una revisión de la literatura para identificar las prácticas relevantes de liderazgo de profesores que apoyaron el desarrollo de un instrumento capaz de detectar su valoración desde el punto de vista de los alumnos. Este instrumento, basado en el modelo de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985), fue adaptado con la utilización de investigaciones de diversos autores relacionados con ese tema. Se descubrió que las prácticas de liderazgo de profesores en el aula, en especial las prácticas más activas – en su mayoría transformacionales – tienen impacto positivo en la satisfacción de los alumnos, en su percepción de la eficacia del profesor y en su propensión a realizar esfuerzos extras para su propio aprendizaje, corroborando los resultados obtenidos anteriormente en otros continentes y ofreciendo la contribución deseada. Este abordaje se utilizó por primera vez en la América Latina y tiene el beneficio adicional de favorecer la mejora continua.

**PALABRAS CLAVE:** *Instituciones de enseñanza (superior). Liderazgo de profesores en el aula. Prácticas de liderazgo de profesores. Liderazgo de amplio espectro. Liderazgo transformacional. Liderazgo transaccional. Satisfacción. Competitividad.*

## ABSTRACT

This work's main objective is to offer subsidies to improve the competitiveness of educational institutions. Its starting point is that good leaders generate more satisfaction amongst followers. Thus, being a professor a leader, it is possible to identify leadership practices that increase followers' – students' – satisfaction to guide the development/improvement of other professors, which in turn will result in an increase in student – the customer – satisfaction with his/ her classes, and consequently with the educational institution involved. For that purpose, a review of the literature to identify the relevant practices of classroom leadership was carried out to support the development of an instrument capable of detecting their importance from the students' point of view. This instrument, based on BASS's (1985) full-range leadership model, was adapted with the aid of different authors' investigations related to the subject. The findings are that classroom leadership practices of professors, especially the most active – mainly transformational – have a positive impact on student satisfaction, on their perception of professors' effectiveness and on their willingness to undertake extra efforts for their own learning, corroborating results previously obtained in other continents, and offering the desired subsidies. This approach was used for the first time in Latin America and has the additional benefit of favoring continuous improvement.

**KEYWORDS:** *(Higher) Education institutions. Classroom Leadership. Professor's Leadership Practices. Full-range Leadership. Transformational Leadership. Transactional Leadership. Satisfaction. Competitiveness.*



# INTRODUCCIÓN

## Fundamentación

En la era del conocimiento actual, con la increíble velocidad de la información y de cambios, se hace cada vez más claro que las oportunidades para creación de valor cambiarán de los activos tangibles hacia los intangibles, tales como conocimiento, capacidades, habilidades y motivación de empleados, relaciones – incluso con los clientes – desarrolladas por ellos, productos y servicios innovadores, entre otros (KAPLAN y NORTON, 1997<sup>1</sup>).

Para AKTOUF (2005)<sup>2</sup>, todos los libros de administración explican que el capital más importante es el capital humano, pero no es eso lo que las empresas practican. Se puede añadir que ni en las escuelas y universidades.

Contribuye para ello una cierta dificultad en mostrar la contribución económica de los recursos humanos (BARNEY, 1997)<sup>3</sup>. Asimismo, realizó una investigación y concluyó que las habilidades del capital humano, el compromiso de los empleados, la cultura y, especialmente, el trabajo en equipo, entre otros, son los recursos que tienen más probabilidades de generar una ventaja competitiva sostenida en este siglo (así como la propia función de Recursos Humanos que los gestiona)<sup>4</sup>.

SENGE (1990)<sup>5</sup> cita a Arie de Geus, ex-vice-presidente de la Royal Dutch/ Shell, para quien “la fuente básica de toda ventaja competitiva es la capacidad relativa para aprender más rápido que sus competidores”. En las organizaciones que aprenden, los líderes son vistos como proyectistas, conductores y profesores responsables por construir condiciones para que las personas expandan continuamente sus capacidades de entender complejidades, esclarecer visiones y perfeccionar modelos mentales compartidos.

No obstante, administrar activos intangibles de una organización, en sintonía con sus objetivos estratégicos, no es tarea fácil. Si una de las principales respuestas entre las posibles a este desafío, en especial en el caso de los activos intelectuales, son los programas de

---

<sup>1</sup>KAPLAN, Robert S. y NORTON, David P. *A Estratégia em ação - Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

<sup>2</sup>AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para mudança. *Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 35, 2005.

<sup>3</sup>BARNEY, J. B. & WRIGHT, P. M. *On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage* (CAHRS Working Paper #97-09). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies, 1997.

<sup>4</sup>En su investigación, BARNEY & WRIGHT (1997), utilizaron el modelo VRIO (valor adicionado, singularidad para generar ventaja competitiva, inimitabilidad para tornarla durable, y organización para aprovecharla), desarrollado por ellos mismos, que permite un análisis de organizaciones basada en la capacidad de los recursos, incluso los humanos, de generar ventaja competitiva (sea a través de la disminución de los costos del producto/servicio, sea a través de la diferenciación del producto/servicio, de manera tal que la empresa pueda cobrar un precio superior).

<sup>5</sup>SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990.

entrenamiento y desarrollo y si es necesario controlar para mejorar la administración (ISHIKAWA, 1988)<sup>6</sup>, surge la dificultad relacionada con el cómo controlarlos y administrarlos.

Los Premios Nacionales de la Calidad, como el de la Fundación Premio Nacional a la Calidad, de Argentina, por ejemplo, afirman en su Modelo para una Gestión Empresarial de Excelencia, 2010, que “La calidad orientada hacia la mayor satisfacción de los clientes y la excelencia en todas las operaciones deben ser aspectos clave del planeamiento” (FUNDACIÓN PREMIO NACIONAL A LA CALIDAD, 2010)<sup>7</sup>.

Los Criterios de Excelencia del Premio Nacional de la Calidad, de Brasil, 2009, por ejemplo, también abordan la importancia del desarrollo del conocimiento. Uno de sus ítems, “Información y Conocimiento”, trata de: (a) la gestión de la información de la organización; (b) la gestión de la información comparativa; y (c) la gestión del capital intelectual (FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE, 2009)<sup>8</sup>.

Específicamente, el Criterio “Pessoas” (Personas) trata de la capacitación y desarrollo de las personas de forma explícita, solicitando información sobre cómo son identificadas las necesidades de capacitación y de desarrollo y cómo los métodos utilizados apoyan el logro de las estrategias de la organización, creando competencias y contribuyendo con la mejora del desempeño de las personas y de la organización. En este criterio, se investiga, asimismo, cómo se lleva a cabo el control y el aprendizaje de las prácticas de gestión relacionadas.

McKENNA (1992)<sup>9</sup> afirma que, para garantizar su competitividad, las organizaciones trasladaron su enfoque de marketing y de producto hacia el mercado y hacia el cliente, lo que es acompañado por LOVELOCK (2003)<sup>10</sup>, PRASTACOS et al. (2002)<sup>11</sup>, HAX y WILDE II (2001)<sup>12</sup>, BERRY (1996)<sup>13</sup> y LAWLER III (1996)<sup>14</sup>, para quien la identificación

---

<sup>6</sup>ISHIKAWA, Kaoru, et al. *What Is Total Quality Control? The Japanese Way*. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

<sup>7</sup>FUNDACIÓN PREMIO NACIONAL A LA CALIDAD. *Modelo para una Gestión Empresarial de Excelencia*, 2010, disponible en [http://www.premiocalidad.org.ar/abre\\_publicaciones.html](http://www.premiocalidad.org.ar/abre_publicaciones.html), acceso en 8/9/2012.

<sup>8</sup>FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE. *Crítérios de Excelência – Avaliação e Diagnóstico da Gestão Organizacional*. São Paulo: Fundação Nacional da Qualidade, 2009.

<sup>9</sup>McKENNA, Regis. *Marketing de relacionamento*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

<sup>10</sup>LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. *Serviços: Marketing e Gestão*. São Paulo: Saraiva, 2003.

<sup>11</sup>PRASTACOS, G., SÖDERQUIST, K., SPANOS, Y., and WASSENHOVE, L. An Integrated Framework For Managing Change in The New Competitive Landscape. *European Management Journal*, Vol. 20, No. 1, pp. 55-71, 2002.

<sup>12</sup>HAX, Arnoldo C. WILDE II, Dean L. *The Delta Model: Discovering New Sources of Profitability in a Networked Economy*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2001.

<sup>13</sup>BERRY, Leonard L. *Serviços de Satisfação Máxima: Guia prático de ação*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

<sup>14</sup>LAWLER III, Edward E. *From the Ground Up: Six Principles for Building the New Logic Organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

de las necesidades, en constante evolución, de los clientes, para ofrecerles valor y satisfacción es un prerrequisito para el éxito de la organización.

CRUZ, PAYAN-CARREIRA, DOMINGUEZ (2017)<sup>15</sup> descubrieron que los empleadores de Portugal están insatisfechos con las brechas entre las competencias de los graduados y las necesidades del mercado laboral, lo que impacta la empleabilidad de los estudiantes y, por lo tanto, influyen su percepción de calidad.

Para FROEMMING (2001)<sup>16</sup>, “La satisfacción del consumidor constituye una fuente importante de la estrategia competitiva de las organizaciones y, en el momento en que el enfoque de marketing se vuelve relevante, también para las instituciones de enseñanza, estas necesitan conocer el origen de la satisfacción y de la insatisfacción de su público de interés y la forma de medirlas y dirigir sus acciones para aumentar la satisfacción de sus clientes.”

En el caso de las instituciones de enseñanza, “Es incuestionable que la calidad de la IES<sup>17</sup> tiene fuerte relación con el nivel igualmente cualitativo de sus profesores” (SCHWANKE, 2013)<sup>18</sup>.

En acuerdo con ella, YAVUZ, YALÇIN y DIBEK (2017)<sup>19</sup> afirman que las características del docente tienen la mayor influencia sobre los logros de los estudiantes entre otras variables analizadas. También HILL, LOMAS y MACGREGOR (2003)<sup>20</sup>, investigando las percepciones de estudiantes de educación superior en Inglaterra relativas a experiencias de calidad en educación, descubrieron que los factores más influyentes eran la calidad del profesor y los sistemas de apoyo estudiantil, por medio de grupos focales.

FROEMMING (2001)<sup>21</sup> ha concluido también que “el agrupamiento de atributos referentes a la Calidad Técnica posee un mayor impacto en la evaluación de los Encuentros de Servicios – 29,12% para la satisfacción y 26% para la insatisfacción”, siendo que: la “Calidad técnica “es descripta como la conjunción de los “atributos que se refieren a la

---

<sup>15</sup> CRUZ, G.; PAYAN-CARREIRA, R.; DOMINGUEZ, C. Critical thinking education in the Portuguese higher education institutions: A systematic review of educational practices. *Revista Lusófona de Educação*, v. 38, n. 38, pp. 43-61, 2017

<sup>16</sup> FROEMMING, Lurdes Marlene Seide. *Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>17</sup> IES = Institución de Enseñanza Superior

<sup>18</sup> SCHWANKE, Rúbia B. *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

<sup>19</sup> YAVUZ, Hatice Ç.; YALÇIN, S.; DIBEK, Münevver I. The effects of student and teacher level variables on TIMSS 2007 and 2011 mathematics achievement of Turkish students. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, v.42, n.189, 2017.

<sup>20</sup> HILL, Yvonne. LOMAS, Laurie. MACGREGOR, Janet. Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, v. 11, n. 1, p. 15-20, 2003.

<sup>21</sup> FROEMMING, Lurdes Marlene Seide. *Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

habilidad técnica esperada en la prestación de servicios: Agilidad, Capacidad de los empleados, Obtención de Resultados, Eficacia, Organización y Didáctica/Desempeño de los profesores.”

LEBLANC y NGUYEN (1997)<sup>22</sup> han obtenido resultados que indican que el desempeño de los profesores y su capacidad para inspirar confianza se encuentran entre las tres cosas más importantes en la percepción de calidad de los alumnos de una institución de enseñanza superior.

Para POUNDER (2005)<sup>23</sup>, las presiones en las universidades en todo el mundo de rendir cuentas públicamente y de ofrecer una buena relación “calidad-precio” y las sus respuestas típicas, incluyendo el abordaje del “estudiante como cliente” a la transmisión de la educación, han combinado para ubicar a la evaluación de la enseñanza por parte de los alumnos (SET, en la sigla en inglés) en el centro de la evaluación de desempeño de los profesores universitarios. Menciona un estudio realizado en los EE.UU. por la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza de 1997, que indica que el 98% de las universidades encuestadas utilizaban los SETs como componente principal de la evaluación de la enseñanza universitaria. En las escuelas de negocios de Estados Unidos la cifra reportada fue aún mayor: 99,3%. Los SETs también son utilizados para informar decisiones sobre promociones y son fundamentales para las decisiones de personal que afectan al futuro del profesorado universitario.

En sintonía, en Brasil, la mayoría de las universidades privadas (y muchas públicas) toman en gran consideración la evaluación de sus profesores de grado y posgrado que, a su vez, la hacen a sus alumnos. Esta es realizada mediante un instrumento, con preguntas objetivas (que, no obstante, son respondidas de forma subjetiva), aplicado inmediatamente al final de cada clase, con contenido típico de cuestionarios de evaluación de reacción (MILIONI, 2000)<sup>24</sup>. Lo mismo sucede con los prestadores de servicios profesionales de enseñanza a organizaciones, incluso los de las universidades corporativas, en entrenamientos *in company*.

---

<sup>22</sup>LEBLANC, Gaston. NGUYEN, Nha. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, v. 11, n. 2, p. 72-79, 1997.

<sup>23</sup>POUNDER, James S. Full range leadership in the university classroom: a Hong Kong study. *Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series*, Paper 41, 2005.

<sup>24</sup>MILIONI, B. *Manual de Avaliação dos Resultados em Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo: Omega, 2000.

Aunque reconociendo diversas limitaciones de instrumentos como estos, habiendo, inclusive, compilado algunas de ellas en su trabajo, SCHWANKE (2013)<sup>25</sup> nos informa que “la evaluación de los alumnos ha sido asumida como indicador válido de desempeño de docentes, constituyéndose también como una medida de satisfacción relacionada con su experiencia universitaria, y, en particular, mide la calidad de la enseñanza proporcionada.”

BEATTY y ZAHN (1990)<sup>26</sup> parecen de acuerdo ya que afirman que diferentes investigadores han informado correlación significativa y positiva entre las evaluaciones de los profesores hechas por sus colegas, por los alumnos, por los exalumnos y hasta por ellos propios (autoevaluaciones), sugiriendo que, en general, las evaluaciones que los estudiantes hacen del profesor no son mucho diferentes de la que le hacen otros; que los estudiantes diferencian entre las dimensiones de "pericia", "amabilidad" y "habilidades de enseñanza", mostrando una compleja percepción de los maestros, contrariamente a la suposición de que los estudiantes mezclan las personalidades de los profesores y sus habilidades; que las evaluaciones son informativas sobre las relaciones profesor-alumno, sobre las habilidades de comunicación del profesor; que son predictivas de la voluntad de los estudiantes de inscribirse en cursos adicionales impartidos por el instructor y otros en el departamento y de su intención de recomendar el profesor, el curso o la disciplina a sus compañeros.

Igualmente, MARSH (1987)<sup>27</sup> descubrió por medio de investigación empírica con 5.000 clases universitarias, que las evaluaciones de los estudiantes son: fiables y estables; relativamente poco afectadas por una variedad de variables hipotéticamente capaces de introducir posibles sesgos; y percibidas como útiles por los profesores como retroalimentación acerca de su enseñanza, por los estudiantes para su uso en la selección de cursos, y por los administradores para su uso en las decisiones de personal.

Esto hace a la calidad de las clases percibida por sus alumnos (medida por una evaluación de reacción, con enfoque en la satisfacción) un tema de gran interés para la supervivencia y competitividad de instituciones de enseñanza. Si se considera que los programas de entrenamiento y desarrollo corporativos son, en gran parte, semejantes a las

---

<sup>25</sup>SCHWANKE, Rúbia B. *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

<sup>26</sup> BEATTY, Michael J.; ZAHN, Christopher J. Are student ratings of communication instructors due to “easy” grading practices?: An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. *Communication Education*, v. 39, n. 4, p. 275-282, 1990.

<sup>27</sup> MARSH, Herbert W. Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of educational research*, v. 11, n. 3, p. 253-388, 1987.

clases, el interés del tema puede expandirse hacia organizaciones de cualquier segmento de actuación.

LEITHWOOD y SUN (2012)<sup>28</sup>, afirman que “muchos de los modelos aceptados de liderazgo educacional efectivo incluyen en gran parte las mismas prácticas”, concluyendo, entonces, que los investigadores e involucrados en la educación deben proporcionar más atención al impacto de prácticas específicas y menos a modelos de liderazgo.

Pounder (2014) ha estudiado el tema al menos desde 2004 y ha encontrado evidencia de que, en el aula, el Liderazgo de Amplio Espectro (FRL), que incluye Liderazgo transformacional y transaccional, puede contribuir para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las IES.

De esta manera, esta tesis, pretende investigar las prácticas de liderazgo de profesores, incluyendo, por ejemplo, la capacidad de hacer con que el alumno encuentre espacio para su participación y contribución, reciba orientación para buscar la mejora de su aprendizaje y desempeño y se sienta motivado, entre otras prácticas más aceptadas de liderazgo y trabajo en equipos relevantes.

Entonces, una cuestión importante que queda es: ¿cómo hacer más productivas las clases? O, especialmente, lo que se pretende con esta tesis es: ¿Cómo orientar la mejora de la satisfacción con clases para optimizar la competitividad de las IESs? Logrando este objetivo, quizá se pueda también mejorar la competitividad de profesores, alumnos y de sus empleadores en el mercado de trabajo. Es por ello que se necesitarían nuevas investigaciones.

## **Problema**

La gran oferta de instituciones privadas de enseñanza actualmente en diversos países del mundo presenta dificultades de supervivencia en vistas de la competencia (ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ et al., 2014)<sup>29</sup>; (PELLICIARI, 2013)<sup>30</sup>; (SCHWANKE,

---

<sup>28</sup> LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

<sup>29</sup> ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ, Maja; KADIĆ-MAGLAJLIĆ, Selma; ČIČIĆ, Muris. Students' Perceptions about Role of Faculty and Administrative Staff. *Business Education Service Quality Assessment*. Tržište, v. 26, n. 1, p. 93-108, 2014.

<sup>30</sup> PELLICIARI, Marcos Roberto de Mendonça. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

2013)<sup>31</sup>; (MELCHOR CARDONA y BRAVO, 2012)<sup>32</sup>; (LOPES, LEITE y LEITE, 2007)<sup>33</sup>; (POUNDER, 2005)<sup>34</sup>; (FROEMMING, 2001)<sup>35</sup>; (LEBLANC y NGUYEN, 1997)<sup>36</sup>. Así, mejorar la satisfacción con las clases por ellas ofrecidas, desde el punto de vista de sus clientes, es extremadamente relevante.

ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ et al. (2014)<sup>37</sup> afirman aún que ciertos profesores, a partir de sus éxitos en enseñar, investigar y practicar, se vuelven importantes activos y puntos de diferenciación para las instituciones educativas.

Adicionalmente, existe una relativa escasez de estudios dedicados al impacto de las prácticas de liderazgo de profesores en la satisfacción de los alumnos con fines de aumentar la competitividad de las IESs. Para NEUMERSKI (2012)<sup>38</sup>, sólo un pequeño número de estudios examinaron el papel de profesores como líderes, con el objetivo de mejorar los resultados del aprendizaje. Asimismo, LEITHWOOD y SUN (2012)<sup>39</sup> afirman que se ha prestado poca atención a la comprensión del impacto de las prácticas de liderazgo de profesores, en general, y se puede añadir que menos aún a los impactos en la satisfacción de los alumnos (clientes). POUNDER (2014)<sup>40</sup> asevera que encontró algunas investigaciones relacionadas en los Estados Unidos, Australia y Europa, incluyendo la Inglaterra, aparte de la suya propia, realizada en Hong Kong (Asia), lo que hace aumentar el interés en investigaciones realizadas en América Latina.

---

<sup>31</sup> SCHWANKE, Rúbia B. *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

<sup>32</sup> MELCHOR CARDONA, Madeline; BRAVO, Juan José. Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colombian university. *Estudios Gerenciales*, v. 28, n. 125, p. 23-29, 2012.

<sup>33</sup> LOPES, Humberto Elias Garcia; LEITE, Ramon Silva; LEITE, Diego Silva. O que realmente importa? Um estudo sobre os fatores determinantes da qualidade percebida no curso superior de uma instituição do centro-oeste de Minas Gerais. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 13, n. 2, p. 362-385, 2007.

<sup>34</sup> POUNDER, James S. Full range leadership in the university classroom: a Hong Kong study. *Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series*, Paper 41, 2005.

<sup>35</sup> FROEMMING, Lurdes Marlene Seide. *Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>36</sup> LEBLANC, Gaston. NGUYEN, Nha. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, v. 11, n. 2, p. 72-79, 1997.

<sup>37</sup> ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ, Maja; KADIĆ-MAGLAJLIĆ, Selma; ČIČIĆ, Muris. Students' Perceptions about Role of Faculty and Administrative Staff. *Business Education Service Quality Assessment*. Tržište, v. 26, n. 1, p. 93-108, 2014.

<sup>38</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>39</sup> LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

<sup>40</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

Para LAWLER III (1996)<sup>41</sup> es necesario buscar una organización adaptada a una nueva lógica o realidad en que el viejo enfoque gerencial en la jerarquía sea sustituido por otro, basado en el involucramiento, liderazgo, procesos laterales y enfoque en el cliente para garantizar su competitividad y el éxito de la organización.

En su estudio sobre los efectos directos e indirectos de los atributos de los estudiantes y sus percepciones de diversas dimensiones de la organización de la clase, en la participación y el aprendizaje del estudiante, QI y WEAVER (2005)<sup>42</sup> argumentan que la sala de clase de la universidad, al igual que cualquier otro lugar de trabajo, es una organización social donde se afirma el poder, se asignan y se negocian tareas y el trabajo se lleva a cabo a través de la interacción de las estructuras sociales formales e informales.

POUNDER (2014)<sup>43</sup> y TRESLAN (2006)<sup>44</sup> están en acuerdo, ya que entienden que un líder es un individuo que actúa en un grupo con intereses, propósitos y objetivos comunes y que influye sobre los esfuerzos de este grupo para el logro de sus objetivos. Un profesor de grado y/o posgrado es, entonces, un líder e interactúa con los alumnos para facilitarles el alcance de sus objetivos individuales y los del grupo y que, en el contexto de las clases, la jerarquía no es importante.

Entonces, siendo un profesor un líder (BALWANT, 2016<sup>45</sup>; BOLKAN, 2015<sup>46</sup>; POUNDER, 2014<sup>47</sup>, 2008<sup>48</sup>, 2006<sup>49</sup>, 2004)<sup>50</sup>; (COLLAY, 2013<sup>51</sup>); (NEUMERSKI, 2012)<sup>52</sup>; (TSAI y LIN, 2012)<sup>53</sup>: ¿es posible mejorar la satisfacción de los clientes (alumnos) de una IES, mejorando las prácticas de liderazgo de los profesores?

---

<sup>41</sup> LAWLER III, Edward E. *From the Ground Up: Six Principles for Building the New Logic Organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

<sup>42</sup> QI, J.; WEAVER, R. Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, v. 76, n. 5, p. 570-601, 2005.

<sup>43</sup> POUNDER, James S., 2014. *op. cit.*

<sup>44</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>45</sup> BALWANT, Paul T. Transformational Instructor-Leadership in Higher Education Teaching: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Leadership Studies*, v. 9, n. 4, Winter, pp. 20-42, 2016.

<sup>46</sup> BOLKAN, San. (2015). Intellectually Stimulating Students' Intrinsic Motivation: The Mediating Influence of Affective Learning and Student Engagement. *Communication Reports*, v. 28, n. 2, pp. 80-91. DOI: 10.1080/08934215.2014.962752.

<sup>47</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>48</sup> POUNDER J. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>49</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>50</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>51</sup> COLLAY, Michelle; Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.

<sup>52</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>53</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.



## **Delimitación**

El presente trabajo tiene como objetivo generar información acerca de las prácticas de liderazgo importantes en la percepción de sus clientes, los alumnos, para orientar acciones que contribuyan con el desarrollo/perfeccionamiento de los profesores, en dirección a un aumento de la satisfacción.

Teniendo en cuenta el enfoque en el cliente, apoyado por la Gerencia de la Calidad Total y resaltado por las instituciones que organizan los premios nacionales de la calidad, el presente trabajo busca evaluar las prácticas de liderazgo de los profesores de instituciones de enseñanza y su posible impacto en la satisfacción.

Esta investigación se encuentra limitada a una gran institución privada de enseñanza, presente en casi todo el Brasil y considerada como una de las 150 más importantes del mundo.

Además, se hace énfasis solamente sobre la satisfacción de los alumnos, lo que excluye la percepción de otros importantes *stakeholders*, tales como profesores, directores de las instituciones de enseñanza, representantes del gobierno relacionados con educación, empleadores etc. No obstante, como afirma SCHWANKE (2013)<sup>54</sup>, referenciada previamente, ya contribuirá eficazmente para evaluar y aumentar la competitividad de dichas instituciones.

Esta limitación hace con que los resultados obtenidos estén eventualmente sujetos a patrones.

## **Hipótesis**

Si, como visto anteriormente, existen innumerables evidencias de que el liderazgo<sup>55</sup> puede generar una mejora en la satisfacción (y hasta en el aprendizaje) de los alumnos, las hipótesis que deberán ser analizadas son:

- H1: la satisfacción de los alumnos (clientes) se encuentra correlacionada con las prácticas de liderazgo de profesores;
- H2: es posible identificar las prácticas de liderazgo de profesores más relevantes para la satisfacción de los alumnos.

---

<sup>54</sup> SCHWANKE, Rúbia B. *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

<sup>55</sup> OBS: incluye el liderazgo de gestores públicos involucrados en educación, directores, profesores y até entrenadores (*coaches*).

## Objetivos

Existen varios objetivos a alcanzarse con esta investigación.

### Objetivo General

Identificar prácticas de liderazgo de profesores en el aula que conduzcan a una mayor satisfacción de los alumnos y, por eso, puedan ser útiles a las instituciones de enseñanza en sus esfuerzos para aumentar su competitividad en un mercado con cada vez más *players*, mediante criterios establecidos por el propio mercado (la percepción de los alumnos) y con costos reducidos.

Adicionalmente, existen evidencias en la literatura de que el liderazgo, incluyendo el de gestores públicos involucrados en educación, directores de escuelas y profesores, puede mejorar resultados de aprendizaje (POUNDER, 2014<sup>56</sup>, 2008<sup>57</sup>, 2006<sup>58</sup>); (NEUMERSKI, 2012)<sup>59</sup>; (LEITHWOOD y SUN, 2012)<sup>60</sup>; (BOLKAN y GOODBOY, 2011<sup>61</sup>, 2009<sup>62</sup>); (HARRISON, 2011)<sup>63</sup>; (ROBINSON, 2008)<sup>64</sup>; (LEITHWOOD y JANTZI, 2006)<sup>65</sup>; (LEITHWOOD et al., 2004)<sup>66</sup>; (MARKS y PRINTY, 2003)<sup>67</sup>. Así, este trabajo podrá también contribuir con el éxito de los alumnos y de la sociedad, que recibirá profesionales más competentes.

### Objetivos Particulares

Identificar las prácticas de liderazgo de profesores en el aula contenidas en estudios relevantes relacionados.

---

<sup>56</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>57</sup> POUNDER J. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>58</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>59</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>60</sup> LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

<sup>61</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>62</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>63</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>64</sup> ROBINSON, V. M. J. LLOYD, C. A. ROWE, K. J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

<sup>65</sup> LEITHWOOD, Kenneth. JANTZI, Doris. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, v. 17, n. 2, p. 201-227, 2006.

<sup>66</sup> LEITHWOOD, K. SEASHORE LOUIS, K. ANDERSON, S. WAHLSTROM, K. Review of research: How leadership influences student learning. The Wallace Foundation: 2004.

<sup>67</sup> MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

Desarrollar un instrumento de investigación de las prácticas de liderazgo de profesores, que sea capaz de identificar las que más impactan sobre la satisfacción (calidad percibida) de los alumnos (clientes).

Identificar entre las prácticas encontradas en la literatura las que los alumnos (clientes) consideren más importantes para su satisfacción.

Proponer un *framework*, basado en prácticas de liderazgo, para mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos con sus profesores.

### **Metodología**

La investigación ha sido predominantemente exploratoria y descriptiva. Las fuentes fueron bibliográficas y de campo. El abordaje tuvo características principalmente cualitativas, pero con un análisis cuantitativo de las respuestas de los alumnos al instrumento desarrollado.

Los criterios para la clasificación de los tipos de investigación varían de acuerdo con el enfoque dado por el autor; por ejemplo, para la clasificación presente en MARCONI y LAKATOS (2003)<sup>68</sup>, esta tesis puede ser clasificada en cuanto a los fines, como una investigación aplicada y descriptiva.

En cuanto a los medios, esta tesis puede ser clasificada como una investigación de campo, porque es utilizada con el objetivo de conseguir información, conocimientos acerca del problema, para lo cual se busca una respuesta o corroborar una hipótesis o, inclusive, nuevos fenómenos que se quieran descubrir o las relaciones entre ellos, a través de hechos y fenómenos tal como ocurren espontáneamente en la recolección de datos y en el registro de variables que se presumen relevantes para analizarlos (MARCONI y LAKATOS, 2003)<sup>69</sup>.

En esta tesis, el problema y su análisis pretenden ofrecer a profesionales e instituciones de enseñanza información para que puedan desarrollar prácticas y programas que permitan perfeccionar la actuación de docentes y promover una mayor satisfacción y provecho de los alumnos, con un enfoque de mejora continua.

El método de abordaje utilizado para la presente tesis fue el método hipotético-deductivo (LAKATOS y MARCONI, 2003)<sup>70</sup>. Las hipótesis están apoyadas en las situaciones reales que viven profesionales e instituciones de enseñanza y poseen como propósito proveer una estructura ordenada para la investigación.

---

<sup>68</sup>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

<sup>69</sup>Ibidem.

<sup>70</sup> Ibidem.

## **Aporte de la investigación**

Para una mejor comprensión de la contribución y aporte de la investigación es necesario hacer una breve declaración de la experiencia profesional y académica del autor de esta tesis.

Como participante del sector de la educación con dieciocho años de experiencia como profesor, el deseo y la disposición de este investigador es contribuir con el segmento donde actúa y alcanzar la mejora de la competitividad de las IESs y, posiblemente, una mayor competitividad también de los profesores, de los alumnos y de las organizaciones a las que prestan su capacidad de trabajo.

No solo por ser propio del ser humano (HEGEL, 1966)<sup>71</sup>, el profesor posee el deseo de ser reconocido, deseado; asimismo, debido a que se encuentra en una posición de “esclavo”, donde es sometido a una evaluación de reacción obligatoria, una regla de mercado de la cual no puede escapar para garantizar su “supervivencia” profesional, necesita suprimir dialécticamente dicha sujeción.

Según la perspectiva de la dialéctica del señor y del esclavo de HEGEL (1996)<sup>72</sup>, esta posición de esclavo es, sin embargo, favorable para buscar el perfeccionamiento (el devenir de Hegel, CARPIO, 2004)<sup>73</sup> y, finalmente, el reconocimiento.

No obstante, las organizaciones que utilizan sus servicios de enseñanza, a su vez, también necesitan y se benefician de un mayor reconocimiento de sus profesionales por parte de los alumnos, pues la percepción que tienen de la calidad del profesional de enseñanza afecta directamente la percepción de calidad que van a tener de las clases como un todo (COSTA, 2012)<sup>74</sup>.

Para SENGE (1990)<sup>75</sup>, la organización del aprendizaje es aquella que expande continuamente su capacidad de crear el futuro, lo que ayuda a justificar la decisión de estudiar el segmento de enseñanza-aprendizaje, uno de los principales impulsores de la creación de este futuro para los alumnos, directamente involucrados, para las empresas que los contratan y para la sociedad en general.

Si las IESs pueden priorizar sus recursos en la mejora de la satisfacción de los alumnos en el aula, estas se encontrarán en una posición favorable para mejorar su propia competitividad, pero también la de sus alumnos y la de las organizaciones que los contratan.

---

<sup>71</sup> HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: F.C.E., 1966.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> CARPIO, Adolfo P. *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco, 2004.

<sup>74</sup> COSTA, Jeffrey H. *Liderazgo y reconocimiento de profesionales de enseñanza*. En: Calado, Luiz R. *Corrientes Filosóficas y la Sustentabilidad*. p. 70-75. Vila Velha: Opção Editora, 2012.

<sup>75</sup> SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990.

Este trabajo pretende también contribuir con la mejora de la enseñanza-aprendizaje, cuya literatura, en términos de modelos aplicables de liderazgo, aún es relativamente escasa, como se ha mencionado anteriormente, ofreciendo a las organizaciones ayuda de orden práctica para su optimización. Puede también presentar contribuciones para la sociedad y para los alumnos, dado que las prácticas de liderazgo también pueden mejorar el aprendizaje, como indican algunas evidencias, directamente: HARRISON, (2011)<sup>76</sup>; BOLKAN y GOODBOY, (2009)<sup>77</sup>; GOODBOY y MYERS, (2008)<sup>78</sup>; e indirectamente: existen evidencias también que el esfuerzo extra mejora el aprendizaje: BOLKAN y GOODBOY, (2009)<sup>79</sup>; POUNDER, (2014)<sup>80</sup>; POUNDER, (2008b)<sup>81</sup>.

### Breve descripción de la estructura de la tesis

La Tabla 1, presentada a continuación, exhibe la estructura de esta investigación.

**Tabla 1 - Visión general de la estructura de la tesis**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	Fundamentación; Problema; Hipótesis; Objetivos; Metodología a utilizar; Aporte de la investigación; Estructura de la tesis.
<b>MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</b>	Identificación de la literatura relevante con base en datos científicos; Liderazgo escolar, institucional, educativo; Liderazgo de profesores.
<b>MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	Liderazgo de profesores; Identificación de las prácticas de liderazgo de profesores capaces de mejorar la satisfacción de los alumnos y el aprendizaje.
<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b>	Elaboración del instrumento de investigación; Validación del instrumento: consistencia interna + consulta a especialistas ( <i>Delphi</i> ) + pre-pruebas
<b>PROPUESTA E IMPLEMENTACIÓN</b>	Recolección de datos: aplicación del instrumento validado en clases de posgrado; Análisis de los resultados; Discusión de los resultados.
<b>CONCLUSIONES</b>	Conclusiones de la investigación Contribuciones de la investigación Sugerencias para futuras investigaciones

Fuente: Elaboración propia

<sup>76</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>77</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>78</sup> GOODBOY, Alan K.; MYERS, Scott A. The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, v. 57, n. 2, p. 153-179, 2008.

<sup>79</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>80</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>81</sup> POUNDER, James S. Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, v. 84, n. 1, p. 2-6, 2008b.

# CAPÍTULO I

## 1 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Este capítulo explora los antecedentes o investigaciones ya efectuadas y disponibles en la literatura para comprender mejor lo que significa el liderazgo en el contexto de la enseñanza-aprendizaje y cómo se manifiesta el liderazgo de los profesores.

### 1.1 El liderazgo escolar o educativo o instruccional (*school/educational/instructional leadership*)

La expresión liderazgo escolar o educativo o instruccional trata de la obra de un líder en su esfuerzo por mejorar la enseñanza y el aprendizaje (NEUMERSKI, 2012)<sup>82</sup>; (LEITHWOOD y RIEHL, 2003)<sup>83</sup>; (MURPHY, 1988, apud MARKS y PRINTY, 2003)<sup>84</sup>.

MUZIS (2008)<sup>85</sup> utiliza, inclusive, otro término para referirse al mismo: el liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*). Este es el que posee un enfoque en la mejora de las oportunidades y resultados del aprendizaje de los alumnos que crea condiciones en las cuales todos los miembros de las escuelas, de manera colectiva e individual, pueden dar sentido a los problemas y oportunidades que enfrentan y tomar medidas eficaces. Es también el que vincula el aprendizaje profesional de los profesores con el aprendizaje del estudiante (MUZIS, 2008)<sup>86</sup>.

MARKS y PRINTY (2003)<sup>87</sup> afirman que el liderazgo instruccional ha sido desarrollado en los Estados Unidos, en la década de 1980, con fines de hacer más eficaces a las escuelas mediante la estandarización de prácticas de enseñanza efectiva.

Para LEITHWOOD y RIEHL (2003)<sup>88</sup>, el liderazgo posee efectos significativos sobre el aprendizaje del estudiante, sólo superada por los efectos de la calidad del plan de estudio y la instrucción de los profesores.

---

<sup>82</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>83</sup> LEITHWOOD, K. RIEHL, C. *What do we already know about successful school leadership?* Presented at the AERA (American Education Research Association) Division, A Task Force on Developing Research in Educational Leadership, 2003.

<sup>84</sup> MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

<sup>85</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

<sup>87</sup> MARKS, H. M. PRINTY, S. M. *op. cit.*

<sup>88</sup> LEITHWOOD, K. RIEHL, C. *op. cit.*

Esos ejemplos muestran que en la literatura el término “líder instruccional” (escolar o educativo) puede referirse a diferentes tipos de líderes (NEUMERSKI, 2012)<sup>89</sup>; (MUZIS, 2008)<sup>90</sup>; (LEITHWOOD y RIEHL, 2003)<sup>91</sup>, tales como:

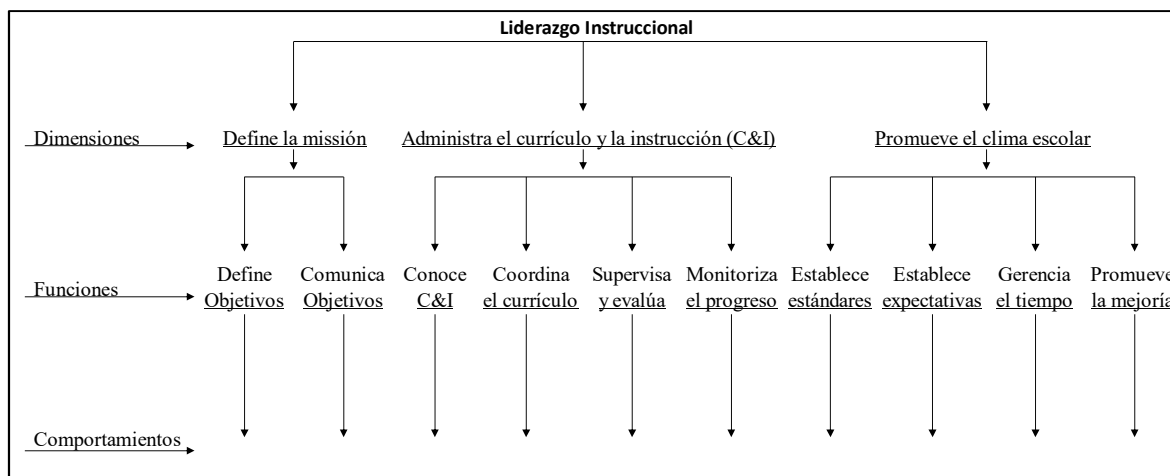
- (a) Empleados de diferentes niveles del gobierno involucrados en la educación;
- (b) Directores de las instituciones educativas (enfoque más frecuente);
- (c) Profesores;
- (d) Entrenadores/ consultores (*coaches*).

Para HALLINGER y MURPHY (1987)<sup>92</sup>, el liderazgo instruccional comprende tres dimensiones de la actividad de los directores (cada una conteniendo tareas específicas):

- Definir la misión de la escuela;
- Gestionar el programa de instrucción;
- Promover un clima de aprendizaje escolar.

La Figura 1, presentada a continuación, ilustra el modelo de liderazgo instruccional (centrado en los directores) de HALLINGER y MURPHY (1987)<sup>93</sup>.

**Ilustración 1 - Visión general del modelo de liderazgo instruccional**



Fuente: HALLINGER y MURPHY (1987).

<sup>89</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>90</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference “Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

<sup>91</sup> LEITHWOOD, K. RIEHL, C. *op. cit.*

<sup>92</sup> HALLINGER, Philip. MURPHY, J. Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, v. 45, n. 1, p. 54-61, 1987.

<sup>93</sup> *Ibidem*.

NEUMERSKI (2012)<sup>94</sup> hace una crítica al abordaje por separado de estos tipos de líderes, ya que estos conviven en las escuelas, influenciando unos a otros y, a menudo, compartiendo responsabilidades para mejorar la enseñanza. Así, utiliza una perspectiva de liderazgo distribuido como herramienta analítica, resaltando dos aspectos:

(a) El del líder ampliado<sup>95</sup>: es reconocer que varios individuos en posiciones formales e informales asumen roles de liderazgo instruccional; es considerar la obra de todos los que tienen influencia en el liderazgo, o sea, los directores, profesores líderes y entrenadores;

(b) El de las prácticas de liderazgo: la autora divide esta definición en tres componentes:

» Interacciones: el liderazgo como composición de las interacciones entre líderes y seguidores;

» Contexto: las interacciones deben ser analizadas en su contexto; lo que es constitutivo de la práctica de liderazgo, lo que los líderes hacen, cuándo y dónde lo hacen; el contexto permite o restringe la cognición, activando o limitando el liderazgo;

» Tareas de liderazgo: la práctica se produce en las interacciones entre líderes y seguidores, en contextos particulares, alrededor de tareas particulares. En el contexto del liderazgo instruccional, las tareas se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje; la práctica como conexión entre el liderazgo instruccional y la enseñanza y el aprendizaje.

Con esta visión, se descubre, por ejemplo, que el liderazgo educativo compartido entre los directores y profesores llevó a cambios en los logros pedagógicos y estudiantiles; que los directores no siempre apoyan a otros líderes y pueden constituir barreras al liderazgo de profesores y entrenadores; que profesores de escuela secundaria son más propensos a recurrir al liderazgo informal de profesores en lugar de los formales para aconsejarse.

Según NEUMERSKI (2012)<sup>96</sup>, aunque algunos estudios han analizado varios líderes simultáneamente, poca atención se prestó a las interacciones entre los líderes y sus seguidores, tampoco se relaciona estas interacciones con el contexto. La visualización del contexto como parte integral del liderazgo educativo implicaría un nuevo abordaje,

---

<sup>94</sup>NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>95</sup>En el original, "Leader-Plus".

<sup>96</sup>NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.



investigándose más allá de las listas de comportamientos de liderazgo, generalmente descontextualizadas, que aparecen prominentemente en la literatura sobre los directores y surgiendo el interés sobre los profesores líderes y entrenadores.

A pesar de su deseo de un abordaje más amplio, NEUMERSKI (2012)<sup>97</sup> reconoce que relativamente poco se estudió a respeto de los entrenadores (*coaches*) y profesores como líderes, con el fin de definir y llevar a cabo sus funciones y sus interacciones con sus seguidores. En el caso especial de los profesores, esta tesis se enfoca en:

- (a) Cómo interactúan con diferentes tipos de líderes;
- (b) Cómo otros profesores responden a su trabajo;
- (c) Cómo mejorar el aprendizaje, o sea, que comportamientos mejoran la instrucción (enfoque de esta tesis).

Los diferentes tipos de liderazgo instruccional serán examinados a continuación.

#### 1.1.1 *El liderazgo instruccional de directores y representantes del gobierno involucrados en educación*

El director (*principal*) es el líder instruccional más estudiado (LEITHWOOD y SUN, 2012)<sup>98</sup>; (LEITHWOOD y JANTZI, 2006)<sup>99</sup>; (LEITHWOOD et al., 2004)<sup>100</sup>; (LEITHWOOD y RIEHL, 2003)<sup>101</sup>; (NEUMERSKI, 2012)<sup>102</sup>; (BOLÍVAR, 2010)<sup>103</sup>; (BENTO, 2008)<sup>104</sup>; (ROBINSON, 2008)<sup>105</sup>; (MARKS y PRINTY, 2003)<sup>106</sup>; (DAVIS, ELLETT y ANNUNZIATA, 2002)<sup>107</sup>; (HALLINGER, 1987)<sup>108</sup>, quizá por ser el líder más

---

<sup>97</sup>NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>98</sup>LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

<sup>99</sup>LEITHWOOD, K. JANTZI, D. 2006. *op. cit.*

<sup>100</sup>LEITHWOOD et al. (SEASHORE LOUIS, K. ANDERSON, S. WAHLSTROM, K.), 2004. *op. cit.*

<sup>101</sup>LEITHWOOD, K. RIEHL, C. 2003. *op. cit.*

<sup>102</sup>NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>103</sup>BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010.

<sup>104</sup>BENTO, António V. *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.145-157, 2008 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

<sup>105</sup>ROBINSON, V. M. J. LLOYD, C. A. ROWE, K. J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

<sup>106</sup>MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

<sup>107</sup>DAVIS, Douglas R.; ELLETT, Chad D.; ANNUNZIATA, Joyce. Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 16, n. 4, p. 287-301, 2002.

<sup>108</sup>HALLINGER, Philip. MURPHY, J. Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, v. 45, n. 1, p. 54-61, 1987.

obvio, respetando la visión tradicional del liderazgo, siendo investido de poder formal, jerárquico, la mayor autoridad de la escuela.

Para MARKS y PRINTY (2003)<sup>109</sup> la justificativa para el enfoque del liderazgo instruccional de directores es que eran vistos como la principal fuente de especialización educativa. Su papel es mantener altas expectativas para los profesores y los estudiantes, supervisar la enseñanza en clase, coordinar el currículo de la escuela y monitorear el progreso del estudiante.

Kenneth LEITHWOOD es el autor más prolífico y citado involucrado con ese enfoque (LEITHWOOD y SUN, 2012)<sup>110</sup>; (LEITHWOOD y JANTZI, 2006)<sup>111</sup>; (LEITHWOOD et al., 2004)<sup>112</sup>; (LEITHWOOD y RIEHL, 2003)<sup>113</sup>. Su abordaje es estudiar cómo este liderazgo impacta sobre los empleados, los profesores y su motivación, con el fin de generar, por vías indirectas, un incremento en el aprendizaje de los alumnos, casi siempre refiriéndose a la educación infantil o media.

Para LEITHWOOD et al. (2004)<sup>114</sup>, los líderes de alta calidad pueden lograr un impacto positivo en el aprendizaje de estudiantes:

- Al establecer las direcciones: trazando un camino claro a todos, estableciendo altas expectativas y usando datos concretos para el seguimiento del progreso y del rendimiento;
- Al desarrollar a las personas: proporcionando a los profesores y a otros en el sistema el apoyo y la capacitación necesarios para que tengan éxito;
- Al hacer que la organización funcione - garantizando condiciones e incentivos en los distritos y escuelas que apoyen la enseñanza y el aprendizaje.

DAVIS, ELLETT y ANNUNZIATA (2002)<sup>115</sup> presentan una discusión sobre la influencia de los líderes (directores) en la implementación de cambios. Mediante el estudio de dos casos, estudiaron el impacto de la opinión del director de la escuela sobre un cierto cambio, y el caso de un sistema de evaluación de profesores desarrollado por el gobierno norteamericano para sus escuelas. Estos evidenciaron que, si el director creía que el cambio

---

<sup>109</sup> MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

<sup>110</sup> LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

<sup>111</sup> LEITHWOOD, K. JANTZI, D. 2006. *op. cit.*

<sup>112</sup> LEITHWOOD et al. (SEASHORE LOUIS, K. ANDERSON, S. WAHLSTROM, K.), 2004. *op. cit.*

<sup>113</sup> LEITHWOOD, K. RIEHL, C. 2003. *op. cit.*

<sup>114</sup> LEITHWOOD et al. (SEASHORE LOUIS, K. ANDERSON, S. WAHLSTROM, K.), 2004. *op. cit.*

<sup>115</sup> DAVIS, Douglas R.; ELLETT, Chad D.; ANNUNZIATA, Joyce. Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 16, n. 4, p. 287-301, 2002.

era positivo, que podría contribuir con la mejora continua de los profesores y del aprendizaje de los alumnos, la mayoría de las personas involucradas (*stakeholders*) también tenían una visión positiva.

Para ilustrar este caso positivo, los autores utilizaron la metáfora de cambios del pequeño grupo de jazz (Small Jazz Combo, SJC), desarrollada por SMITH y ELLET (2002, apud DAVIS, ELLETT y ANNUNZIATA, 2002)<sup>116</sup>. La idea era que, a partir de una línea maestra (el “tema melódico”), el líder incentivaba la participación de todos, ofreciendo un espacio para la “improvisación” de todos los componentes del equipo, o sea, mediante la toma compartida de decisiones y colaboración de forma general, facilitando la adopción del sistema de evaluación.

En el otro caso, el director de la escuela tenía una visión negativa, de que el sistema representaba una interferencia indebida y opresora, asumiendo una postura paternalista en defensa de sus profesores. En este caso, los autores identificaron al director como el de la metáfora, muy conocida en Norteamérica, del caballero en su armadura brillante, que resuelve todo solo. Esto llevó, entonces, a una conducción burocrática de la implementación, con poco involucramiento y poca o ninguna contribución para la mejora de los resultados de la escuela (DAVIS, ELLETT y ANNUNZIATA, 2002)<sup>117</sup>.

YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>118</sup> señalan que el liderazgo del director y una cultura escolar de apoyo, junto con una estructura de toma de decisiones, contribuye con el éxito del liderazgo de los profesores. El empoderamiento del profesorado en el contexto de la toma compartida de decisiones en la escuela mostró vínculos directos con la formación de una comunidad profesional y con una mayor responsabilidad colectiva para con los estudiantes y vínculos indirectos con una auténtica pedagogía, por medio de cómo se organizó la escuela para la instrucción, específicamente como una comunidad profesional con responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los estudiantes. La participación en las decisiones de la escuela sobre el currículo, la programación y otras políticas escolares que influyen en las prácticas educativas fue vista como capaz de crear y apoyar mejores entornos de aprendizaje y oportunidades para los estudiantes.

---

<sup>116</sup> DAVIS, Douglas R. et al. (ELLETT, Chad D.; ANNUNZIATA, Joyce). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 16, n. 4, p. 287-301, 2002.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

LEITHWOOD, junto con JANTZI (2008)<sup>119</sup>, investiga las contribuciones del liderazgo de representantes del gobierno relacionados con educación (*state leaders, district leaders, policy makers*) y su impacto, principalmente, sobre los directores, pero también indirectamente sobre los profesores, empleados administrativos y, finalmente, sobre los alumnos y su aprendizaje.

En uno de sus artículos (LEITHWOOD y JANTZI, 2008)<sup>120</sup>, utilizaron técnicas de análisis de ruta (*path analytics*) en cuestionarios aplicados a directores y docentes, junto con el promedio de 3 años de datos de rendimiento de los estudiantes en lenguaje y matemáticas. Concluyeron que:

- La eficacia colectiva de los líderes instruccionales involucrados fue un importante vínculo entre las condiciones del distrito (*district*) y las condiciones que se encuentran en las escuelas y en el rendimiento estudiantil;
- El sentido de eficacia colectiva de los líderes instruccionales también tuvo una fuerte y positiva relación con las prácticas de liderazgo instruccional que se verificó son eficaces en estudios anteriores;

Eso significa que los líderes del distrito son más propensos a desarrollar la confianza y el sentido de eficacia colectiva entre directores enfatizando la prioridad que conceden a los logros y la instrucción, proporcionando objetivo y el enfoque en etapas a los esfuerzos para mejorar la escuela y construyendo relaciones de cooperación entre escuelas.

BENTO (2008)<sup>121</sup>, para quien los componentes del modelo transformacional ha sido el tema más investigado de liderazgo en la última década, estudió las contribuciones del liderazgo de representantes del gobierno relacionados con educación (presidentes de los consejos escolares, siendo estas entidades gubernamentales de una determinada región) sobre los profesores. Utilizando el modelo de liderazgo de amplio espectro (*full-range leadership model*, BASS y AVOLIO, 2004, apud BENTO, 2008)<sup>122</sup>, que incluye el liderazgo transformacional, transaccional y el “dejar hacer” (*laissez-faire*), el autor encontró que, entre los encuestados, los comportamientos más notables fueron los transformacionales que

---

<sup>119</sup> LEITHWOOD, Kenneth. JANTZI, Doris. Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 2008.

<sup>120</sup> LEITHWOOD, Kenneth. JANTZI, Doris, 2008. *op. cit.*

<sup>121</sup> BENTO, António V. *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.145-157, 2008 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

<sup>122</sup> *Ibidem*.

generaron satisfacción y una percepción de liderazgo eficaz. Los comportamientos que llevan a realizar un esfuerzo extra para motivar al liderado a hacer más de lo esperado, elevando su deseo de tener éxito y aumentar la voluntad de trabajar más diligentemente fueron observados con menos frecuencia.

BOLÍVAR (2010)<sup>123</sup>, otro autor que publicó sobre el liderazgo del director, afirma que el liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad;
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje;
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje;
- Compartir el liderazgo;
- Responsabilizarse colectivamente por los resultados.

Para él (BOLÍVAR, 2010)<sup>124</sup>, la creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requería:

- Promover la cooperación y cohesión entre el profesorado;
- Un sentido del trabajo bien hecho; y
- Desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

TRESLAN (2006)<sup>125</sup> argumenta que, si realmente creemos que nuestras escuelas son capaces de funcionar como sistemas inteligentes, entonces tenemos que reconocer la necesidad de un nuevo y crítico liderazgo, tanto en la escuela, como en el aula. Eso podría afectar no sólo las nociones preconcebidas sobre el aprendizaje, pero también los actuales paradigmas de liderazgo.

#### 1.1.2 *El liderazgo instruccional de los entrenadores (coaches)*

El término liderazgo instruccional, cuando se refiriere a los entrenadores (*coaches*), también puede significar cosas diferentes. Los entrenadores pueden trabajar a través de los niveles o escuelas, o centrarse en un solo tema o grado.

Puede ser un líder de profesores que entrena, además de enseñar en las aulas, o pueden ser externos a la escuela. Investigadores y también los entrenadores frecuentemente

---

<sup>123</sup> BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

describen el propósito de entrenar de manera diferente. Para NEUMERSKI (2012)<sup>126</sup> existe una carencia de información sobre la intensidad, la profundidad y la duración de las estrategias de entrenamiento (*coaching*) más eficaces o cómo los entrenadores mejoran la enseñanza.

NEUMERSKI (2012)<sup>127</sup> demostró que los entrenadores considerados útiles, desde el punto de vista de los profesores, son los que expusieron lecciones, interpretaran los datos disponibles y se enfocaran las necesidades de los profesores. Al contrario, eran vistos de manera negativa cuando pasaban más tiempo en tareas administrativas y de gestión.

### 1.1.3 El liderazgo instruccional de los profesores

Muchos autores escriben sobre el liderazgo de los profesores, aseguran su importancia y describen sus diversas formas, pero por lo general fallan en definirlo (YORK-BARR y DUKE, 2004)<sup>128</sup>.

Tal vez por eso, cuando se refiere a los profesores, el término liderazgo instruccional también permite interpretaciones múltiples, tales como las de NEUMERSKI (2012)<sup>129</sup>; POUNDER (2006)<sup>130</sup>; YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>131</sup>; LEITHWOOD y RIEHL (2003)<sup>132</sup>; HARRIS (2003)<sup>133</sup>. YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>134</sup> mencionan investigaciones que consideran diferentes expectativas en cuanto a sus papeles de liderazgo, diferentes estructuras y contextos.

HARRIS (2003)<sup>135</sup> encuentra 3 tipos de liderazgo de profesores en su investigación:

---

<sup>126</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>127</sup> NEUMERSKI, Christine M. 2008. *op. cit.*

<sup>128</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

<sup>129</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>130</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>131</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

<sup>132</sup> LEITHWOOD, K. RIEHL, C. *op. cit.*

<sup>133</sup> HARRIS, Alma. Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, v. 23, n. 3, p. 313-324, 2003.

<sup>134</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

<sup>135</sup> HARRIS, Alma. Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, v. 23, n. 3, p. 313-324, 2003.

- Liderazgo de estudiantes o de otros profesores: que actúa como facilitador, entrenador (incluso con el sentido de *coach*), mentor, especialista en currículo, creador de nuevos enfoques, líder/ motivador de grupos de estudio;
- Liderazgo de las tareas operativas: mantener la escuela organizada y avanzar hacia sus objetivos a través de funciones como Jefe de Departamento, investigador o miembro de grupos de trabajo;
- Liderazgo a través de la toma de decisiones o colaboración: participación como miembro de equipos de mejora escolar o de comités; instigador de colaboración con entidades, como empresas, instituciones de educación superior, autoridades educativas locales y asociaciones de padres y profesores.

Según YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>136</sup>, la mejora educativa en el nivel de enseñanza pasa necesariamente por el liderazgo de los profesores, tanto en las aulas como con sus compañeros, siendo el aprendizaje y el liderazgo vistos como inseparables. A pesar de señalar cuestiones metodológicas de su investigación, basada en el análisis de otras investigaciones cada una con la su propia metodología (*review of research*), se encuentran las siguientes evidencias al respecto de los resultados obtenidos por los profesores líderes, en su mayor parte con énfasis en lo que hacen fuera de la clase, enfoque de casi todas las investigaciones involucradas con el liderazgo instruccional de profesores:

- Sobre sí mismos: aquí los efectos del liderazgo de los profesores son más claros en términos de su propio crecimiento y aprendizaje en sus habilidades de liderazgo y perspectivas organizativas; en el cambio (y, presumiblemente, mejora) de sus prácticas de enseñanza, con más oportunidades de exposición a nueva información y prácticas, observación e interacción con otros profesores alrededor de prácticas de instrucción; participación en investigaciones que mejoran la comprensión acerca de la instrucción, el aumento de los compromisos con el desarrollo y evaluación de nuevos métodos de enseñanza y el mantenimiento de una apertura a nuevos desafíos;
- Sobre sus colegas profesores: los resultados de liderazgo docente pueden verse en términos de los efectos sobre las relaciones entre los profesores líderes y sus compañeros (generalmente negativos, involucran un elemento de distanciamiento y conflicto, tales como altos niveles de tensión, resistencia y resentimiento y niveles más bajos de confianza de

---

<sup>136</sup>YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

colegas en relación con los profesores que asumen responsabilidades de liderazgo), y en cuanto a los efectos sobre las prácticas a nivel del aula y de la escuela (generalmente positivos – a pesar de que ha ciertas evidencias contradictorias entre investigaciones con diferentes metodologías y muestras –, apoyando sus colegas con prácticas de enseñanza – cambios en estas, siendo percibidas como más eficaces cuando a partir de iniciativas colectivas; ayudando en el trato con los estudiantes difíciles; planeando nuevos programas e, incluso, ofreciendo consejos sobre asuntos personales – datos de percepción y auto-percepción; esos profesores líderes pasaran a ser vistos como teniendo influencia más allá de sus propios departamentos, quedando satisfechos con el nivel de influencia que podían ejercer sobre la política escolar y sobre la práctica docente a través de sus puestos como jefes de departamento); OBS: Culturas escolares de apoyo y liderazgo del director se identificaron como variables claves en el éxito de los profesores líderes;

- Sobre los alumnos: los profesores líderes fueron percibidos como generadores de efectos positivos en los estudiantes por medio de su influencia en las prácticas de instrucción de sus colegas, de apoyo para tratar con los nuevos estudiantes y en la implementación de nuevos programas.

SILVA, GIMBERT y NOLAN (2000)<sup>137</sup> vislumbraron tres “olas” del desarrollo del concepto de liderazgo instruccional de profesores, que se desvinculan progresivamente a la idea de liderazgo jerárquico (estas “olas” y este estudio también son referenciados en las investigaciones de POUNDER, 2006<sup>138</sup>, y YORK-BARR y DUKE, 2004<sup>139</sup>):

- La primera ola limita el liderazgo de profesores dentro de la jerarquía de la organización formal y, simplemente, coloca el concepto cercano a la función docente; el énfasis está en el control, con los profesores vistos como meros ejecutores de las decisiones de los profesores líderes; en esta ola, el típico profesor líder era el jefe de departamento;

- La segunda ola pone más énfasis en la dimensión instruccional de la función docente, pero sigue relacionando el liderazgo de profesores a posiciones organizativas creadas formalmente como jefe de equipo y desarrollador de currículos, separando el liderazgo de la función de enseñar y aun enfatizando el control; los desarrolladores

---

<sup>137</sup> SILVA, Diane; GIMBERT, Belinda; NOLAN, James. Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *The Teachers College Record*, v. 102, n. 4, p. 779-804, 2000.

<sup>138</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>139</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.



curriculares y los diseñadores de instrucción crean materiales estandarizados para los otros profesores colocaren en práctica en el aula;

- La tercera ola integra las nociones de la enseñanza y el liderazgo; identifica el liderazgo como un proceso más que un concepto de posición y reconoce que los profesores, en el proceso de llevar a cabo sus funciones, deben tener la oportunidad de expresar sus capacidades de liderazgo; basa el liderazgo de profesores en la profesionalidad y la colegialidad y es asociada a los profesores que mejoran el clima, el proceso educativo, la experiencia educativa de los estudiantes, siendo percibidos como excelentes en clase de aulas, y participan en la toma de decisiones para solucionar problemas de la escuela, ayudando a rediseñarlas.

YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>140</sup> utilizan diversas concepciones de liderazgo instruccional de profesores en la literatura para concluir que, en común, estas destacan el uso de la experiencia de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje para mejorar la cultura y la educación en las escuelas, de manera que se logre un mayor aprendizaje de los estudiantes. Tal punto de vista implica liderar a sus colegas, con un enfoque en la práctica docente, así como el trabajo a nivel organizacional para alinear el personal, los recursos fiscales y los materiales con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

NEUMERSKI (2012)<sup>141</sup> refuerza que los autores relacionados con el liderazgo instruccional de profesores tienen, en general, una visión tradicional, que parece más alineada a la primera y segunda olas (SILVA, GIMBERT y NOLAN, 2000)<sup>142</sup>, centrada en los papeles formales, jerárquicos, integral o, parcialmente, fuera del aula, como consultores, gerentes de planes de estudios y sus cambios, jefes de departamento, mentores, coordinadores de desarrollo profesional, especialistas, entrenadores (*coaches*) etc., según LEITHWOOD et al., (2004)<sup>143</sup>; MARKS y PRINTY, 2003<sup>144</sup>.

YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>145</sup> reúnen diversas definiciones de liderazgo de profesores para concluir que se trata de un proceso mediante el cual los profesores, individual

---

<sup>140</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. 2004. *op. cit.*

<sup>141</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>142</sup> SILVA, Diane; GIMBERT, Belinda; NOLAN, James. Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *The Teachers College Record*, v. 102, n. 4, p. 779-804, 2000.

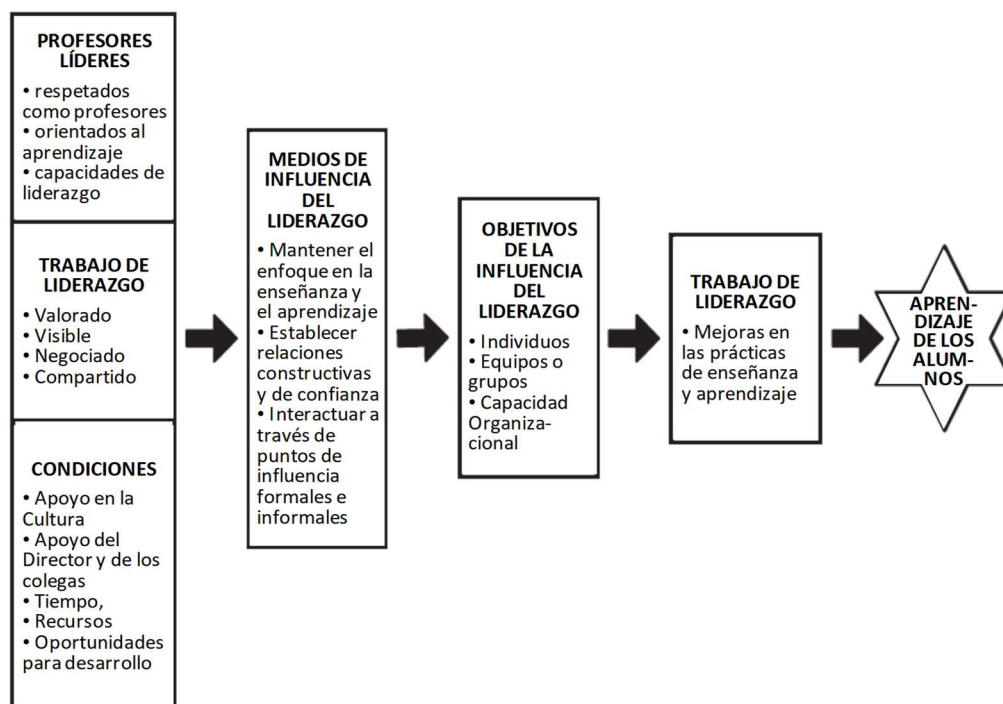
<sup>143</sup> LEITHWOOD et al. *op. cit.*

<sup>144</sup> MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

<sup>145</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de aumentar el aprendizaje y los logros de los estudiantes, en una visión que parece más alineada a la de la tercera ola (SILVA, GIMBERT y NOLAN, 2000)<sup>146</sup>. Ese trabajo de liderazgo involucra tres focos de desarrollo intencional: desarrollo individual, colaboración o desarrollo de equipo y desarrollo organizacional. Su Modelo conceptual se encuentra resumido en la Figura 2, presentada a continuación.

**Ilustración 2- Modelo conceptual de liderazgo de profesores para el aprendizaje de los alumnos**



Fuente: YORK-BARR y DUKE (2004)

HARRIS (2003)<sup>147</sup> destaca una pieza importante en la comprensión del término liderazgo instruccional de los profesores. Éste realiza una distinción entre el liderazgo formal e informal:

- El liderazgo formal abarca responsabilidades como coordinador de disciplina, jefe de departamento o jefe de grado(s), a menudo alejándose el profesor de la sala de clases para lograr esto.

<sup>146</sup> SILVA, Diane; GIMBERT, Belinda; NOLAN, James. Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *The Teachers College Record*, v. 102, n. 4, p. 779-804, 2000.

<sup>147</sup> HARRIS, Alma. Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, v. 23, n. 3, p. 313-324, 2003.

- El liderazgo informal, por otro lado, está constituido por funciones relacionadas con el aula, como la planificación, la comunicación de objetivos, la organización de actividades, la creación de un ambiente de trabajo agradable, supervisar, motivar a los supervisados (los alumnos), y evaluar su desempeño (HARRIS, 2003)<sup>148</sup>.

En línea con esta visión informal, POUNDER (2006)<sup>149</sup> indica una posible vía para el desarrollo de la conceptualización de una cuarta ola de liderazgo de profesores. Considera que una de las expectativas básicas de un profesor líder es que sea un ejemplo de enseñanza en el aula y, de esta manera, un examen de las características que el profesor presenta en el aula podría ser un camino válido para la investigación del liderazgo de los profesores.

Una posible explicación de la relación entre las características de los profesores líderes y su excelente performance en la clase es que estos muestran características de liderazgo transformacional y eso da lugar a un excelente desempeño en el aula. Por lo tanto, el examen de los comportamientos en el aula de estos profesores considerados excelentes, utilizando el liderazgo transformacional como marco de referencia (*framework*), podría, de alguna manera, explicar por qué los profesores excelentes tienden a convertirse en profesores líderes y, por el contrario, por qué los profesores líderes son generalmente excelentes en el aula. Es posible que estas personas posean cualidades de liderazgo transformacional que las haga eficaces tanto en las áreas organizativas de la escuela como en la clase (POUNDER, 2006)<sup>150</sup>.

Este liderazgo informal de los profesores, en las clases, relacionado con esta cuarta ola, es el enfoque de esta investigación.

## 1.2 El profesor como líder

COLLAY (2013)<sup>151</sup> afirma que la enseñanza es una vocación que requiere actos cotidianos de liderazgo-coraje, una visión clara de lo que importa, fuertes relaciones con los demás y resistencia a la burocracia que puede moler profesores.

TRESLAN (2006)<sup>152</sup> defiende que el profesor es un líder; no obstante, no en el sentido tradicional, jerárquico (con lo que POUNDER, 2006, está de acuerdo), sino aquel que

---

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>150</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>151</sup> COLLAY, Michelle; Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.

<sup>152</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

influencia los esfuerzos de personas en el alcance de los intereses, propósitos y objetivos individuales y del grupo. Su interacción con los alumnos tiene como objetivo principal la comprensión, por parte de los estudiantes, de los conceptos enseñados, con lecciones magistrales, grados mantenidos y/o cumplimiento de protocolos administrativos etc., sirviendo como indicadores de sus intereses comunes, propósitos o metas.

Este punto de vista de la enseñanza sugiere que las relaciones son, de hecho, centrales a los procesos de liderazgo y enseñanza orientados a las personas y que el aula, con sus numerosas interacciones sociales, puede ser un escenario ideal para que los profesores perfeccionen sus habilidades de liderazgo y transformen las relaciones tradicionales entre ellos y sus alumnos en asociaciones a largo plazo basadas en confianza, respeto mutuo, expectativa y honestidad (TRESLAN, 2006)<sup>153</sup>.

POUNDER (2014)<sup>154</sup> identificó un creciente reconocimiento de que las aulas universitarias son como pequeñas organizaciones sociales, donde los conceptos de organización son aplicables. Asimismo, encontró evidencias de que lo mismo es válido en clases de educación física en la educación media y hasta en la educación a distancia (*online*).

Como directora e instructora de un programa de maestría en liderazgo de profesores, COLLAY (2013)<sup>155</sup> estudió 50 experimentados profesores que trabajan en la educación media de algunos de los distritos urbanos más difíciles en los Estados Unidos. Documentó sus reflexiones sobre liderazgo durante cinco años. Visitó sus aulas, observó su coraje y eficacia en la acción y fue testigo de lo que hacen los profesores líderes transformacionales.

Ha concluido que existen cuatro dimensiones poderosas de liderazgo en el aula (COLLAY, 2013)<sup>156</sup>:

- Profesores que lideran enseñando bien: enseñar bien significa abrazar las tensiones al estar en relación con los estudiantes, colegas, padres de familia y la comunidad; menciona que la enseñanza ha sido comparada con el jazz de improvisación, ya que, al igual que los músicos de jazz, los profesores se valen de un profundo conocimiento del arte, de la técnica y del trabajo emocional de construir significado conjuntamente.
- Los profesores lideran colaborando: la colaboración de los profesores con los estudiantes (la calidad de su relación posee una profunda influencia en la calidad de la

---

<sup>153</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>154</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>155</sup> COLLAY, Michelle; Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.

<sup>156</sup> *Ibidem*.

aprendizaje del alumno), familias (esencial en los esfuerzos para entender la vida de los estudiantes dentro y fuera del aula) y colegas (desarrollando grupos de estudio o comunidades de aprendizaje profesional, presionando a la administración de la escuela para designar tiempo de preparación de clases, y utilizándolo bien, utilizando las nuevas tecnologías para comunicarse con otros profesores, encontrándolos fuera de la escuela y buscando y compartiendo recursos) es esencial para crear las condiciones para el aprendizaje.

- Los profesores lideran a través de preguntas: los estudios realizados por investigadores de la educación suelen utilizar métodos de investigación “científicos” que excluyen el factor importante de las relaciones entre estudiantes y profesores. Para ello, la medición de los “resultados” de los estudiantes en las pruebas estandarizadas capta sólo una pequeña parte de un panorama más amplio de conocimientos complejos, socialmente construidos. Así, es necesario que el profesor desarrolle sus propias preguntas, confiando en sus instintos, documentando deliberadamente lo que observa para determinar qué acción se necesita. El conocimiento duramente ganado de tal investigación puede darle una mejor posición frente a las próximas iniciativas.

- Los profesores lideran desarrollando asociaciones: algunas de ellas son iniciadas por ellos, ya que profesores productivos abarcan habilidades más allá del aula y la escuela. Los profesores también se involucran en otras asociaciones, como las derivadas de un mandato, un esfuerzo de reforma, o un subsidio externo. La buena enseñanza en el contexto de cualquiera asociación, sea bienvenida o no, requiere una respuesta estratégica a los recursos proporcionados, debiéndose aprovechar cualquier subvención para conocer modelos de *coaching* o para utilizar material que puedan mejorar el aprendizaje en sus aulas. La buena enseñanza se desarrolla cuando los profesores buscan recursos para sus estudiantes, fortalecen colaboraciones existentes dentro de sus escuelas y construyen relaciones con los individuos que pueden proporcionar apoyo pertinente.

HARRISON (2011)<sup>157</sup>, apoyándose en diversos autores, establece un paralelo entre el liderazgo instruccional y el liderazgo organizacional. Argumenta que los profesores:

- Influyen en los estudiantes;
- Dan forma a su futuro desarrollo;
- Centran la atención de estos en tareas específicas;

---

<sup>157</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

- Los conducen a su campo o profesión de manera similar a la que los líderes organizacionales influyen, inician, enfocan atención, establecen dirección y coordinan las actividades hacia una meta.

Afirma que esta similitud es especialmente clara en las organizaciones que aprenden (*learning organizations*), donde los líderes evocan respuestas afectivas y cognitivas al actuar como modelos a seguir, construyen compromiso y orgullo, desafiando maneras existentes de pensar, y mostrándose preocupados con las necesidades individuales de desarrollo. Estos líderes actúan como mentores y entrenadores, con el fin de fomentar el rendimiento laboral, así como el aprendizaje de manera similar a la instrucción educativa (HARRISON, 2011)<sup>158</sup>.

Para él (HARRISON, 2011)<sup>159</sup>, la enseñanza eficaz requiere una combinación de paciencia, habilidad, especialización en una disciplina en particular y maestría en la dinámica social de interacciones en el aula, con el fin de obtener mejores resultados de los estudiantes.

En su observación de clases, TRESLAN (2006)<sup>160</sup> detectó la presencia de condiciones relacionadas con el liderazgo:

- Un proceso de influencia social;
- El ejercicio de la influencia;
- La estructuración de las actividades;
- Atributos posicionales;
- Características personales únicas;
- Categorías de comportamientos de liderazgo.

Para alcanzar los objetivos de cómo mejorar el clima, el proceso educativo, la experiencia educativa de los estudiantes (así como su propia excelencia en clase) y participar en la solución de problemas y en el rediseño de las escuelas, POUNDER (2006)<sup>161</sup> identificó características de liderazgo que los profesores líderes eficaces de la tercera ola manifiestan y las asoció con conceptos de liderazgo transformacional:

- Influencia idealizada y motivación inspiradora: demuestran un profundo compromiso con un conjunto de valores fundamentales; los comunican abiertamente;

---

<sup>158</sup> HARRISON, Janelle L., 2011. *op. cit.*

<sup>159</sup> *Ibidem.*

<sup>160</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>161</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

exhiben un entusiasmo contagioso, una capacidad de inspirar a los demás y de aumentar sus expectativas;

- Consideración individual: desarrollan confianza y relaciones (incluso fomentando la participación de colegas), son modelos de crecimiento profesional, hacen *mentoring*, *coaching* y modelan el aprendizaje;

- Estimulación intelectual: fomentan el cambio y desafían la situación actual, el *status quo*, en especial para revisar y mejorar la práctica escolar, estimulando nuevas formas de hacer las cosas, buscan su propio desarrollo profesional y el de sus colegas, lo que incluye investigaciones académicas, grupos de estudio y la observación de formas efectivas de enseñanza para reproducirlas.

HARRISON (2011)<sup>162</sup> entiende que, en el caso de los cursos *online*, los profesores pueden exhibir estos comportamientos en:

- sus planes de estudio;
- la estructura de tareas;
- los diálogos *online*;
- la retroalimentación (*feedback*) acerca de las tareas;
- la comunicación por correo electrónico con los estudiantes.

Es fácil percibir que todos los ítems anteriores se encuentran disponibles también para los profesores que actúan presencialmente, añadiéndose solamente la comunicación en clase.

El liderazgo transformacional - que abarca la toma de decisiones participativa, la reflexión y la autoconciencia - representa un cambio de paradigma en la comprensión del liderazgo. El punto de partida es la creencia de que la gente quiere sentirse empoderada. Para TRESLAN (2006)<sup>163</sup>, ¿quién podría estar en una posición más oportuna que los profesores para confirmar que el liderazgo es un proceso de aprendizaje recíproco? ¿Se basa únicamente en estas características? ¿Qué resulta de un cambio constructivo? ¿Qué implica la toma compartida de decisiones, la colaboración, la sagrada confianza y el empoderamiento? Refuerza la conceptualización no tradicional, no jerárquica del liderazgo, en el sentido que los líderes pasan a ser vistos como gerentes del significado, exhibiendo comportamientos inspiradores, visionarios y simbólicos.

---

<sup>162</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>163</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

Aplicado a la clase, el liderazgo transformacional pone en foco la relación entre los profesores eficaces y sus estudiantes. Estos profesores se preocupan por que sus estudiantes vayan más allá de sus propios intereses y al bien de toda la escuela. Aquí las transformaciones incluirían elevar los niveles de conciencia de los alumnos, ayudándoles a buscar la realización personal, la comprensión de la necesidad de cambio y la construcción de confianza (TRESLAN, 2006)<sup>164</sup>.

COLLAY (2013)<sup>165</sup>, concluye que “*no debemos subestimar el poderoso papel de liderazgo desempeñado por los docentes que construyen relaciones de sus aulas hacia fuera, por lo tanto, transformando a sí mismos, a sus estudiantes, las familias de sus estudiantes, sus colegas y sus comunidades.*”

Lo que TRESLAN (2006)<sup>166</sup> concluye es que, dado que muchas escuelas descuidan el liderazgo de profesores, pueden ser llevados a cabo esfuerzos para ayudar a los profesores en la consecución de la práctica docente efectiva como vehículo para proporcionar beneficios asociados con el liderazgo transformacional, como el aprendizaje cognitivo y afectivo.

### **1.3 El liderazgo de profesores y el aprendizaje**

LEITHWOOD et al. (2004)<sup>167</sup> afirman que “de todos los factores que contribuyen para que los estudiantes aprendan en la escuela, presentes evidencias llevan a concluir que el liderazgo es segundo en la fuerza sólo para la enseñanza en clase”. Estos poseen un enfoque en el liderazgo de directores, sin embargo, si las prácticas de liderazgo pueden mejorar el aprendizaje, aunque sea fuera del aula, es razonable suponer que el liderazgo en el aula también puede mejorar el aprendizaje tanto o más que la enseñanza en clase, es lo que tiene un gran impacto sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela.

POUNDER (2014)<sup>168</sup> reúne varios estudios en el que, en un contexto empresarial, el liderazgo transformacional tiene una influencia positiva en el esfuerzo y la satisfacción de los subordinados, por su cooperación y cumplimiento (*compliance*) y en su rendimiento, sobre todo en una situación de grupo o equipo. Además, encuentra diversas investigaciones

---

<sup>164</sup> TRESLAN, Dennis L., 2006. *op. cit.*

<sup>165</sup> COLLAY, Michelle; Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.

<sup>166</sup> TRESLAN, Dennis L., 2006 *op. cit.*

<sup>167</sup> LEITHWOOD et al., 2004. *op. cit.*

<sup>168</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.



con evidencias de una relación entre el liderazgo transformacional y la mejora en el aprendizaje del subordinado.

MUZIS (2008)<sup>169</sup> afirma que, teniendo en cuenta el grado de influencia de los profesores en el liderazgo instruccional, en especial en su objetivo central de mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy importante entender lo que los profesores pueden hacer para generar resultados positivos en las vidas de los alumnos, en su rendimiento académico, en sus actitudes hacia el aula, en el interés en el aprendizaje y otros resultados deseables. De forma similar, YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>170</sup> creen que dada su experiencia sobre la enseñanza y el aprendizaje los profesores tienen condiciones de ofrecer contribuciones únicas a la mejora educativa.

TRESLAN (2006)<sup>171</sup> defiende que el liderazgo docente en clase (aunque subestimado) existe e impacta significativamente sobre la eficacia escolar. Que la poca atención que se presta a la contribución del liderazgo de los profesores en el cumplimiento de sus responsabilidades profesionales como administradores del proceso de aprendizaje puede ser debida, en parte, a una persistente expectativa burocrática (el liderazgo definido en términos de relaciones jerárquicas) o a la creencia tradicional de que el liderazgo docente es, en el mejor de los casos, periférico a la eficacia de la enseñanza.

YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>172</sup> concluyen en su artículo, con base en todo lo que encontraran en su análisis bibliográfico, que buena parte de los estudios muestran resultados poco expresivos en el aprendizaje de los estudiantes. Una posible explicación surge en su propia afirmación de que el trabajo del profesor líder centrado en las prácticas del aula (por ejemplo, la implementación de estrategias de instrucción) es más probable que muestre resultados en el aprendizaje de los estudiantes que el trabajo desarrollado en el nivel de la organización (por ejemplo, la participación en la toma de decisiones de la escuela), énfasis principal de las investigaciones hasta la época de la producción y publicación de ese su artículo.

---

<sup>169</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

<sup>170</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

<sup>171</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>172</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004

MUZIS (2008)<sup>173</sup> descubrió que profesores que se preocupan con la enseñanza de calidad reconocen que la gestión del aula es un aspecto importante (con lo que HARRISON, 2011, y TRESLAN, 2006, están de acuerdo). Además, la gestión del aula es una variable influyente en la efectividad de los profesores, ya que:

- Los profesores eficaces son más consistentes y proactivos en la gestión del aula en comparación con los menos eficaces, que son más permisivos e inconsistentes;
- Los profesores eficaces muestran una actitud positiva que contagia a todos;
- Los profesores eficaces establecen rutinas para todas las tareas y necesidades diarias;
- Los profesores eficaces monitorean el comportamiento de sus alumnos;
- Los profesores eficaces y gestores del aula descubren un equilibrio entre la variedad y desafío en las actividades para los estudiantes;
- Los gerentes eficaces del aula orquestan transiciones suaves y la continuidad del impulso a lo largo del día, respondiendo al flujo y reflujo de los estudiantes;
- Los gerentes eficaces del aula organizan la configuración física de la sala de clases;
- Las habilidades de gestión del aula incluyen el uso del espacio y la proximidad o el movimiento por la clase para estar cerca de focos de conflicto y fomentar la atención;
- Los gerentes eficaces del aula establecen y enseñan activamente normas y procedimientos, los ensayan en el contexto en el que se aplicarán, hacen con que todos los estudiantes los cumplan;
- Los gerentes eficaces del aula resuelven problemas menores de falta de atención y disrupciones, antes de que se conviertan en grandes trastornos;
- Los gerentes eficaces del aula son capaces de aumentar el involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje y aprovechar cada momento de instrucción.

Según TRESLAN (2006)<sup>174</sup>, de acuerdo con la teoría del liderazgo transformacional, los profesores que presentan este liderazgo deben ser carismáticos; capaces de crear una visión clara para la clase; dedicados a fomentar el desarrollo personal; dedicados a la práctica de empoderamiento; innovadores; capaces de predicar con el ejemplo; capaces de involucrar a los estudiantes a hacer del aprendizaje una experiencia divertida, haciendo que, a su vez,

---

<sup>173</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia, p. 605-610, 2008.

<sup>174</sup>TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

sean motivados por una creencia de que lo que su profesor está transmitiendo es fundamental para su educación.

TRESLAN<sup>175</sup> afirma que estas características también se relacionan con la gestión eficaz en el aula, basada en valores fundamentales compartidos entre el profesor y los alumnos y con la enseñanza eficaz. Estos valores fundamentales pueden manifestarse a través de:

- La identificación de la visión;
- El fomento de la aceptación de los objetivos del grupo;
- La transmisión de expectativas de alto rendimiento;
- Mostrar un modelo de conducta apropiada;
- La estimulación intelectual;
- La dedicación para el desarrollo de una sólida cultura escolar.

En la conclusión de su artículo, MUZIS (2008)<sup>176</sup> argumenta que identificar cualidades deseadas para los líderes escolares a partir de supuestos acordados sobre el ambiente de la enseñanza y del aprendizaje que las escuelas desean crear puede ser una forma más efectiva de describir las capacidades de liderazgo que el enfoque tradicional del análisis de tareas (para él, el término “capacidades de liderazgo” encapsula un conjunto de cualidades, prácticas y comportamientos que están por encima de un estándar de desempeño “competente”); que el liderazgo centrado en el aprendizaje involucra líderes en el modelo de compromiso continuo de su propio aprendizaje y en la construcción de expectativas de que todos los miembros de la organización se dediquen continuamente en el aprendizaje; que el liderazgo y el aprendizaje se encuentren unidos por un cambio constructivo mediante una participación amplia, un propósito compartido y un aprendizaje continuo a través de la comunidad escolar es la combinación que más probablemente puede resultar en mejora significativa y sostenible; y que los profesores eficaces reconozcan que ninguna estrategia de instrucción sirve para cualquier situación, sino desarrollar y utilizar un amplio repertorio de enfoques que han demostrado su eficacia para con estudiantes de diferentes capacidades, bases e intereses.

---

<sup>175</sup>Ibidem

<sup>176</sup>MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference “Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

TRESLAN (2006)<sup>177</sup> realiza una comparación entre la enseñanza efectiva y el liderazgo transformacional, organizada en dos tablas. La primera confronta los componentes de los valores del liderazgo transformacional con los de los dominios de la enseñanza efectiva (presentada en su artículo y traducida y reproducida abajo, en la Tabla 2).

---

<sup>177</sup>TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

**Tabla 2- Comparación entre los componentes de los dominios de la enseñanza efectiva y los componentes de los valores del liderazgo transformacional**

Enseñanza efectiva		Liderazgo transformacional	
Dominio	Componentes	Componentes	Valor
Planificación y Preparación	Demuestra conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico; Demuestra conocimiento de los alumnos; Selecciona las metas de instrucción; Demuestra conocimiento de los recursos; Diseña instrucción coherente; Evalúa el aprendizaje de los estudiantes;	Aclaración de la meta; consenso cuanto a la meta; compromiso con la meta;	Propósito
Ambiente de Clase	Crea un ambiente de respeto y entendimiento; Establece una cultura de aprendizaje; Maneja los procedimientos de la clase; Administra el comportamiento de los alumnos; Organiza el espacio físico;	“Poder para” en lugar de “poder sobre”; Consecución de objetivos autodefinidos; Concentrarse en el logro;	Poder para realizar
		Inculcar la honestidad e integridad; Infundir la responsabilidad y preocupación por los demás; Flexibilizar la toma de decisiones; Repulsa por la violación de cualquier de los arriba;	Indignación
Instrucción	Comunica con claridad y precisión; Usa preguntas y técnicas de discusión; Involucra a los alumnos en el aprendizaje; Proporciona retroalimentación de los estudiantes; Demuestra flexibilidad y capacidad de respuesta;	Fomenta un sentido compartido de propiedad; Incentiva el empoderamiento;	Empoderamiento
Responsabilidades profesionales	Reflexionar acerca de la enseñanza; Mantener registros exactos; Comunicarse con las familias; Contribuir al crecimiento de la escuela/ distrito escolar; Crecer y desarrollarse profesionalmente; Demostrar profesionalismo;	Trascender el interés propio; Tener una perspectiva profesional; Identificarse con su papel; Demostrar satisfacción personal; Exhibir orgullo personal;	Control de calidad
		Hacer hincapié en justicia, libertad, comunidad e igualdad; Hacer las cosas correctas; Confrontar los problemas reales.	Acción moral

Fuente: TRESLAN (2006)

La segunda expone la similitud entre las actividades del aula relacionadas con los valores del liderazgo transformacional y los dominios de la enseñanza efectiva (expuesta en su artículo y también traducida y reproducida a continuación, en la Tabla 3).

**Tabla 3 - Comparación entre las actividades del aula relacionadas con los dominios de la enseñanza efectiva y las de los valores del liderazgo transformacional**

Enseñanza efectiva		Liderazgo transformacional	
Dominio	Actividades de aula	Actividades de aula	Valor
Planificación y Preparación	Conocer las estrategias efectivas de enseñanza; Destacar la importancia de la experiencia personal y de la aplicación práctica de los conceptos; Abordar diferentes estilos de aprendizaje, intereses y experiencias de los alumnos en la planificación de clases y en la comunicación; Crear estándares alcanzables;	Aclarar conceptos; Dar respuesta a preguntas del grupo; Esforzarse por alcanzar el consenso del entendimiento; Aplicar el constructivismo pedagógico y curricular;	Propósito
Ambiente de Clase	Llevar a cabo los resultados deseados; Ganarse el respeto del alumno en lugar de exigirlo;	Evitar la dominación, el control, y la negociación (intercambio de intereses); Ayudar a los estudiantes en el logro de los objetivos auto identificados; Preocuparse por lo que las personas están logrando en lugar de lo que están haciendo;	Poder para realizar
	Colocar los mejores intereses de los estudiantes; Crear un ambiente de aprendizaje; Trabajar con las partes interesadas para beneficio de los alumnos;	Practicar la tenacidad “real”; Demostrar honestidad, integridad y preocupación por los demás; Libertad para decidir qué enseñar; Ayudar a los estudiantes sintieren valores de unión con la escuela;	Indignación
Instrucción	Mantener un sentido colaborativo del poder; Poseer eficacia;	Minimizando las relaciones de superior a subordinado; Fomentando la participación de los alumnos en la experiencia de aprendizaje;	Empoderamiento
Responsabilidades profesionales	Permitir que el sistema de creencias oriente la toma de decisiones; Mantener una imagen profesional; Entender la enseñanza como una experiencia de toda la vida; Usar refuerzo, elogios y críticas con prudencia;	Ejercer una conciencia de artesanía; Aceptar la necesidad de una estructura situacional; Esforzarse por el “bien mayor”; Desarrollar relaciones de trabajo con los estudiantes;	Control de calidad
	Enfrentar los desafíos; Enfatizar el honor personal, la benevolencia, la inspiración y la coherencia en el tratamiento de los alumnos;	Demostrar justicia, libertad e igualdad en la toma de decisiones; Ser escuchado, hablar; Tener la honestidad, la justicia, la lealtad y la transparencia como fines - no medios; Enfatizar en la clase el “hacer lo correcto”.	Acción moral

Fuente: TRESLAN (2006)

POUNDER (2008b)<sup>178</sup> encontró evidencias en la literatura de que el esfuerzo extra, uno de los resultados del estilo transformacional de liderazgo, produce efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos, tanto en la escuela como en la educación superior y, en especial, en las escuelas de negocios (*business schools*).

POUNDER (2014)<sup>179</sup> verifica un creciente cuerpo de investigación, en el segmento de la educación, que confirma el potencial del liderazgo transformacional en clase como una forma posible hacia adelante para mejorar la calidad de la enseñanza, en universidades, escuelas y hasta *online*.

BOLKAN y GOODBOY (2009)<sup>180</sup> también han examinado el efecto del liderazgo transformacional de las clases en los resultados de los estudiantes universitarios. No obstante, estos optaron por evaluar en su estudio los resultados adaptados del modelo para el aprendizaje y otros más directamente relacionados con el aprendizaje, tales como:

- El aprendizaje cognitivo de los alumnos: la adquisición de conocimientos y habilidades;
- El aprendizaje afectivo: actitud hacia el proceso educativo, por ejemplo, el tema en cuestión, el profesor, etc.;
- La motivación para aprender (*state motivation*): el deseo de obtener conocimientos o habilidades académicas por medio de actividades de clase percibidas como meritorias;
- La satisfacción con la comunicación: grado de aceptabilidad de la experiencia de comunicación del profesor.
- La participación de los estudiantes en el aula: comentarios o preguntas que los estudiantes ofrecen en clase;
- La percepción de los estudiantes acerca de la credibilidad de sus instructores: una mezcla de competencia, buena voluntad y confiabilidad del profesor.

BOLKAN y GOODBOY (2009)<sup>181</sup> incluyeron las dos últimas variables de resultado presentadas anteriormente – el grado de participación de los estudiantes y la percepción de credibilidad del docente –, en razón por la que ambos han sido asociados con resultados positivos de los estudiantes incluyendo logros y aprendizaje. Además, la credibilidad de los

---

<sup>178</sup> POUNDER, James S. Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, v. 84, n. 1, p. 2-6, 2008b.

<sup>179</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>180</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>181</sup> *Ibidem*.

docentes también se ha relacionada con la satisfacción de los estudiantes, que los evalúan mejor y reportan la intención de tomar cursos futuros de los instructores creíbles.

Utilizando como instrumento el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ), un *survey* adaptado de la versión original de BASS (1985)<sup>182</sup> para uso en el aula, BOLKAN y GOODBOY (2009)<sup>183</sup> descubrieron que cada uno de los componentes del liderazgo transformacional produjo una fuerte correlación positiva con la credibilidad del profesor y con todos los resultados del aprendizaje – aprendizaje cognitivo, aprendizaje afectivo, motivación para aprender y satisfacción con la comunicación del profesor – y una correlación moderadamente positiva con la participación de los estudiantes.

Como el liderazgo transformacional se centra en la movilización de los seguidores para alcanzar más de lo que normalmente se espera de ellos y construir la motivación intrínseca en ellos, BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)<sup>184</sup> decidieron estudiar si se podría fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes y, como consecuencia, mejorar los resultados de aprendizaje en el aula. Estos encontraron numerosos motivadores / desmotivadores para los estudiantes universitarios en la literatura, incluyendo motivadores de contexto (por ejemplo, grados / créditos), motivadores de formato / estructura (por ejemplo, el diseño del curso), y motivadores en el comportamiento del profesor (por ejemplo, su competencia). Mucho de lo que dicen o hacen los profesores en el aula, incluyendo inmediatez, el uso del poder y la confirmación, influye en la motivación del estudiante.

La motivación intrínseca implica un compromiso activo con las tareas consideradas interesantes y que, a su vez, promueven el crecimiento. En cuanto al aprendizaje en el aula, la motivación intrínseca está relacionada con la realización de tareas, con el interés de los estudiantes, con las percepciones en relación al valor del material y a la maestría del profesor. Los resultados de su estudio anterior (BOLKAN y GOODBOY, 2010)<sup>185</sup> sugirieron que los profesores que promueven la estimulación intelectual y la autonomía de los estudiantes aumentan tanto el aprendizaje cognitivo como el afectivo.

---

<sup>182</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>183</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>184</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>185</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.



De acuerdo con la literatura involucrada con la comunicación instruccional (BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, 2011)<sup>186</sup>, la motivación intrínseca se fomenta específicamente a través del estilo comunicativo de un profesor. Además, los cambios en el comportamiento son más productivos y duraderos cuando se despierta la motivación intrínseca y los estudiantes son automotivados.

BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)<sup>187</sup> también encontraron evidencia de que la estimulación intelectual se encuentra vinculada a la motivación intrínseca, y que esta tiene el potencial de influir en la manera en cómo estudian los alumnos, aumentando la probabilidad de que se acerquen a su aprendizaje en profundidad (en busca de significado en la materia en estudio y relacionándola con otras experiencias e ideas, con un abordaje crítico) y de manera estratégica (estudiar de una manera organizada y con esfuerzo y optimizar el éxito a través de un uso eficaz del espacio y el tiempo). Una posible explicación para eso es que el liderazgo transformacional en general (y la estimulación intelectual, específicamente) tiene la capacidad de fomentar la motivación intrínseca en el aula mediante la creación de un entorno natural que involucra intereses y necesidades psicológicas de los estudiantes.

Según BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)<sup>188</sup>, los profesores pueden estimular intelectualmente a los estudiantes de tres maneras diferentes: utilizando un estilo de enseñanza interactivo (su estudio contó con cuatro ítems para medir este constructo: por ejemplo, “utiliza técnicas de enseñanza interesantes en clase” y “ayuda a entusiasmar los estudiantes con el aprendizaje a través de las actividades de clase”); desafiando a los estudiantes (tres elementos: por ejemplo, “me desafía a ser el mejor estudiante que puedo ser” y “me hace trabajar duro para asegurar que realmente sé bien el material”); y fomentando el pensamiento independiente (tres elementos: por ejemplo, “me provoca a pensar profundamente acerca de los conceptos enseñados en clase” y “me anima a llegar a mis propias conclusiones sobre el material del curso”).

Sus datos empíricos (BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, 2011)<sup>189</sup> indican que la estimulación intelectual se relaciona positivamente con la motivación intrínseca y que esta media parcialmente la relación entre la estimulación intelectual y el enfoque de los

---

<sup>186</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>187</sup> *Ibidem*.

<sup>188</sup> *Ibidem*.

<sup>189</sup> *Ibidem*.

estudiantes en sus estudios. Desafiar a los estudiantes en el aula, lo que incluye ayudarlos a entender cómo sus esfuerzos se verán recompensados en el futuro, puede ser el aspecto más influyente de la estimulación intelectual cuando se trata de fomentar la motivación intrínseca y parece indicar que los profesores que empujan a los estudiantes a conocer bien el material y los ayudan a ser mejores también los animan a internalizar sus motivos para estudiar. En segundo lugar, fomentar el pensamiento independiente ayuda a promover el estudio profundo, aunque su influencia parezca no estar mediada por la motivación intrínseca. Por último, en menor medida, el uso de un estilo de enseñanza interactivo también influencia a los estudiantes a estudiar de formas profundas y estratégicas.

Asimismo, GOODBOY y MYERS (2008)<sup>190</sup> encontraron evidencias de que solo la confirmación, una práctica reconocida por parte de los alumnos como integrante de la dimensión carismática del liderazgo transformacional, según el estudio empírico de BOLKAN y GOODBOY (2011)<sup>191</sup> y que involucra el reconocimiento (revelado por comportamientos, tales como el contacto visual, el tacto y el aprovechamiento de oportunidades para responder de manera informal), la aceptación (*acknowledgement*), lo que incluye comunicación directa y relevante con la consideración de los puntos de vistas individuales, sin concordar, necesariamente, con ellos, y la transferencia (expresión de aceptación de los sentimientos individuales como verdaderos), es capaz de generar más participación, aprendizaje cognitivo y afectivo, motivación para aprender y satisfacción.

#### **1.4 El liderazgo de los profesores y la satisfacción del cliente/alumno**

A pesar de reconocer que la investigación sobre la influencia del liderazgo en el aula es aún limitada, POUNDER (2006)<sup>192</sup> encontró evidencias de que, generalmente, el liderazgo eficaz en el aula tiene una influencia positiva en la actitud de los estudiantes en la clase y en sus logros:

- Los logros de los estudiantes y la actitud en clase fueron significativa y positivamente correlacionados con el liderazgo de los profesores en las aulas, aquí concebido como la capacidad de transmitir el entusiasmo por la materia, mostrar confianza, mantener

---

<sup>190</sup> GOODBOY, Alan K.; MYERS, Scott A. The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, v. 57, n. 2, p. 153-179, 2008.

<sup>191</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>192</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

la atención y saber lo que está sucediendo en el aula; también se encontró correlación con la amabilidad y comprensión de los profesores, así como un comportamiento servicial;

- El estilo de liderazgo tiene un efecto fuerte y positivo en el clima social del aula – descrito en términos de participación, afiliación, apoyo a los profesores, orientación a la tarea, competencia, orden y organización, claridad de las reglas, el control del profesor y la innovación – y el rendimiento afectivo de los estudiantes – descrito por medio de dimensiones tales como autoconcepto, actitud a los compañeros, actitud hacia la escuela, actitud hacia los profesores y la autoeficacia de aprendizaje (la creencia de una persona en su propia capacidad de tener éxito);

- Tres factores tienen una significativa influencia en el progreso del alumno: las habilidades de enseñanza, el clima de la clase y las características profesionales – que incluyen comportamientos de liderazgo de profesores, tales como desafiar y apoyar los alumnos, exhibir autoconfianza, coherencia y equidad, respetar los demás, establecer objetivos que potencien el rendimiento y responsabilizar los alumnos por su propio rendimiento; buenos resultados en estos tres factores traen impacto positivo al progreso académico de los estudiantes;

- Tres investigaciones en un ambiente universitario, con resultados empíricos obtenidos con el uso del MLQ, indicaron que existe una asociación entre el liderazgo transformacional mostrado en el aula y un desempeño instruccional ejemplar: (a) OJODE, WALUMBWA y KUCHINKE (1999)<sup>193</sup> emplearon una versión del Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ, BASS y AVOLIO, 1995)<sup>194</sup> modificado ligeramente para una pequeña muestra de estudiantes graduados en una universidad de los Estados Unidos, encontrando que, en general, las dimensiones de liderazgo transformacional y la dimensión recompensa contingente del liderazgo transaccional, tuvieron una correlación positiva y significativa con las variables de resultado en el MLQ, a saber: la disposición del estudiante a hacer un esfuerzo extra, la efectividad percibida del liderazgo en el aula y la satisfacción del alumnado con el liderazgo del aula; (b) WALUMBWA y OJODE (2000)<sup>195</sup> realizaron una investigación similar con una muestra más amplia, incluyendo graduados y estudiantes

---

<sup>193</sup> OJODE, L. A.; WALUMBWA, O.; KUCHINKE, P. Developing human capital for the evolving work environment: Transactional and transformational leadership within an instructional setting. *In: meeting of the Midwest Academy of Management*, Lincoln, NE. 1999.

<sup>194</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>195</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

universitarios, que confirmó los resultados de la investigación de 1999; (c) Uno de sus propios estudios, empleando una versión de la MLQ (BASS y AVOLIO, 2000)<sup>196</sup> adaptada a un ambiente de clase, también confirmó los efectos beneficiosos del liderazgo transformacional en el aula en las universidades; llevado a cabo en la Escuela de Negocios de una de las ocho universidades certificadas de Hong Kong, en la que participaron cinco profesores universitarios y más de 400 estudiantes, indicó que hubo una fuerte y positiva correlación entre el estilo de liderazgo transformacional en aula y resultados como la capacidad del profesor para generar esfuerzo extra de los estudiantes en sus estudios, la percepción de efectividad de sus profesores, y la satisfacción de los estudiantes con su profesor.

POUNDER (2006)<sup>197</sup> concluye que los efectos beneficiosos del liderazgo transformacional en el aula del esfuerzo extra (correlacionado con el desempeño académico) y la satisfacción de los estudiantes, discutidos anteriormente, son consistentes con las conclusiones generales sobre los resultados del liderazgo transformacional en una variedad de contextos. Éste argumenta que sería de gran relevancia para la educación (y que vale la pena investigar) si beneficios encontrados en las investigaciones acerca del liderazgo transformacional en contextos organizacionales, tales como la mejora del aprendizaje, la innovación, la creatividad y el comportamiento ético, también sean observados en el aula.

TSAI y LIN (2012)<sup>198</sup> investigaron si el modelo de liderazgo transformacional podría ser adaptado para evaluar a los profesores de manera más próxima de la realidad de las clases que los cuestionarios comúnmente utilizados actualmente. Una de las principales críticas a estos últimos es que no se encuentra una correlación significativa entre la satisfacción de los alumnos manifestada en estas evaluaciones tradicionales y sus resultados académicos.

Su investigación (TSAI y LIN, 2012)<sup>199</sup>, centrada en estudiantes universitarios, encontró evidencias en la literatura de que los comportamientos de liderazgo transformacional en el aula poseen una correlación positiva con el compromiso o participación (previamente asociados con aprendizaje) que se relacione con el que BASS (1985)<sup>200</sup> ha llamado “esfuerzo extra”, y la satisfacción de los estudiantes. Los datos empíricos recolectados por ellos, empleando un instrumento también basado en el MLQ, revelaron una significativa

---

<sup>196</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>197</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>198</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. 17, 2012.

<sup>199</sup> *Ibidem*.

<sup>200</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

correlación moderadamente positiva con el compromiso y la satisfacción de los estudiantes. El nivel de interés de los estudiantes del curso también mostró una significativa relación moderadamente positiva con su compromiso y satisfacción.

HARRISON (2011)<sup>201</sup> encontró en la literatura diversos efectos positivos del liderazgo transformacional de profesores en la instrucción, demostrados en:

- Niveles más altos de participación de los estudiantes debido a los comportamientos de motivación inspiradora, consideración individualizada y estimulación intelectual por parte del profesor;
- Niveles más altos de respeto, satisfacción y confianza de los estudiantes en el profesor que tenga carisma (o influencia idealizada) y les estimule intelectualmente (estimulación intelectual);
- Mejor rendimiento de los estudiantes, niveles más altos de aprendizaje afectivo, motivación, gestión del conocimiento, de confianza en el profesor que motiva, entrena (hace *coaching*), estimula intelectualmente y exhibe carisma;
- La disposición del estudiante para ejercer esfuerzos extras, niveles más altos de percepción de eficacia y de satisfacción general con el profesor, por medio del carisma, de la consideración individualizada, estimulación intelectual y motivación inspiradora;
- Mejores resultados de los estudiantes en términos de aprendizaje afectivo, percepción de credibilidad del profesor y motivación, debido al carisma y la consideración individualizada;
- Niveles más altos de aprendizaje cognitivo y afectivo, motivación y satisfacción con la comunicación del profesor, debido al carisma del instructor, estimulación intelectual y motivación inspiradora.

Los datos empíricos recolectados por HARRISON (2011)<sup>202</sup>, para el contexto *online*, mostraron una correlación positiva significativa, de acuerdo con la literatura que examina estos mismos conceptos en las aulas tradicionales, entre los que se encuentran los comportamientos de liderazgo transformacional del instructor y los resultados de los estudiantes, tales como:

---

<sup>201</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>202</sup> *Ibidem*.

- Aprendizaje cognitivo (comprender la información, organizar las ideas, analizar y sintetizar los datos, aplicar los conocimientos, la elección entre alternativas en la resolución de problemas y evaluar las ideas o acciones): alineado con el componente de estimulación intelectual de los comportamientos de liderazgo transformacional de desafiar las habilidades de resolución de problemas y promover la innovación;

- Aprendizaje afectivo (sentimientos positivos hacia la materia, instructor y curso): asociado con el componente consideración individualizada – desarrollando relaciones interpersonales con los seguidores y creando una relación de tutoría donde el líder es capaz de establecer metas para cada seguidor basadas en sus necesidades – y el componente carisma del liderazgo transformacional – generando entusiasmo acerca de las tareas, comandando respeto, seleccionando lo que es importante, y transmitiendo un sentido de misión para los seguidores;

- Credibilidad del profesor (percepciones de los estudiantes acerca de la competencia del profesor, de su honradez y buena voluntad): alineada con la influencia idealizada y la motivación inspiradora del liderazgo transformacional, que comprende la medida en que los instructores son respetados, la articulación de expectativas y el compromiso con los objetivos compartidos. Nota: el liderazgo transaccional también obtuvo un efecto significativo (inferior) sobre la percepción de la credibilidad del instructor;

- La satisfacción con la comunicación (respuesta afectiva del estudiante acerca de la realización de los objetivos y expectativas de comunicación): asociada con el componente influencia idealizada del liderazgo transformacional y que consiste en comunicar una visión, utilizando un lenguaje motivacional, y articular los medios para llevar a cabo la visión.

POUNDER (2014)<sup>203</sup> encontró abundantes pruebas en la literatura de que el liderazgo transformacional en el aula:

- Estimula el desarrollo académico, la motivación, el compromiso y esfuerzo extra por parte de los liderados (alumnos);

- Fomenta las intenciones de los estudiantes a participar en las actividades de instrucción en su propio tiempo;

- Engendra la auto-eficacia y facilita el aprendizaje cognitivo y afectivo;

- Aumenta la percepción por parte de los estudiantes de la efectividad y credibilidad de los profesores;

---

<sup>203</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

- Reduce comportamientos de resistencia de los alumnos;
- Incrementa los niveles de participación en clase.

El propio POUNDER (2008)<sup>204</sup> había llegado a conclusiones similares conduciendo un análisis de la aplicabilidad del liderazgo transformacional en clases en una escuela de negocios de la Universidad de Hong Kong, con una muestra de 475 estudiantes universitarios, empleando una versión modificada del MLQ para un aula universitaria.

Su investigación (POUNDER, 2008)<sup>205</sup> indicó que los profesores percibidos como líderes transformacionales en clases influyeron positivamente en:

- El esfuerzo extra auto-reportado por parte de los estudiantes;
- Su percepción de eficacia del profesor;
- La satisfacción con sus profesores.

YORK-BARR y DUKE (2004)<sup>206</sup> sugieren que se debe prestar atención a las lagunas existentes en la literatura y extender los dominios seleccionados del conocimiento existente.

De particular importancia sería investigar los caminos de la influencia del liderazgo sobre el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, ¿cómo lideran los profesores, formal e informalmente, de tal manera que resulten influencias positivas en la enseñanza y el aprendizaje?

La Tabla 4, presentada a continuación, exhibe algunos de los autores de la literatura relevante que hallaron evidencias de la influencia positiva del liderazgo transformacional (solo o en combinación con el liderazgo transaccional) en el aprendizaje.

---

<sup>204</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>205</sup> *Ibidem*.

<sup>206</sup> YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

**Tabla 4 - Evidencias empíricas<sup>207</sup> de logros asociados con el liderazgo transformacional, incluyendo en el aprendizaje y la satisfacción (solo o en combinación con el liderazgo transaccional)**

<b>Logros generados por el liderazgo transformacional</b>	<b>Autores/ Trabajos</b>
<u>Satisfacción</u>	JACQUES, GARGER y VRACHEVA, 2016; BALLWANT, 2016 <sup>1</sup> ; TSAI y LIN, 2012; HARRISON, 2011; LIVINGSTON, 2010; BOLKAN y GOODBOY, 2009; GOODBOY y MYERS, 2008; POUNDER, 2004; WALUMBWA, WU y OJODE, 2004; HARVEY, ROYAL y STOUT, 2003; WALUMBWA y OJODE, 2000; OJODE, WALUMBWA y KUCHINKE, 1999 (in POUNDER, 2014);
<u>Aprendizaje</u>	BALWANT, 2016 <sup>1</sup> ; BOLKAN, 2015; DANIELS y GOODBOY, 2014; HARRISON, 2011; BOLKAN y GOODBOY, 2010; BOLKAN y GOODBOY, 2009; GOODBOY y MYERS, 2008; POGUE e AHYUN, 2006;
Satisfacción con la comunicación del profesor	HARRISON, 2011; BOLKAN y GOODBOY, 2010; BOLKAN y GOODBOY, 2009;
Esfuerzo Extra	LIVINGSTON, 2010; BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, 2011; POUNDER, 2004; WALUMBWA, WU y OJODE, 2004; WALUMBWA y OJODE, 2000; y OJODE, WALUMBWA y KUCHINKE, 1999 (in POUNDER, 2014)
Motivación	BALLWANT, 2016 <sup>1</sup> ; BOLKAN, 2015; WILSON et al., 2012; BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, 2011; BOLKAN y GOODBOY, 2010; BOLKAN & GOODBOY, 2009; GOODBOY y MYERS, 2008; POGUE y AH YUN, 2006;
Participación superior en el aula	TSAI y LIN, 2012; WILSON et al., 2012; BOLKAN y GOODBOY, 2009; GOODBOY y MYERS, 2008; HARVEY, ROYAL y STOUT, 2003;
Percepción de eficacia del líder (profesor) en el aula	LIVINGSTON, 2010; POUNDER, 2004; WALUMBWA, WU y OJODE, 2004; WALUMBWA y OJODE, 2000; HARVEY, ROYAL y STOUT, 2003;
Percepción de credibilidad del líder (profesor)	BALLWANT, 2016 <sup>1</sup> ; HARRISON, 2011; BOLKAN y GOODBOY, 2009; OJODE, WALUMBWA y KUCHINKE, 1999 (in POUNDER, 2014);

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5, a continuación, presenta autores de la literatura relevante que encontraron evidencias de la influencia positiva de resultados relacionados con el liderazgo transformacional (solo o en combinación con el liderazgo transaccional) que, a su vez, impactan sobre el aprendizaje.

<sup>207</sup> Y/o meta-análisis.



**Tabla 5 - Evidencias empíricas<sup>208</sup> de aprendizaje superior generado por logros asociados con el liderazgo transformacional (solo o en combinación con el liderazgo transaccional).**

Aprendizaje superior generado por logros asociados con el liderazgo transformacional	Autores/ Trabajos
Satisfacción	CHAMBEL y CURRAL, 2005; COHEN, 1981 <sup>1</sup> ;
Esfuerzo Extra	RICHARDSON, ABRAHAM y BOND, 2012 <sup>1</sup> ; CARBONARO, 2005; ROBBINS et al., 2004; WILLIAMS y CLARK, 2002; JOHNSON, JOYCE y SEN, 2002; NASER y PEEL, 1998, MICHAELS & MIETHE, 1989, ESKEW y FALEY, 1988 (in POUNDER, 2008b).
Motivación	RICHARDSON, ABRAHAM y BOND, 2012 <sup>1</sup> ; TELLA, 2007; ROBBINS et al., 2004;
Participación	WILSON et al., 2012; MILLIS, DYSON y CANNON, 2009; HOWARD, JAMES y TAYLOR, 2002; VOELKL, 1995; HOWARD y HENNEY, 1998, NUNN, 1996, RAU y HEYL, 1990, SMITH, 1996, THOMPSON, 1996, GARSIDE, 1996, y BRANSFORD, 1979 (in QI y WEAVER, 2005); REINSCH y WAMBSGANSS, 1994 (in BOLKAN y GOODBOY, 2009);
Percepción de eficacia del profesor	AKIRI, 2013; AKIRI y UGBORUGBO, 2009; STEPHANOU y KYRIDIS, 2012; COHEN, 1981 <sup>1</sup> ;
Credibilidad de profesores	GRAY, ANDERMAN y O'CONNELL, 2011; POGUE y AHYUN, 2006; McCROSKEY, VALENCIC y RICHMOND, 2004; FRYMIER y THOMPSON, 1992 (in BOLKAN y GOODBOY, 2009);
Percepción de auto-eficacia	RICHARDSON, ABRAHAM y BOND, 2012; WILSON et al., 2012; ROBBINS et al., 2004; HOUSE, 1996, MULTON, BROWN y KENT, 1991 (in POUNDER, 2014);

Fuente: Elaboración propia

<sup>208</sup> Y/o meta-análisis.

# CAPÍTULO II

## 2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Este capítulo trata de la literatura específica sobre el liderazgo de los profesores en el aula, los profesores líderes de la “cuarta ola”, según POUNDER (2006)<sup>209</sup>, para servir de base conceptual para el desarrollo de esta investigación y para llevar a sus objetivos, de manera consistente. En el Capítulo 1, Marco Teórico Referencial, el Liderazgo Transformacional ha sido identificado como el más relevante para esta investigación. Las principales referencias a su adecuación a los objetivos son destacadas y el concepto es explorado en más detalles.

TRESLAN (2006)<sup>210</sup> afirma que los profesores eficaces en el proceso de enseñanza practican un liderazgo transformacional de vanguardia en sus interacciones con los estudiantes.

MARKS y PRINTY (2003)<sup>211</sup> concluyeron que los logros de los estudiantes, así como la enseñanza, mejoraron cuando los profesores compartieron el liderazgo instruccional con los directores y asumieron roles de liderazgo transformacional.

POUNDER (2014)<sup>212</sup> identificó que muchas de las investigaciones sobre el liderazgo en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje (incluso las suyas) han tomado como base el modelo de liderazgo transformacional (TSAI y LIN, (2012)<sup>213</sup>; BOLKAN y GOODBOY, (2011)<sup>214</sup>, (2009)<sup>215</sup>; BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, (2011)<sup>216</sup>; HARRISON, (2011)<sup>217</sup>;

---

<sup>209</sup> POUNDER, JAMES S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>210</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>211</sup> MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

<sup>212</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>213</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>214</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>215</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>216</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>217</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

CHEONG CHENG, (1994)<sup>218</sup>; LIVINGSTON, (2010)<sup>219</sup>; OBS: POUNDER también menciona OJODE, WALUMBWA y KUCHINKE, (1999)<sup>220</sup> y otras 4 investigaciones), originalmente desarrollado por BASS (1985)<sup>221</sup>. En especial las que consideraban el contexto universitario (POUNDER, 2006)<sup>222</sup>.

Con base en la literatura, HARRISON (2011)<sup>223</sup> afirma que la práctica del liderazgo transformacional, en contextos educativos, aumentó el aprendizaje afectivo, la motivación de los alumnos, y sus percepciones de credibilidad hacia el profesor, poniéndose de acuerdo con la recomendación de muchos estudios para que los educadores adopten un estilo transformacional de enseñanza, debido no sólo a sus implicaciones beneficiosas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino también por su correlación positiva con los índices de rotación más bajos del profesorado, niveles más altos de satisfacción en el trabajo docente, aumentos en el compromiso de los profesores con la reforma universitaria y el cambio, y en el empoderamiento de profesores.

La mayoría de las investigaciones con fuerte relación con esta tesis analizadas han utilizado el modelo de liderazgo transformacional (TSAI y LIN, (2012)<sup>224</sup>; BOLKAN y GOODBOY, (2011)<sup>225</sup>, (2010)<sup>226</sup>, (2009)<sup>227</sup>; BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, (2011)<sup>228</sup>;

---

<sup>218</sup> CHEONG CHENG, Yin. Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, v. 32, n. 3, p. 54-71, 1994.

<sup>219</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>220</sup> OJODE, L. A.; WALUMBWA, O.; KUCHINKE, P. Developing human capital for the evolving work environment: Transactional and transformational leadership within an instructional setting. *In: meeting of the Midwest Academy of Management*, Lincoln, NE. 1999.

<sup>221</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>222</sup> POUNDER, JAMES S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>223</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>224</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>225</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>226</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>227</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>228</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

HARRISON, (2011)<sup>229</sup>; POUNDER, (2014)<sup>230</sup>, (2008)<sup>231</sup>, (2006)<sup>232</sup>, (2004)<sup>233</sup>; TRESLAN, (2006)<sup>234</sup>; HARVEY, ROYAL y STOUT, (2003)<sup>235</sup>; WALUMBWA y OJODE, (2000)<sup>236</sup>, ya sea en su versión solamente con las características transformacionales, o sea en la versión de amplio espectro (*full-range leadership model*), que incluye características transformacionales y transaccionales, de BASS (1985)<sup>237</sup> y sus variaciones (por ejemplo: BASS, (1990)<sup>238</sup>; BASS y AVOLIO, (1995)<sup>239</sup>, (2000)<sup>240</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, (1999)<sup>241</sup>, en general, adaptadas para el contexto del aula, incluyendo particularidades adicionales para el enseño *online* o para clases de educación física.

Los descubrimientos (HARRISON, (2011)<sup>242</sup>; POUNDER, (2008)<sup>243</sup> señalan que los líderes efectivos son aquellos que exhiben más de los comportamientos de liderazgo activos (principalmente transformacionales) y menos de los más pasivos (en su mayoría transaccionales). Cabe también observar que, en general, los resultados deseados en ambos casos (transformacional y transaccional), como el esfuerzo extra por parte de los estudiantes, su percepción de eficacia del profesor y la satisfacción con él y/o con el aula son más fuertemente correlacionados con el liderazgo transformacional.

---

<sup>229</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>230</sup> POUNDER, James S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>231</sup> POUNDER, James S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>232</sup> POUNDER, James S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>233</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>234</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>235</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>236</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>237</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>238</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>239</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>240</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>241</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

<sup>242</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>243</sup> POUNDER, James S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

En su investigación, centrada en los cursos *online*, HARRISON (2011)<sup>244</sup> descubrió que los comportamientos de liderazgo transformacional del instructor (en la versión por él utilizada, incluyen: influencia idealizada, motivación inspiradora, consideración individualizada, y estimulación intelectual) son importantes predictores de aprendizaje cognitivo y afectivo, percepción de credibilidad del profesor, por parte de los alumnos, y la satisfacción con su comunicación que los comportamientos transaccionales.

## **2.1 Liderazgo Transformacional**

Según BASS (1985)<sup>245</sup>, en los 50 años que precedieran al libro que lanzó las bases del liderazgo transformacional, predominó el modelo de recompensa y castigo, con cada vez más énfasis en las recompensas. Este modelo de recompensa contingente (o condicionada), se basaba en una visión económica de costo-beneficio, con un arreglo de intercambio de servicios de subordinados por la satisfacción de algunas de sus necesidades psicológicas y materiales (ver la Figura 3, a continuación), lo que BURNS (1978)<sup>246</sup> denominó Liderazgo Transaccional.

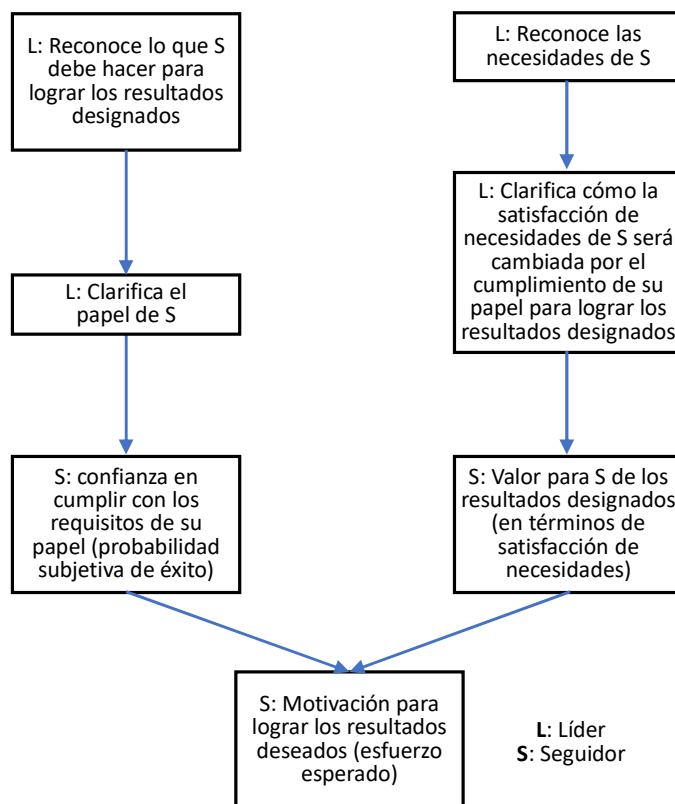
---

<sup>244</sup>HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>245</sup>BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>246</sup>BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

**Ilustración 3- Modelo de Liderazgo Transaccional: El Liderazgo Transaccional y el esfuerzo de los seguidores**



Fuente: BASS (1985)

Ese arreglo exige claridad en lo que se espera de los subordinados y de lo que pueden esperar recibir a cambio, idealmente negociados de manera democrática por su valor para ambas las partes.

Pero BASS (1985)<sup>247</sup> argumenta que solo pequeños cambios, y de corto plazo, pueden ser obtenidos de esta manera. Para cambios mayores y/o de largo plazo es necesario el Liderazgo Transformador, según la terminología de BURNS (1978)<sup>248</sup>, o Transformacional, como prefiere BASS (1985)<sup>249</sup>, quien basó su trabajo sobre las ideas originales del primer.

Este tipo de liderazgo es transformador o transformacional puesto que pretende transformar las actitudes, creencias, motivos y la confianza desde un plano inferior hacia otro superior, de excitación y madurez. El Liderazgo Transformacional reconoce el valor de los intercambios, pero busca fomentar y satisfacer necesidades de niveles más altos,

<sup>247</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>248</sup> BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

<sup>249</sup> BASS, Bernard M., 1985. *op. cit.*

considerándose la escala elaborada por Maslow, en 1954, con el fin de conquistar a la persona del seguidor.

Para BASS (1985)<sup>250</sup> tal transformación puede ser obtenida mediante tres formas interrelacionadas:

(a) Un elevando el nivel de comprensión, el nivel de conciencia acerca de la importancia y el valor de los resultados designados, así como las formas de llegar a ellos (presente en el trabajo de BURNS, (1978)<sup>251</sup>;

(b) Haciendo que las personas superen sus propios intereses por el bien del equipo, organización u otros tipos de grupos más grandes (también presente en BURNS, (1978)<sup>252</sup>;

(c) Alterando los niveles de necesidades en la escala de Maslow (también presente en BURNS, (1978)<sup>253</sup> o expandiendo el portfolio de deseos y necesidades de los seguidores.

El líder transformacional se vale del poder e influencia generados por su carisma, por una atención individualizada a sus seguidores y por el estímulo intelectual para inspirarlos, aumentando la confianza que tienen en sí mismos y en el líder, así como en el valor que atribuyen a los resultados, para que se sientan motivados a emprender esfuerzos extras para alcanzarlos, se queden más satisfechos y tengan una mayor percepción de la eficacia del líder. Su modelo se representa en la Figura 4, a continuación.

---

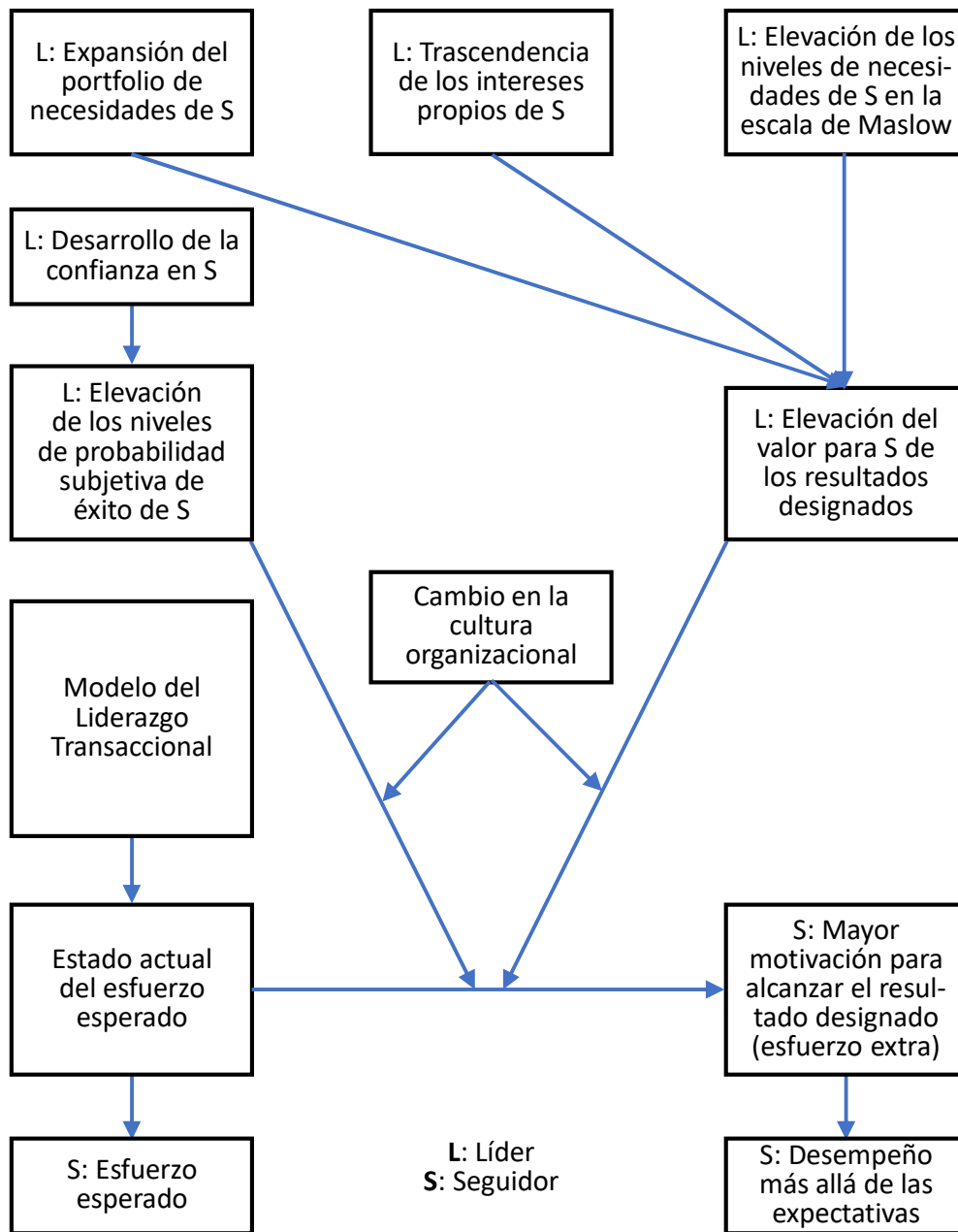
<sup>250</sup> BASS, Bernard M., 1985. *op. cit.*

<sup>251</sup> BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

<sup>252</sup> *Ibidem.*

<sup>253</sup> *Ibidem.*

**Ilustración 4- Modelo de Liderazgo Transformacional: El Liderazgo Transformacional y el esfuerzo extra de los seguidores**



Fuente: BASS (1985)

BASS (1985)<sup>254</sup> describe un estudio exploratorio en que 70 ejecutivos de alto nivel comentan sus experiencias con líderes transformacionales con quienes trabajaron o convivieron. Una percepción recurrente es la de un padre benevolente, que permanecía amigable y, a pesar de su mayor conocimiento y experiencia, trataba al hijo como un igual. Tal líder proporcionaba un modelo de integridad y de tratamiento justo; establecía estándares

<sup>254</sup>BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.



claros y altos de rendimiento; estimulaba a los seguidores a desarrollarse mediante consejos, ayuda, apoyo, reconocimiento, apertura y autonomía; demostraba ser un buen oyente; transmitía a los seguidores un sentido de confianza en su intelecto; compartía su mayor conocimiento y experiencia. Este líder también podía ser formal y firme en el trabajo, reprendiendo a los subordinados si y cuando era necesario, pero era visto como próximo, informal y confiable. Junto con la motivación y conciencia ampliada y cambiada, las reacciones frecuentes de los seguidores de este tipo de líder también incluyen la confianza, la fuerte afición, admiración, lealtad y respeto.

Si bien son conceptualmente distintos, el Liderazgo Transaccional y el Liderazgo Transformacional son, probablemente, practicados por individuos en cantidades e intensidades diferentes.

Para MARKS y PRINTY (2003)<sup>255</sup> el liderazgo transformacional puede ser definido como el que busca elevar el nivel de compromiso de las personas involucradas, para desarrollar su capacidad colectiva para lograr resultados, animándolas a alcanzar su máximo potencial y apoyándolas para trascender sus propios intereses para un bien mayor.

El liderazgo transformacional incorpora no sólo un cambio en los propósitos y los recursos de los que participan en la relación líder-seguidor, sino una elevación de ambos - un cambio para mejor. El liderazgo transformacional es, en última instancia, moral porque eleva el nivel de la conducta humana y la aspiración moral del líder y del liderado, y así tiene un efecto transformador en ambos (BENTO, 2008)<sup>256</sup>.

Para TRESLAN (2006)<sup>257</sup>, seis valores críticos interactúan para formar lo que se entiende como liderazgo transformacional. Estos valores son fundamentales para toda la organización de la escuela, así como para cada clase de manera individual, e incluyen:

- Propósito: se refiere a las actividades de liderazgo a través del cual un líder trae consigo claridad, consenso y compromiso con los objetivos propuestos (para un profesor esto puede expresarse en el esclarecimiento de conceptos, en respuestas a preguntas de la clase y en el esfuerzo para lograr el consenso en la comprensión de los estudiantes);

---

<sup>255</sup>MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

<sup>256</sup>BENTO, António V. *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.145-157, 2008 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

<sup>257</sup>TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

- Empoderamiento: aborda el sentido compartido de propiedad entre el líder y sus seguidores (por ejemplo, los profesores y estudiantes) y, como tal, es un componente crítico de la gestión eficaz en el aula; existe un esfuerzo de “inversión de poder”, en que los profesores reemplazan la relación superior-subordinado, más tradicional entre ellos y sus estudiantes, por otra, donde se fomenta el empoderamiento de los estudiantes, lo que genera dividendos en términos de control de clases y de relaciones más positivas entre estudiantes y el profesor;

- Poder de realización: en acuerdo con la esencia del liderazgo transformacional, significa obtener respuestas de los seguidores sin utilizar castigos y recompensas, cambiando la mentalidad de “poder sobre” hacia “poder para”; los estudiantes tienden a reconocer la eficacia de quién les ayuda a obtener lo que ellos mismos creen importante;

- Control de calidad: se refiere a situaciones donde las personas se esfuerzan por trascender el interés propio y tienen como objetivo el bien común; un profesor eficaz demuestra este valor en sus relaciones e interacciones con los estudiantes, desde una perspectiva de liderazgo transformacional, al reconocer la importancia de la programación de las clases, prescripción, supervisión, pruebas, etc., pero estos mismos profesores también obtienen grandes niveles de asistencia a sus aulas y de satisfacción por lo que ellos creen y defienden, por su identificación con su papel, y por su orgullo personal;

- Indignación: como líderes transformacionales, los profesores se esfuerzan por mostrar e inculcar en sus estudiantes, la honestidad, la integridad, la responsabilidad y preocupación por los demás, indignándose cuando estos valores centrales, no negociables, son violados, fortaleciendo las cadenas culturales y el pacto de vida escolar; y

- Acción moral: en la visión del autor, este es el más difícil de todos los valores, pero es un componente distintivo de eficacia pedagógica. El ejercicio de las competencias transformacionales de liderazgo en el aula, los incentivos para tratar con valores, pactos y propósitos compartidos, requieren profesores de acción para enfrentar a problemas reales. Estos profesores cambian su énfasis de los valores “medios”, tales como la honestidad, la imparcialidad, la lealtad, la paciencia, la apertura hacia valores “fines”, tales como la justicia, la comunidad, la libertad, y la igualdad, reflejando en hacerse lo correcto en lugar de hacerse bien las cosas.

Una importante contribución de BASS (1985)<sup>258</sup> sobre la obra de BURNS (1978)<sup>259</sup> es el desarrollo del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ, en la sigla en inglés), un instrumento que mide las prácticas de liderazgo transformacional y transaccional.

Las características de liderazgo transformacional del modelo de BASS (1985)<sup>260</sup> son las siguientes:

- **Carisma:** Según BASS (1985)<sup>261</sup>, el término “carisma” tiene origen en la teología y significa una dotación de gracia espiritual por parte de Dios. Para las ciencias sociales, es una dotación de un altísimo grado de estima, popularidad, y/o un *status* de celebridad atribuido por otros – siendo este un punto importante – y capaz de engendrar en otras personas fuertes respuestas emocionales de amor u odio. Para él, los líderes carismáticos logran una influencia generalizada que es transformacional, dado que trasciende las situaciones inmediatas e intercambios ordinarios de conformidad por medio de promesas de recompensa racional o amenazas de castigo inmediato y “activamente forman y amplían el público a través de su propia energía, auto-confianza, el asertividad, la ambición y el aprovechamiento de las oportunidades”. El Carisma es representado por una conducta ética y ejemplar, respeto por las personas con sus diferentes valores e ideas, haciendo énfasis en los intereses del grupo que los propios y por moldear una visión que dé significado al trabajo, dando forma a un futuro atrayente, que puede ser obtenido por medio de la colaboración de todos.

- **Consideración Individualizada:** significa tratar a sus seguidores individualmente, desarrollándolos, ya sea mediante entrenamientos formales, *feedback* o actuando como un *coach*. Tiene relación también con la capacidad de alinear las necesidades de los liderados con la misión de la organización y elegir tareas compatibles con la capacidad de cada uno.

- **Estímulo Intelectual:** busca incentivar a los seguidores a utilizar la inteligencia y la racionalidad para resolver problemas de forma creativa e innovadora a su manera. Tiene relación también con designación de tareas interesantes y desafiantes. Las características de liderazgo transaccional del modelo de BASS (1985)<sup>262</sup> son las siguientes:

- **Recompensa Contingente:** trata del cambio de recompensas por el esfuerzo y/o el buen desempeño, con reconocimiento de los logros.

---

<sup>258</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>259</sup> BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

<sup>260</sup> BASS, Bernard M., 1985. *op. cit.*

<sup>261</sup> *Ibidem*.

<sup>262</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

- **Gestión por Excepción:** el líder actúa solamente cuando las cosas salen mal o fuera de las normas y los estándares esperados, lo que reduce la disposición de los seguidores a asumir riesgos e innovar por temor a reacciones negativas del líder; puede ser **activa** cuando el líder busca y se anticipa a las desviaciones o errores de sus subordinados en la ejecución de tareas para corregirlos; o **pasiva**, cuando el líder espera que aparezcan problemas para entonces tomar medidas correctivas.

BASS (1985)<sup>263</sup> aún incluye en su modelo el Liderazgo "*Laissez-Faire*", que significa que el líder abdica sus responsabilidades y evita tomar decisiones.

Las variables de resultado del modelo de BASS (1985)<sup>264</sup>, medidas por el MLQ, son las siguientes:

- (1) La voluntad de los subordinados para poner un **esfuerzo extra**;
- (2) La percepción de la **eficacia** del líder;
- (3) La **satisfacción** con el líder.

En estudios posteriores (como el de 1999), BASS prefiere utilizar el término Influencia Idealizada en vez de Carisma. Esto, en parte, debido a que el carisma había sido usado para representar diferentes significados en los medios de comunicación y la mente de las personas. Explica entonces que la Influencia Idealizada abarca la influencia sobre la ideología, sobre los ideales y sobre los temas "más grandes que la vida" y que esto implica la excepcionalidad vista por medio de "los ojos del espectador", el seguidor.

Por lo tanto, es importante que se obtengan algunas atribuciones al respecto del líder realizadas por los seguidores, las que se resumen en "nos *hacen sentir orgullosos de estar asociados con él*", denominándolas colectivamente como Atributos de Influencia Idealizada o Influencia Idealizada Atribuida. De esta manera, se separan los comportamientos que "especifican la importancia de estar comprometidos con nuestras creencias", denominados Comportamientos de Influencia Idealizada. Estas dos escalas se encuentran fuertemente correlacionadas.

BASS (1999)<sup>265</sup> afirma que al construir el MLQ, se violó el criterio del principio de prudencia cuando, a los efectos de una descripción más completa del perfil, se agruparon algunos de los ítems que están altamente cargados y correlacionados (por encima de 0,80)

---

<sup>263</sup> *Ibidem*.

<sup>264</sup> *Ibidem*.

<sup>265</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

con el factor carismático para crear una escala de Motivación Inspiradora (BASS, 1985)<sup>266</sup> – a pesar de que desde entonces ya había percibido que aunque el carisma y el liderazgo inspirador eran construcciones únicas, estas no eran fácilmente distinguibles empíricamente, decidiendo mantenerlos juntos –, y después algunos otros investigadores lo utilizaron, como él mismo, 1990; WALLUMBWA y OJODE, (2000)<sup>267</sup>; POUNDER, (2004)<sup>268</sup>; BENTO, (2008)<sup>269</sup>; HARRISON, (2011)<sup>270</sup>; TSAI y LIN, (2012)<sup>271</sup>.

Afirma (BASS, 1999)<sup>272</sup> que lo hizo porque creía que un líder podía proporcionar un desafío y significado mediante el uso de ciertas palabras, eslóganes, símbolos y metáforas para generar aceptación de misiones, sin necesariamente ser carismático, sin que sus seguidores se identificasen con él, pero aun siendo excitados sobre la importancia de una misión.

Asimismo, ha dividido la Gestión por Excepción en dos (BASS, 1990)<sup>273</sup>: la Activa, que trata de una postura de observar y buscar desviaciones de normas y estándares para tomar medidas correctivas, cuando sea necesario; y la Pasiva, en que el líder interviene sólo cuando queda claro que no se cumplen las normas.

Vale observar que diferentes estudios utilizan abordajes diversos. Unos aglutinaron los 3 grupos relacionados con el Carisma – Atributos de Influencia Idealizada, Comportamientos de Influencia Idealizada e Inspiración Motivadora –, en una única dimensión, siguiendo el modelo original de BASS, (1985)<sup>274</sup>, (por ejemplo, BOLKAN y

---

<sup>266</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>267</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>268</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>269</sup> BENTO, António V. *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.145-157, 2008 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

<sup>270</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>271</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>272</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>273</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>274</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

GOODBOY, (2011)<sup>275</sup>, (2010)<sup>276</sup>, (2009)<sup>277</sup>; HARVEY, ROYAL y STOUT, (2003)<sup>278</sup>; WALLUMBWA y OJODE, (2000)<sup>279</sup>; otros combinaron los 2 grupos de Influencia Idealizada – Atributos de Influencia Idealizada y Comportamientos de Influencia Idealizada –, separando apenas la Inspiración Motivadora (por ejemplo, BASS, (1999)<sup>280</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, (1999)<sup>281</sup>; PELLICIARI, (2013)<sup>282</sup>; TSAI y LIN, (2012)<sup>283</sup>; HARRISON, (2011)<sup>284</sup>; LIVINGSTON, (2010)<sup>285</sup>; otros utilizaron los 3 grupos separadamente (por ejemplo, BENTO,(2008)<sup>286</sup>; POUNDER, (2004)<sup>287</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, (1999)<sup>288</sup> – en este estudio testearon diversos diferentes modelos para desarrollar la versión más reciente del MLQ, el *Form 5x*).

Sin embargo, en 1999, BASS afirmaba que repetidos análisis factoriales nunca habían apoyado la extracción de un factor de inspiración del factor Carisma y que, para los propósitos de los estudios cuantitativos, puede ser que se deba volver a un solo factor que abarca el carisma y el liderazgo inspirador. Este menciona que un análisis factorial confirmatorio hecho para un estudio con 3786 encuestados de MLQ, con 14 muestras

---

<sup>275</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>276</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>277</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>278</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>279</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>280</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>281</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999

<sup>282</sup> PELLICIARI, Marcos Roberto de Mendonça. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

<sup>283</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>284</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>285</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>286</sup> BENTO, António V. *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.145-157, 2008 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

<sup>287</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>288</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

independientes (AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>289</sup>, sugirió que un buen ajuste del modelo para el liderazgo transformacional viene dado por tres factores: la Consideración Individualizada, la Estimulación Intelectual y el Carisma (o influencia inspiradora-idealizada), las 3 dimensiones originales de su modelo (1985).

No obstante, AVOLIO, BASS y JUNG (1999)<sup>290</sup> están de acuerdo con HARTOG et al. (1997, *In* AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>291</sup>, para quien “la distinción entre diferentes componentes del liderazgo transformacional puede seguir siendo útil, particularmente para propósitos de entrenamiento”, lo que tiene una fuerte relación con el Objetivo Particular “Proponer un *framework*, basado en prácticas de liderazgo, para mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos con sus profesores”, del presente estudio. Así, los análisis incluyeron tanto la versión más aglomerada y la más detallada de las prácticas de liderazgo (por ejemplo, BASS, (1990)<sup>292</sup>, (1999)<sup>293</sup>; BASS y AVOLIO, (1995)<sup>294</sup>, (2000)<sup>295</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, (1999)<sup>296</sup>, transformacionales y transaccionales, no sólo para proporcionar un mejor equilibrio al instrumento aquí desarrollado, sino también para facilitar futuras iniciativas de entrenamiento.

POUNDER (2008)<sup>297</sup> realizó una adaptación del modelo de BASS (1985)<sup>298</sup> para su investigación, como se puede observar a continuación:

- Influencia Idealizada o Carisma: los líderes proporcionan una visión y un sentido de misión; exaltan las virtudes de la visión y muestran total compromiso hacia ella; enfatizan la confianza; toman posiciones sobre cuestiones difíciles, presentando sus propios valores centrales y señalando las consecuencias éticas de las decisiones; son admirados como modelos a seguir y generan orgullo, lealtad y confianza, también por considerar las necesidades de los seguidores por sobre las suyas propias. Tales líderes crean una alineación en torno a un propósito común.

---

<sup>289</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I., 1999. *op. cit.*

<sup>290</sup> *Ibidem.*

<sup>291</sup> *Ibidem.*

<sup>292</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>293</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>294</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>295</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>296</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I., 1999. *op. cit.*

<sup>297</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>298</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

- Motivación Inspiradora: los líderes que exhiben esta característica actúan como modelos para los subordinados, comunican una visión de forma atractiva, utilizan símbolos para enfocar los esfuerzos, comunican altas expectativas de desempeño a los seguidores, hablan con optimismo y con entusiasmo y proporcionan estímulo y significado a lo que se tiene que hacer. Tales líderes incentivan a los subordinados a que imaginen y se apropien de estados futuros atractivos.

- Consideración Individual: los líderes son consejeros, entrenadores (*coaches*) y mentores; proporcionan *feedback* (retroalimentación) continuamente; vinculan las necesidades de los miembros con la misión de la organización; consideran las necesidades individuales, capacidades y aspiraciones de sus subordinados; ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje para desarrollar sus seguidores a niveles más altos de potencial, abordan las diferencias individuales en términos de necesidades y deseos.

- Estimulo Intelectual: los líderes estimulan a los seguidores a repensar las antiguas formas de hacer las cosas y a reevaluar sus viejos valores y creencias. Tales líderes solicitan nuevas ideas y soluciones creativas, con una mayor tolerancia a errores en contrapartida.

Las variables de resultado del MLQ fueron adaptadas por POUNDER (2008)<sup>299</sup>, (2004)<sup>300</sup> para el contexto del aula:

- La voluntad del estudiante de realizar un esfuerzo extra;
- Su percepción sobre la efectividad del profesor (el líder de la clase);
- La satisfacción de los estudiantes con dicho profesor.

Según HARRISON (2011)<sup>301</sup>, los profesores pueden exhibir comportamientos transformacionales de influencia idealizada, motivación inspiradora, y estimulación intelectual:

- Presentando el contenido del curso, temas de debates y tareas de forma motivadora en el plan de estudios;
- Articulando, con base en estos ítems, una visión clara de los resultados de aprendizaje esperados;

---

<sup>299</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications..., 2008. *op.cit.*

<sup>300</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>301</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.



- Diseñando currículos conteniendo misiones y temas de debates que reflejan el estímulo intelectual, que permitan a los estudiantes utilizar su creatividad y capacidad de innovación en la resolución de problemas;
- Mostrando la influencia idealizada, la motivación inspiradora, el estímulo intelectual y la consideración individualizada en todas sus interacciones con los estudiantes;
- Demostrando una consideración individualizada al tratar a cada estudiante como un individuo y al ayudarlo a alcanzar su pleno potencial.

POUNDER (2008)<sup>302</sup> ofrece una muestra de ítems de su adaptación (2004) del cuestionario MLQ (en su versión *Form 5x-Short*) de BASS y AVOLIO (2000)<sup>303</sup>, con comportamientos transformacionales y transaccionales:

- Influencia Idealizada (Atribuida): Él/ ella no sólo se preocupa por sus propios intereses, sino que se preocupa verdaderamente por el progreso alcanzado por los estudiantes (en sustitución al ítem del MLQ original: “El líder va más allá de su propio interés por el bien del grupo”);
- Influencia Idealizada (Comportamiento): Él/ ella explica que el compromiso con el aprendizaje es importante para que un estudiante tenga éxito en este curso (ítem sin referencia en el MLQ original);
- Consideración Individualizada: Él/ ella se ofreció a proporcionar ayuda fuera de la clase (ítem también sin referencia en el MLQ original);
- Estimulación Intelectual: Él / ella piensa críticamente y comenta los supuestos fundamentales de una escuela de pensamiento o teoría (en sustitución al ítem del MLQ original: “Él / ella vuelve a examinar los supuestos críticos a cuestionar si son apropiados”);
- Motivación Inspiradora: Él / ella habla con entusiasmo de qué hacer para que el curso sea un éxito (en sustitución al ítem del MLQ original: “Él / ella habla con entusiasmo sobre lo que se necesita lograr”);
- Recompensa Contingente: Él / ella deja claro desde el principio cómo serán recompensados los estudiantes con buen rendimiento de aprendizaje (en sustitución al ítem del MLQ original: “Él / ella deja claro lo que uno puede esperar recibir cuando se alcanzan los objetivos de rendimiento”);

---

<sup>302</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>303</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

- Gestión por Excepción - Pasivo: Él / ella demuestra una renuencia a tomar medidas para corregir las cosas a menos que se presenten constantes problemas con el curso (en sustitución al ítem del MLQ original: “Él / ella demuestra que los problemas deben hacerse crónicos antes de que él / ella tome una acción”).

Los resultados del análisis factorial y de las puntuaciones alfa indicaron que el instrumento de liderazgo en clase desarrollado en su estudio (POUNDER, 2008)<sup>304</sup> mantuvo la integridad del modelo de liderazgo transformacional original (BASS, 1985)<sup>305</sup> y fue capaz de ofrecer medidas válidas y confiables. Esta consistencia conceptual sugiere también que los beneficios para la conceptualización del liderazgo transformacional original se encuentran potencialmente disponibles en un ambiente de clase.

TSAI y LIN (2012)<sup>306</sup> también ofrecen una muestra de ítems de su adaptación del cuestionario MLQ de BASS (1995)<sup>307</sup>, apoyada solo en los comportamientos transformacionales:

- Influencia idealizada: el instructor explicó que se debe asumir la responsabilidad del propio aprendizaje;
- Estimulación Intelectual: el instructor utiliza diferentes perspectivas para resolver problemas;
- Consideración Individual: el instructor ofrece ayuda para satisfacer las necesidades del alumno o para resolver sus problemas durante o después de la clase;
- Motivación inspiradora: el instructor pone énfasis en el deseo de los alumnos para tener éxito en la clase.

Para evaluar los resultados, utilizaron (TSAI y LIN, 2012)<sup>308</sup>, por ejemplo:

- El compromiso del estudiante: me gusta pasar tiempo extra en este curso;
- La satisfacción de los estudiantes: estoy dispuesto a tomar otro curso impartido por este instructor.

BOLKAN y GOODBOY (2011)<sup>309</sup> realizaron un estudio con el propósito de identificar qué comportamientos de comunicación del instructor eran percibidos por los estudiantes

---

<sup>304</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>305</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>306</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>307</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>308</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate., 2012. *op. cit.*

<sup>309</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

como capaces de promover el liderazgo transformacional en el aula universitaria. Los participantes escribieron tres relatos describiendo comportamientos de sus instructores que les creaban percepciones de liderazgo transformacional de acuerdo con la conceptualización original de BASS (1985); es decir, el carisma, la consideración individualizada, y la estimulación intelectual.

Los resultados de un análisis de contenido (en orden de importancia para cada dimensión) revelaron que se comunican (BOLKAN y GOODBOY, 2011)<sup>310</sup>:

(a) El carisma: a través de la confirmación del profesor (mostrar interés y confiar en los alumnos), la inmediatez no verbal (por ejemplo, mirar en los ojos de los alumnos), el humor, el cuidado, la disponibilidad, la relevancia del contenido (para la vida del alumno), la inmediatez verbal (por ejemplo, recordar y usar los nombres de los alumnos), la similitud (homofilia) actitudinal, la igualdad (entre alumnos y profesor), y la auto revelación (hablar de experiencias propias relacionadas con la materia);

(b) La consideración individualizada: a través de la disponibilidad del profesor, retroalimentación (*feedback*) individualizada, inmediatez verbal, contenido personalizado, exhibición de interés, consideraciones especiales (tratar necesidades especiales, de forma individualizada), uso de la historia del estudiante y el fomento de la participación (proponer discusiones y estimular contribuciones individuales); y

(c) El estímulo intelectual: a través del estilo de enseñanza (innovador e/o interactivo), de desafío a los estudiantes, del estímulo al pensamiento independiente (hacer que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones) y a la participación en clase, de la exhibición de humor y de la relevancia del contenido.

En el caso particular del estímulo intelectual, BOLKAN y GOODBOY (2010)<sup>311</sup> llevaron a cabo un estudio con el fin de identificar específicamente cómo los alumnos la perciben, llegando a tres grandes grupos:

(a) Estilo de Enseñanza Interactivo, percibido por medio de: i) la utilización de actividades singulares para involucrar la clase con el material del curso; ii) la utilización de técnicas de enseñanza excitantes en la clase; iii) la selección de actividades en el aula que entusiasmen a los estudiantes con el aprendizaje; iv) el

---

<sup>310</sup> *Ibidem*.

<sup>311</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

estímulo a los estudiantes en una variedad de maneras a involucrarse en el proceso de aprendizaje.

(b) Desafiando estudiantes, percibido por medio de: i) me desafía a ser el mejor estudiante que puedo ser; ii) me hace trabajar duro para asegurar que conozca realmente bien el material; iii) ayuda a darme cuenta de que mi trabajo vale la pena.

(c) Fomentando el pensamiento independiente: i) me ayuda a pensar profundamente acerca de los conceptos enseñados en clase; ii) me anima a llegar a mis propias conclusiones sobre el material del curso; iii) quiere que yo piense críticamente sobre lo que estamos aprendiendo.

POUNDER (2014)<sup>312</sup> asimismo señala la posibilidad de que los beneficios de la aplicación del liderazgo transformacional en el aula pueden estar disponibles en todas las culturas, debido a estudios anteriormente realizados en los Estados Unidos, Europa, Australia y a su propia investigación en Hong Kong, lo que también indica para esta investigación.

## 2.2 Características del liderazgo de los profesores eficaces

La Tabla 6, presentada a continuación, reúne 156 características del liderazgo relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, encontradas en estudios sobre el liderazgo de profesores en clase de 13 diferentes autores en, al menos 16 estudios (algunos de estos contenían prácticas ya mencionadas en otros, a veces hasta por el mismo autor/ autores).

**Tabla 6- Características del liderazgo relacionadas con la educación - aprendizaje eficaz encontradas en la literatura**

Práctica	Autor(es)	Nivel Escolar	Dimensión del LT Relacionada
Aclarar conceptos, en respuestas a preguntas de la clase y en el esfuerzo para alcanzar el consenso en la comprensión de los estudiantes	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Aclarar la meta de la clase	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Articular los medios para llevar a cabo la visión	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma

<sup>312</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Buscar su propio desarrollo profesional y el de sus colegas	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Centrar la atención de los alumnos en tareas específicas	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Colaborar, flexibilizar y compartir la toma de decisiones	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Comandar respeto	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Comunicar altas expectativas de desempeño	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Comunicar objetivos	HARRIS (2003)	escuela	Carisma
Comunicar sus valores fundamentales	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Comunicar una visión de forma atractiva, utilizar símbolos para enfocar los esfuerzos	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Comunicar una visión, utilizando lenguaje motivacional	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Concentrarse en el logro, sin utilizar castigos y recompensas	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Confirmar (mostrar interés y confiar en) los alumnos	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Conocer la dinámica social de interacciones en el aula y utilizarla para lograr resultados	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Construir fuertes relaciones de colaboración con alumnos	COLLAY (2013)	escuela	Carisma
Construir significado conjuntamente con los alumnos	COLLAY (2013)	escuela	Carisma
Coordinar actividades hacia una meta	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Crear un ambiente de trabajo agradable	HARRIS (2003)	escuela	Carisma
Crear una visión clara para la clase	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Dar forma al futuro desarrollo de los alumnos	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Demonstrar amabilidad y comprensión	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Demonstrar coraje	COLLAY (2013)	escuela	Carisma

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Demonstrar similitud (homofilia) actitudinal	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Demostrar coherencia y equidad	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Demostrar compromiso con un conjunto de valores fundamentales	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Demostrar preocupación que sus estudiantes vayan más allá de sus propios intereses y al bien de toda la escuela	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Desarrollar confianza y relacionamientos (incluso con colegas)	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Desarrollar relaciones de trabajo con los estudiantes, basadas en confianza, respeto mutuo, expectativa y honestidad con sus alumnos	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Ejercer una conciencia de artesanía; Aceptar la necesidad de una estructura situacional;	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Hablar con entusiasmo de qué hacer para que el curso sea un éxito	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Preocuparse no sólo acerca de sus propios intereses, pero principalmente por los progresos realizados por los estudiantes	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Explicar que los alumnos deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje	TSAI y LIN (2012)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Poner énfasis en el deseo de los alumnos para tener éxito en esta clase	TSAI y LIN (2012)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Elevar los niveles de conciencia de los alumnos, ayudándoles a buscar la realización personal, la comprensión de la necesidad de cambio	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Elegir metas, ayudar a los estudiantes sintieren valores de unión con la escuela;	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Empoderar los alumnos (con sus objetivos auto-definidos)	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Establecer objetivos que potencien el rendimiento	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Establecer rutinas para todas las tareas y necesidades diarias	MUZIS (2008)	escuela	Carisma
Establecer, activamente enseñar, ensayar en el contexto en el que se aplicarán, y hacer cumplir normas y procedimientos	MUZIS (2008)	escuela	Carisma
Evaluar el desempeño de los alumnos	HARRIS (2003)	escuela	Carisma
Exhibir auto-confianza	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Exhibir comportamientos inspiradores, visionarios y simbólicos	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Exhibir inmediatez no verbal (por ejemplo, mirar en los ojos de los alumnos)	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Exhibir inmediatez verbal (recordar y usar los nombres de los alumnos)	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Exhibir un entusiasmo contagioso	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Exhibir una capacidad de inspirar a los demás y de aumentar sus expectativas	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Fomentar el consenso, la aceptación y el compromiso con la meta;	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Fomentar un sentido compartido de propiedad/ compromiso	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Generar orgullo, lealtad y confianza	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Hablar con optimismo y con entusiasmo	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Hacer auto-revelaciones (hablar de sus experiencias) relacionadas con la materia	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Hacer lo correcto, antes de hacer bien las cosas; Confrontar los problemas reales	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Influenciar los estudiantes, iniciar, enfocar atención, establecer dirección	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Mostrar compromiso con los objetivos compartidos	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Mostrar cuidado/ interés/ atención para con los alumnos	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Mostrar habilidades de enseñanza	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Mostrar humor	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Mostrarse disponible	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Motivar a los alumnos	HARRIS (2003)	escuela	Carisma
Motivar los estudiantes a hacer del aprendizaje una experiencia divertida	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Mostrar una actitud positiva que contagia a todos	MUZIS (2008)	escuela	Carisma
Objetivar el “bien mayor”, el bien común, antes de sus propios intereses; Infundir la	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Responsabilidad y preocupación por los demás			
Obtener retroalimentación ( <i>feedback</i> ) de todo que hace para mejorar continuamente	COLLAY (2013)	escuela	Carisma
Ofrecer contenido relevante para la vida de sus alumnos	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Organizar actividades	HARRIS (2003)	escuela	Carisma
Organizar la configuración física de la sala de clases	MUZIS (2008)	escuela	Carisma
Orquestar transiciones suaves y continuidad del impulso a lo largo del día, respondiendo al flujo y reflujo de los estudiantes	MUZIS (2008)	escuela	Carisma
Persuadir los estudiantes de que lo que está transmitiendo es fundamental para su educación	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Posicionarse sobre cuestiones difíciles, presentando sus propios valores centrales y señalando las consecuencias éticas de las decisiones	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Practicar la tenacidad “real”; demostrar y inculcar la honestidad y la integridad	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Predicar con el ejemplo	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Promover la autonomía	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Proporcionar estímulo y significado a lo que se tiene que hacer	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Respetar los demás	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Responsabilizar los alumnos por su propio rendimiento	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Seleccionar lo que es importante	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Ser capaz de mantener la atención	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Ser escuchado, hablar	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Mostrarse un modelo de crecimiento profesional	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Tener especialización en una disciplina en particular	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma



<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Tener la honestidad, la justicia, la lealtad y la transparencia como fines - no medios;	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Tener paciencia y habilidad	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Tener un comportamiento servicial	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Tener una perspectiva profesional; Identificarse con su papel; Decidir qué enseñar; Demostrar satisfacción personal; Exhibir orgullo personal;	TRESLAN (2006)	escuela	Carisma
Tener una visión clara de lo que importa	COLLAY (2013)	escuela	Carisma
Transmitir un sentido de misión para los alumnos	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Desarrollar relaciones interpersonales con los alumnos	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Tratar a los estudiantes como iguales	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Carisma
Aconsejar, entrenar y hacer la mentoría de los alumnos	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Actuar como facilitador, entrenador (incluso con el sentido de <i>coach</i> ), mentor	HARRIS (2003)	escuela	Consideración Individualizada
Ayudar a los estudiantes en el logro de los objetivos auto-identificados	TRESLAN (2006)	escuela	Consideración Individualizada
Crear relaciones de tutoría, estableciendo metas para cada alumno basadas en sus necesidades	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Ofrecer ayuda para satisfacer las necesidades del alumno o para resolver sus problemas en o después de la clase	TSAI y LIN (2012)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Exhibir inmediatez verbal (recordar y usar los nombres de los alumnos)	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Exhibir interés	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Fomentar el desarrollo personal	TRESLAN (2006)	escuela	Consideración Individualizada
Fomentar la participación (proponer discusiones y estimular contribuciones individuales)	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Hacer consideraciones especiales, para necesidades especiales	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Hacer mentoría y <i>coaching</i> de los alumnos	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Hacer retroalimentación ( <i>feedback</i> ) a cerca de las tareas	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Mostrarse disponible	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Ofrecer contenido personalizado	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje, desarrollando sus alumnos a niveles más altos de potencial	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Ofrecer retroalimentación ( <i>feedback</i> ) individualizada	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Preocuparse por lo que las personas están logrando en lugar de lo que están haciendo	TRESLAN (2006)	escuela	Consideración Individualizada
Proporcionar <i>feedback</i> (retroalimentación) continuamente	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Tomar en consideración las necesidades individuales, capacidades y aspiraciones de sus subordinados	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Usar la historia del estudiante	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Vincular las necesidades de los miembros con la misión de la organización	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Consideración Individualizada
Aprovechar bien cada momento de instrucción	MUZIS (2008)	escuela	Eficacia
Aumentar el involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje	MUZIS (2008)	escuela	Esfuerzo Extra
Fomentar la participación de los alumnos en la experiencia de aprendizaje	TRESLAN (2006)	escuela	Esfuerzo Extra
Influenciar los esfuerzos de alumnos en el alcance de intereses, propósitos y objetivos individuales y de la clase	TRESLAN (2006)	escuela	Esfuerzo Extra
Motivar los alumnos a pasar tiempo extra en este curso	TSAI y LIN (2012)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Esfuerzo Extra
Ayudar a los alumnos darse cuenta de que su trabajo vale la pena	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Ayudar a los estudiantes se entusiasman con el aprendizaje por medio de las actividades en el aula	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Conducir los alumnos a su campo o profesión	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Crear nuevos enfoques	HARRIS (2003)	escuela	Estimulo Intelectual
Desafiar el estudiante a ser el mejor que puede	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Desafiar y apoyar los alumnos	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Desarrollar y usar preguntas capaces de auxiliar la construcción de conocimientos	COLLAY (2013)	escuela	Estimulo Intelectual
Descubrir un equilibrio entre la variedad y desafío en las actividades	MUZIS (2008)	escuela	Estimulo Intelectual
Criticar y comentar los supuestos fundamentales de una escuela de pensamiento o teoría	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Utilizar diferentes perspectivas para resolver problemas	TSAI y LIN (2012)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulación Intelectual
Entusiasmar los estudiantes con el aprendizaje a través de actividades de clase interesantes	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Estimular a los estudiantes en una variedad de maneras a involucrarse en el proceso de aprendizaje	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Estimular los alumnos a repensar viejas formas de hacer las cosas y a reevaluar sus viejos valores y creencias	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Estimular los alumnos intelectualmente	TRESLAN (2006)	escuela	Estimulo Intelectual
Fomentar el cambio y desafiar la situación actual, el <i>status quo</i> , en especial para revisar y mejorar la práctica escolar, estimulando nuevas formas de hacer las cosas	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Fomentar la innovación	TRESLAN (2006)	escuela	Estimulo Intelectual
Fomentar la participación (proponer discusiones y estimular contribuciones individuales)	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Fomentar un cambio constructivo	TRESLAN (2006)	escuela	Estimulo Intelectual
Generar entusiasmo acerca de las tareas	HARRISON (2011)	online - facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Hacer el estudiante entender cómo sus esfuerzos se verán recompensados en el futuro	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Me anima a llegar a mis propias conclusiones sobre el material del curso	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Animar los alumnos a llegar a sus propias conclusiones sobre el material del curso	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Ayudar a los alumnos pensar profundamente acerca de los conceptos enseñados en clase	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Desafiar todos a ser los mejores estudiantes que pudieren ser	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Hacer los alumnos trabajar duro para asegurar que conozcan realmente bien el material	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Provocar los alumnos a pensar profundamente acerca de los conceptos enseñados en clase	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Ofrecer contenido relevante para la vida de sus alumnos	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Provocar los alumnos a pensar críticamente sobre lo que están aprendiendo	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Utilizar actividades singulares para involucrar la clase con el material del curso	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Utilizar técnicas de enseñanza excitantes en la clase	BOLKAN y GOODBOY (2010)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Utilizar técnicas de enseñanza interesantes en clase (interactivas y/o innovadoras)	BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual
Mostrar humor	BOLKAN y GOODBOY (2011)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Estimulo Intelectual/ Carisma
Demostrar renuencia a tomar medidas para corregir las cosas a menos que haya constantes problemas con el curso	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Gestión por Excepción
Monitorear el comportamiento de sus alumnos	MUZIS (2008)	escuela	Gestión por Excepción
Resolver problemas menores de falta de atención y disrupciones, antes de que se tornen grandes trastornos	MUZIS (2008)	escuela	Gestión por Excepción
Saber lo que está sucediendo en el aula	POUNDER (2006)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Gestión por Excepción

<b>Práctica</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Nivel Escolar</b>	<b>Dimensión del LT Relacionada</b>
Ser proactivos en la gestión del aula	MUZIS (2008)	escuela	Gestión por Excepción
Supervisar los alumnos	HARRIS (2003)	escuela	Gestión por Excepción
Usar el espacio y la proximidad o el movimiento por la clase para estar cerca de focos de conflicto y para fomentar la atención	MUZIS (2008)	escuela	Gestión por Excepción
Dejar claro desde el principio cómo serán recompensados los estudiantes con buen rendimiento de aprendizaje	POUNDER (2008)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Recompensa Contingente
Hacer con que los alumnos estén dispuestos a tomar otro curso impartido por él / ella	TSAI y LIN (2012)	facultad/ universidad/ escuela de negocios	Satisfacción

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 6 precedente, satisface el Objetivo Particular “Identificar las prácticas de liderazgo de profesores en el aula contenidas en estudios relevantes relacionados”, de esta tesis, y fue usada para auxiliar en la elaboración del instrumento de investigación de campo (cuestionario para recolección de datos) y reúne las prácticas de profesores eficaces en el contexto de clase de aulas identificadas en la literatura relevante. Luego de su identificación, fueron clasificadas, según el modelo de liderazgo de BASS (1985)<sup>313</sup>, que incluye tanto los comportamientos transformacionales, como los transaccionales.

---

<sup>313</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

# CAPÍTULO III

## 3 DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el problema de manera más detallada y describe la metodología utilizada en esta investigación, desde su caracterización y planeamiento, hasta el desarrollo del instrumento y la forma de realizar la recolección de datos.

### 3.1 Presentación del problema

Toda la investigación debe tener un objetivo determinado para saber lo que se buscará y lo que se quiere lograr. El objetivo explicita el problema, aumenta el conocimiento sobre un determinado tema y nuestra capacidad para continuar haciéndolo (MARCONI y LAKATOS, 2003)<sup>314</sup>.

Como se ha indicado en capítulos anteriores, existe una relativa escasez de estudios dedicados al impacto de las prácticas de liderazgo de profesores en la satisfacción de los alumnos, con el fin de aumentar la competitividad de las instituciones de enseñanza, en particular de las instituciones de enseñanza superior, o IESs.

Para ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ et al. (2014)<sup>315</sup>, SCHWANKE (2013)<sup>316</sup>, PELLICIARI (2013)<sup>317</sup>, MELCHOR CARDONA y BRAVO (2012)<sup>318</sup>, LOPES, LEITE y LEITE (2007)<sup>319</sup>, POUNDER (2005)<sup>320</sup>, FROEMMING (2001)<sup>321</sup>, LEBLANC y NGUYEN (1997)<sup>322</sup>, la competencia entre las IESs les presenta dificultades para destacarse y sobrevivir.

---

<sup>314</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

<sup>315</sup> ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ, Maja; KADIĆ-MAGLAJLIĆ, Selma; ČIČIĆ, Muris. Students' Perceptions about Role of Faculty and Administrative Staff. *Business Education Service Quality Assessment*. Tržište, v. 26, n. 1, p. 93-108, 2014.

<sup>316</sup> SCHWANKE, Rúbia B. *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

<sup>317</sup> PELLICIARI, Marcos Roberto de Mendonça. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

<sup>318</sup> MELCHOR CARDONA, Madeline; BRAVO, Juan José. Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colombian university. *Estudios Gerenciales*, v. 28, n. 125, p. 23-29, 2012.

<sup>319</sup> LOPES, Humberto Elias Garcia; LEITE, Ramon Silva; LEITE, Diego Silva. O que realmente importa? Um estudo sobre os fatores determinantes da qualidade percebida no curso superior de uma instituição do centro-oeste de Minas Gerais. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 13, n. 2, p. 362-385, 2007.

<sup>320</sup> POUNDER, JAMES S. Full range leadership in the university classroom: a Hong Kong study. *Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series*, Paper 41, 2005.

<sup>321</sup> FROEMMING, Lurdes Marlene Seide. *Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>322</sup> LEBLANC, Gaston. NGUYEN, Nha. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, v. 11, n. 2, p. 72-79, 1997.

Pero, si un profesor es un líder (POUNDER, 2014<sup>323</sup>, 2008<sup>324</sup>, 2006<sup>325</sup>, 2004<sup>326</sup>; COLLAY, 2013<sup>327</sup>; PELLICIARI, 2013<sup>328</sup>; NEUMERSKI, 2012<sup>329</sup>; TSAI y LIN, 2012<sup>330</sup>; HARRISON, 2011<sup>331</sup>; BOLKAN y GOODBOY, 2011<sup>332</sup>, 2010<sup>333</sup>, 2009<sup>334</sup>; BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, 2011<sup>335</sup>; BOLÍVAR, 2010<sup>336</sup>; MUZIS, 2008<sup>337</sup>; SMILGA y ŽOGLA, 2008<sup>338</sup>; TRESLAN, 2006<sup>339</sup>; NG, 2006<sup>340</sup>; HARRIS, 2003<sup>341</sup>; HARVEY,

---

<sup>323</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>324</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>325</sup> POUNDER, JAMES S. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

<sup>326</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>327</sup> COLLAY, Michelle; Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.

<sup>328</sup> PELLICIARI, Marcos Roberto de Mendonça. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

<sup>329</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

<sup>330</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>331</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>332</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>333</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>334</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>335</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>336</sup> BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010.

<sup>337</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

<sup>338</sup> SMILGA, Sandra; ŽOGLA, Irēna. Criteria of leadership and authority as a component of teacher's professional activity. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 635-648, 2008.

<sup>339</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>340</sup> NG, Candice Fung-han. *Can Teacher Leadership Contribute to Secondary School Revitalization in Hong Kong?* Faculty of Education, Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong, 2006.

<sup>341</sup> HARRIS, Alma. Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, v. 23, n. 3, p. 313-324, 2003.

ROYAL y STOUT, 2003<sup>342</sup>; DAVIS, ELLETT y ANNUNZIATA, 2002<sup>343</sup>; WALUMBWA y OJODE, 2000<sup>344</sup>; CHEONG CHENG, 1994<sup>345</sup>; ALMEIDA, 1978<sup>346</sup>):

*¿Es posible mejorar la competitividad de una IES mediante el aumento de la satisfacción de sus clientes (alumnos), mejorando las prácticas de liderazgo de los profesores?*

Las hipótesis que deberán ser analizadas son:

- H1: la satisfacción de los alumnos (clientes) se encuentra correlacionada con las prácticas de liderazgo de profesores;
- H2: es posible identificar las prácticas de liderazgo de profesores más relevantes para la satisfacción de los alumnos.

El presente trabajo tiene como objetivo generar información para que las IESs puedan aumentar la satisfacción de su público, los alumnos (clientes), como así también su competitividad. El punto de partida es la identificación de las prácticas de liderazgo de los profesores percibidas como capaces de aumentar la satisfacción de sus alumnos, en cierto contexto, para que sea posible planear acciones para desarrollar/perfeccionar estas prácticas de liderazgo en sus profesores de ese contexto.

Para esto, es necesario combinar elementos teóricos y empíricos para apoyar la propuesta teórica del cuestionario y su validación empírica. De esta manera, los capítulos 1 y 2 proporcionan la referencia teórica adecuada para la reflexión estructurada del problema y la propuesta del cuestionario. En los capítulos 3 y 4 se describen los elementos técnicos propuestos para la ejecución de esta investigación.

### **3.2 Caracterización de la metodología**

Esta investigación es predominantemente exploratoria y descriptiva, con fuentes bibliográficas, documentales y de campo, y un abordaje cualitativo, pero con análisis cuantitativo de las respuestas de los alumnos al instrumento desarrollado.

---

<sup>342</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>343</sup> DAVIS, Douglas R.; ELLETT, Chad D.; ANNUNZIATA, Joyce. Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 16, n. 4, p. 287-301, 2002.

<sup>344</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>345</sup> CHEONG CHENG, Yin. Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, v. 32, n. 3, p. 54-71, 1994.

<sup>346</sup> ALMEIDA, Matilde Gomes. *A liderança na relação didática do professor-aluno*. 1978. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.



Según MARCONI y LAKATOS (2003)<sup>347</sup>, se puede clasificar una investigación en cuanto a:

- Los fines: como una investigación aplicada (búsqueda de solución para problemas reales) y descriptiva (con descripción, registro, análisis e interpretación del problema para comprender su funcionamiento en el presente).

- Sus medios: como investigación bibliográfica (periódicos científicos, tesis, disertaciones y libros) y de campo (por medio de relevamiento – *survey*), con el fin de recolectar datos sobre el problema para el cual se buscan respuestas y en el registro de las variables que se suponen relevantes para analizarlos y ampliar el conocimiento sobre el tema.

En esta tesis, el problema y el análisis conducido pueden auxiliar a las instituciones educativas con información que les permitan aumentar sus índices de satisfacción de clientes, por medio del desarrollo de prácticas y programas que promuevan la capacidad de liderazgo de sus profesores.

Su naturaleza es empírica, con la recolección de datos de opinión/ percepción en situaciones reales, semejantes a las experimentadas por alumnos y profesores de innumerables instituciones educativas de todo el mundo, por medio del cuestionario desarrollado. Las hipótesis se encuentran basadas no solo en estas situaciones reales, sino también en los ítems del cuestionario utilizado y poseen como objetivo proporcionar (QUINTELLA, 1994)<sup>348</sup>:

- Una estructura ordenada para la resolución de problemas y nuevos desarrollos: la tesis se estructura en las hipótesis analizadas con base en cuestionarios rellenos por los alumnos, los clientes de las instituciones educativas, que permiten efectuar nuevas formulaciones para la realización de investigaciones futuras;

- Flexibilidad y adaptabilidad: permitiendo cambios durante el período de prueba y sacrificando el concepto de control sobre las variables en favor de experimentaciones locales y de la innovación en los métodos de investigación y en la recolección de datos.

El método de abordaje utilizado fue el hipotético-deductivo, que se vale de la inferencia deductiva para probar la predicción de la ocurrencia de fenómenos incluidos por las hipótesis

---

<sup>347</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

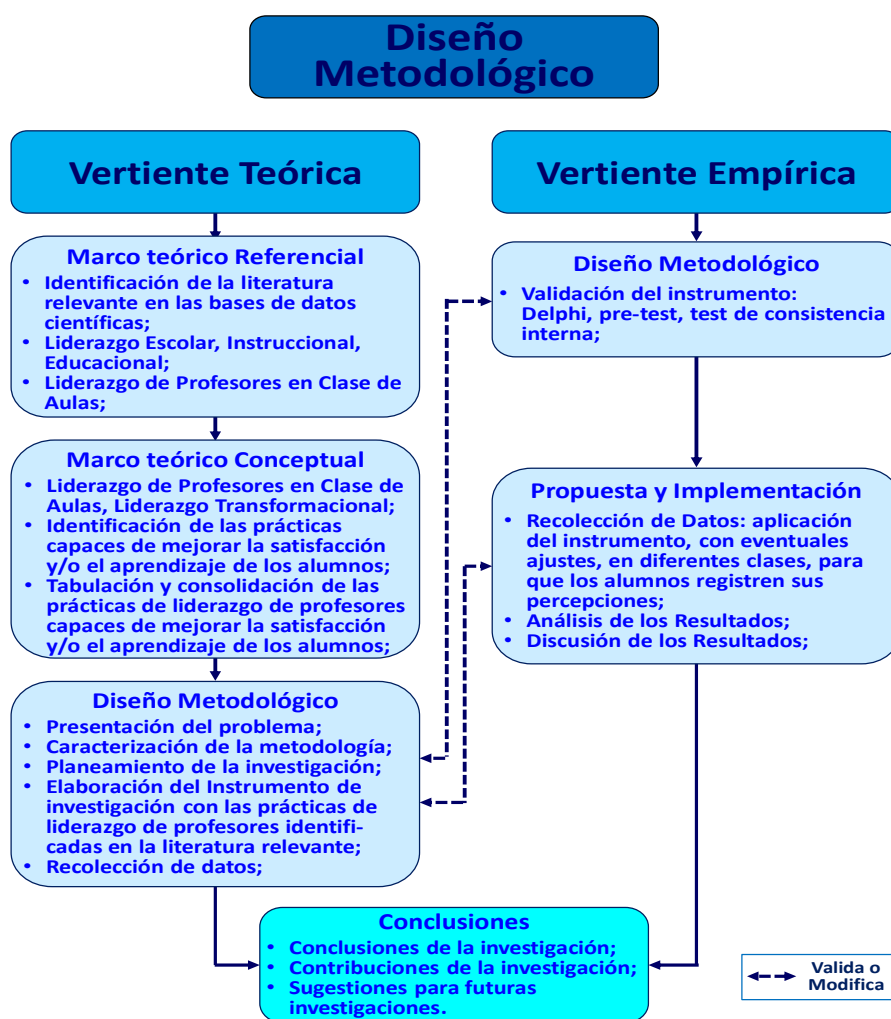
<sup>348</sup> QUINTELLA, H. L. M. M. *Manual de Psicologia Organizacional da Consultoria Vencedora*. São Paulo: Makron Books, 1994.

(LAKATOS y MARCONI, 2003)<sup>349</sup>, apoyadas en situaciones reales experimentadas por los profesionales e instituciones educativas.

### 3.3 Planeamiento de la investigación

Las etapas de la investigación, planeadas para llevar a cabo los objetivos propuestos, se encuentran detalladas en la Figura 5, presentada a continuación, para clarificar mejor el trabajo desarrollado.

Ilustración 5- Visión general del diseño metodológico de esta investigación



Fuente: Adaptado de ARAUJO (2011)

<sup>349</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Para proporcionar el soporte teórico a esta investigación, se llevó a cabo una revisión de la literatura para identificar los trabajos relevantes y, en estos, las prácticas de liderazgo de profesores que contribuyen con el aprendizaje y con la satisfacción de los alumnos.

Las prácticas relevantes mencionadas en la literatura, identificadas y organizadas, auxiliaron en el desarrollo del instrumento de recolección de datos (cuestionario *survey*), basado en el MLQ de BASS (1985)<sup>350</sup>, cuyo propósito es identificar, entre estas, cuáles son las más influyentes en la satisfacción de los alumnos, su percepción de la eficacia del líder y su propensión a realizar un esfuerzo extra.

A continuación, se recogieron los datos, mediante el cuestionario desarrollado y se analizaron y discutieron los resultados, y luego fueron presentadas las conclusiones del estudio, como se detalla más adelante.

Esta propuesta se basa en conceptos clave con el fin de proporcionar un enfoque metodológico estructurado, capaz de ayudar en la comprensión de las prácticas de liderazgo determinantes para la satisfacción de los estudiantes de IESs. La Tabla 7, que se presenta a continuación, ilustra el constructo desarrollado para la tesis.

---

<sup>350</sup>BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

**Tabla 7- El constructo del estudio**

<b>Situación- Problema</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Objetivos Particulares</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Conceptos Clave</b>
La relativa escasez de estudios dedicados a la comprensión del impacto de las prácticas de liderazgo de profesores en la satisfacción de los alumnos (clientes)	Identificar prácticas de liderazgo de profesores en el aula que conduzcan a una mayor satisfacción de los alumnos y, por eso, puedan ser útiles a las instituciones de enseñanza en sus esfuerzos para aumentar su competitividad en un mercado con cada vez más <i>players</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las prácticas de liderazgo de profesores en el aula en la literatura.</li> <li>• Desarrollar un instrumento de investigación de las prácticas de liderazgo de profesores, que sea capaz de identificar las que más impactan sobre la satisfacción (calidad percibida) de los alumnos (clientes).</li> <li>• Identificar las prácticas que los alumnos (clientes) consideren más importantes para su satisfacción.</li> <li>• Proponer un framework, basado en prácticas de liderazgo, para mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos con sus profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• H1: La satisfacción de los alumnos (clientes) se encuentra correlacionada con las prácticas de liderazgo de profesores</li> <li>• H2: Es posible identificar las prácticas de liderazgo de profesores más relevantes para la satisfacción de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo</li> <li>• Liderazgo Transformacional</li> <li>• Factores que aumentan la competitividad, desde el punto de vista del cliente (satisfacción)</li> </ul> <p><b>Referencias clave</b></p> <p>BALWANT (2016);            BOLKAN (2015);            POUNDER (2014, 2004);            BOLKAN y GODDBOY (2011, 2010, 2009);            HARRISON (2011);            NEUMERSKI (2012);            SCHWANKE (2013);            TRESLAN (2006);            LEITHWOOD et al. (2012, 2006, 2004, 2003);            MUZIS (2008);            FROEMMING (2001);            BASS (1990, 1985);            AVOLIO et al. (1995, 1999);            BASS y AVOLIO (2000).</p>

Fuente: Elaboración propia

### 3.4 Instrumento de Investigación

Para la elaboración del instrumento de investigación de campo fueron, inicialmente, identificadas las prácticas de los profesores eficaces en el contexto del aula en la literatura relevante. A continuación, fueron reunidas, clasificadas, según el modelo de liderazgo de

BASS (1985)<sup>351</sup> y organizadas en la Tabla 6, presentada en el Capítulo 2 (ítem 2.2). Esta tabla, que contiene 156 prácticas mencionadas por 13 autores, en al menos 16 estudios (algunos de estos contenían prácticas ya mencionadas en otros, a veces hasta por el mismo autor/autores), fue utilizada para subsidiar el desarrollo del instrumento de recolección de datos (cuestionario), basado en el MLQ de BASS (1985)<sup>352</sup>, que incluye comportamientos transformacionales y transaccionales.

En la elaboración de este instrumento, fueron utilizadas las 3 dimensiones del modelo original de BASS (1985)<sup>353</sup>, pero también fueron consultadas variaciones posteriores, tales como la versión *Form 5x-Short*, de BASS y AVOLIO (2000)<sup>354</sup>. Esta última fue la base para la adaptación para el contexto de clases de aula del MLQ elaborada por POUNDER (2004)<sup>355</sup>. TSAI y LIN (2012)<sup>356</sup> presentaron en su artículo algunos ítems de su adaptación de la versión de BASS y AVOLIO (1995)<sup>357</sup>.

Las 3 dimensiones del liderazgo transformacional en el modelo de Liderazgo de Amplio Espectro (*Full-range Leadership*) original de BASS (1985)<sup>358</sup> utilizadas son:

- Ch: Carisma o Influencia Idealizada;
- IC: Consideración Individualizada;
- IS: Estimulo Intelectual;

Las 2 dimensiones del liderazgo transaccional en el modelo de Liderazgo de Amplio Espectro (*Full-range Leadership*) original de BASS (1985)<sup>359</sup> utilizadas son:

- CR: Recompensa Contingente (o condicionada);
- MbE: Gestión por Excepción;

Las 3 dimensiones de resultados del modelo de Liderazgo de Amplio Espectro (*Full-range Leadership*) original de BASS (1985)<sup>360</sup> utilizadas son:

- E.Ef: Esfuerzo Extra;

---

<sup>351</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>352</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>353</sup> *Ibidem*.

<sup>354</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>355</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>356</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>357</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>358</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>359</sup> *Ibidem*.

<sup>360</sup> *Ibidem*.

- Eff: Eficacia (*effectiveness*);
- Sat: Satisfacción.

Una clasificación más detallada de las prácticas transformacionales (por ejemplo, de la versión de BASS, 1990)<sup>361</sup> sería:

- Ch-A: Atributos de Carisma o Influencia Idealizada;
- Ch-B: Comportamientos de Carisma o Influencia Idealizada;
- Ch-IM: Inspiración Motivadora, desmembrada del Carisma o Influencia Idealizada, pero poco significativa en el estudio original de BASS (1985)<sup>362</sup>;
- IC: Consideración Individualizada - parte del modelo original;
- IS: Estimulo Intelectual - parte del modelo original;

Una clasificación más detallada de las prácticas transaccionales (por ejemplo, de la versión de BASS, 1990) sería:

- CR: Recompensa Contingente (o condicionada);
- MbE-A: Gestión por Excepción Activa - el líder proactivamente busca fallas para corregirlas;
- MbE-P: Gestión por Excepción Pasiva - el líder espera que fallas aparezcan para corregirlas;

Las variables de resultados permanecieron las mismas. La clasificación más detallada de las prácticas de liderazgo (por ejemplo, de la versión de AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>363</sup>) fue utilizada no sólo para proporcionar un mejor equilibrio a las prácticas componentes de las dimensiones originales (BASS, 1985)<sup>364</sup>, sino también para fines de entrenamiento (AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>365</sup>, lo que tiene relación con el Objetivo Particular “Proponer un *framework*, basado en prácticas de liderazgo, para mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos con sus profesores”, del presente estudio.

---

<sup>361</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>362</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>363</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

<sup>364</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>365</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

BOLKAN y GOODBOY (2011<sup>366</sup>, 2010<sup>367</sup> y 2009<sup>368</sup>; también con GRIFFIN, 2011<sup>369</sup>), realizaron una significativa contribución en cuanto a las maneras en que los 3 constructos originales del modelo eran percibidos por los alumnos y cómo podrían ser mejor medidos; particularmente respecto al Estimulo Intelectual - con un estudio entero dedicado a sus medidas (pero también estudiaran la percepción y las medidas para el Carisma o la Influencia Idealizada y para la Consideración Individualizada) y, por lo tanto, sus descubrimientos fueron incluidos.

Asimismo, ha sido de gran utilidad el comparativo de TRESLAN (2006)<sup>370</sup> entre enseñanza efectiva y liderazgo transformacional, en dos tablas: (a) una comparando los valores del liderazgo transformacional con los dominios de la enseñanza efectiva; y (b) otra exponiendo la similitud entre las actividades del aula relacionadas con los valores de liderazgo transformacional y los dominios de la enseñanza efectiva (ambos mostrados en las Tablas 2 y 3 en el Capítulo 1, ítem 1.3).

Ha sido incluida la preocupación de MUZIS (2008)<sup>371</sup> y HARRISON (2011)<sup>372</sup>, ya manifestada por TRESLAN (2006)<sup>373</sup>, con la gestión del aula como un aspecto importante de la enseñanza de calidad.

LIVINGSTON (2010)<sup>374</sup> observó que los alumnos de clases *online* no esperan que sus instructores en línea (*online*) sean líderes pasivos-evasivos (*passive-avoidant*). El liderazgo *laissez-faire* es, en verdad, la evasión de liderazgo, caracterizado por un líder ausente, inclusive, siendo necesario, y que no hace nada ante los problemas, está fuertemente asociado con la insatisfacción del subordinado, el conflicto y la ineficacia (BASS, 1999)<sup>375</sup>.

---

<sup>366</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>367</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>368</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>369</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>370</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>371</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

<sup>372</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>373</sup> TRESLAN, Dennis L. *op cit*.

<sup>374</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>375</sup> LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

LEITHWOOD et al. (1999), *apud* STEWART (2006<sup>376</sup>), estudiando los directores de escuelas, encontraron que el liderazgo *laissez-faire* se encontraba relacionado negativamente con las percepciones de eficacia del líder y la satisfacción con el líder.

TSAI y LIN (2012)<sup>377</sup> se apoyaron solamente en las prácticas transformacionales para su adaptación del cuestionario MLQ (en una versión de BASS y AVOLIO, 1995<sup>378</sup>), excluyendo el componente *laissez-faire* y hasta los transaccionales. Lo mismo hicieron BOLKAN y GOODBOY (2009)<sup>379</sup>. WALLUMBWA y OJODE (2000)<sup>380</sup> también omitieron el componente *laissez-faire*, porque para ellos su dimensión única de liderazgo individual lo hace inapropiado para el contexto educativo. HARRISON (2011)<sup>381</sup> afirmó que, para el propósito de su estudio, las características transformacionales y transaccionales fueron los únicos comportamientos de liderazgo medidos, lo que excluye solamente el componente *laissez-faire*.

Debido a esto, por no existir ninguna mención a este tipo de liderazgo entre las buenas prácticas encontradas en la literatura y porque los líderes evasivos tienden a no poseer seguidores satisfechos, este investigador tomó la misma decisión de excluirla.

El objetivo del desarrollo de tal instrumento, que aún contiene prácticas elegidas por HARRIS (2003)<sup>382</sup>, COLLAY (2013)<sup>383</sup> y de otros ya mencionados en este tópico, es identificar cuáles son las que más influyen la satisfacción de los alumnos. Adicionalmente, se buscará también información acerca de las que tienen impacto sobre su percepción de eficacia del líder y de su propensión a realizar un esfuerzo extra.

Este investigador eligió abordar las prácticas de liderazgo de los profesores sin mencionar la palabra “liderazgo” con el fin de evitar influenciar las respuestas. De este modo, el instrumento se denomina “Percepción de los alumnos a cerca de las prácticas de los profesores”. A pesar del hecho de BASS (1985) ter utilizado, en la mayoría de su instrumento opciones de evaluación basadas en una escala de frecuencia, este investigador

---

<sup>376</sup> STEWART, Jan. Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, v. 54, p. 1-29, 2006.

<sup>377</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>378</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>379</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>380</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1<sup>st</sup>. 2000.

<sup>381</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>382</sup> HARRIS, Alma. Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, v. 23, n. 3, p. 313-324, 2003.

<sup>383</sup> COLLAY, Michelle; Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.



prefirió utilizar una escala de concordancia. Eso porque los profesores evaluados en la muestra ministraron clases de posgrado con duraciones de 16 a 20 horas, divididas en no más que 4 diferentes días, no indicando la utilización de la escala de frecuencia, ya que muchas de las prácticas pueden no ocurrir más de una vez en tan corto espacio de tiempo. Sin embargo, para cursos más largos, como los de grado, la escala de frecuencia puede ser más aplicable.

Así las opciones de evaluación disponibles fueron “En total desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, “De acuerdo”, “Totalmente de acuerdo”, respectivamente. Existía aún una sexta opción, “No aplicable/ no me siento capaz de evaluar”, para aquellos que considerasen que la afirmación no era aplicable o prefiriesen no evaluar.

El uso de encuestas del tipo *survey*, como esta, siempre presenta un desafío para alcanzar niveles más altos de validez discriminante dados los problemas típicos asociados con cualquier medida de *survey* (por ejemplo, impresión general y errores de sesgo, AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>384</sup>), pero el MLQ es muy utilizado en los estudios de Liderazgo Transformacional y en los de Amplio Espectro. Sólo entre los más importantes para esta tesis se encuentran PELLICIARI (2013)<sup>385</sup>, TSAI y LIN (2012)<sup>386</sup>, HARRISON (2011)<sup>387</sup>, BOLKAN y GOODBOY (2011<sup>388</sup>, 2010<sup>389</sup>, 2009<sup>390</sup>), BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN (2011)<sup>391</sup>, LIVINGSTON (2010)<sup>392</sup>, POUNDER (2004)<sup>393</sup>, HARVEY, ROYAL y STOUT

---

<sup>384</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

<sup>385</sup> PELLICIARI, Marcos Roberto de Mendonça. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

<sup>386</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>387</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>388</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>389</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>390</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>391</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>392</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>393</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

(2003)<sup>394</sup>, WALLUMBWA y OJODE (2000)<sup>395</sup>. Los resultados del estudio de AVOLIO, BASS y JUNG (1999)<sup>396</sup>, con 14 muestras involucrando a 3786 encuestados, ya habían proporcionado una base más amplia de evidencia para la validez del modelo de seis factores subyacente a la encuesta del MLQ, para líderes en general.

Para fines de validación y verificación de confiabilidad de este instrumento de recolección de datos, específicamente, fueron adoptados tres procedimientos:

(a) Consulta a cuatro diferentes doctores especialistas (la directora de tesis Lurdes Marlene Seide Froemming, Doctora en Administración, especialista en Marketing; Eduardo Refkalefsky, Doctor en Comunicación; Fernando Oliveira de Araujo, Doctor en Ingeniería de Producción, especialista en Metodología; y José Mauro Nunes, Doctor en Psicología), en una variación simplificada del método Delphi Convencional; Entre las etapas del método, según VERGARA (2012)<sup>397</sup>, fueron seleccionadas las siguientes:

- » Definirse el tema y el problema de investigación;
- » Realizase una revisión de la literatura pertinente al problema de investigación y seleccionase la orientación teórica que suportará el estudio;
- » Formularse el cuestionario, en general con preguntas cerradas;
- » Enviarse el cuestionario a los especialistas, Delphi, que no serán objetivos de la investigación, solicitando justificativas cualitativas a sus contribuciones;
- » Realizarse ajustes en el cuestionario (si fuera el caso).

Los comentarios de los *delphi* orientaron algunas modificaciones en el cuestionario, principalmente, respecto a cuidados con la redacción de las afirmaciones para generar menos dudas y ambigüedades, con frases más cortas y con términos lo más objetivamente definidos posible, preservándose las características del modelo para facilitar que el alumno exprese su percepción.

(b) Luego de modificado el instrumento con las orientaciones de los *delphi*, fueron realizados pre-test con alumnos de diferentes clases para evaluar la claridad y

---

<sup>394</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>395</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>396</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

<sup>397</sup> VERGARA, S. *Métodos de pesquisa em administração*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

la comprensión de las afirmaciones del instrumento e identificar oportunidades de mejora; Los pre-test fueron inicialmente realizados con 18 alumnos en 3 clases (04/06, 06/06 y 11/06/2016) y suscitaron nuevas modificaciones (pocas) y se realizaron nuevos pre-test con 12 alumnos en otras 3 clases (15/06, 16/06 y 16/06/2016, siendo, en este último día, realizados en 2 diferentes clases, habiendo sido presentados por 2 profesores diferentes), sin que se haya señalado la necesidad de nuevos cambios, lo que permitió el inicio de la recolección de datos;

(c) Con una versión perfeccionada en las 2 etapas anteriores se realizó un test de consistencia interna del instrumento con el método del Alfa de Cronbach. Con el fin de considerar un instrumento de medición fiable, es necesario que este proporcione los mismos resultados cuando sea aplicado a objetivos estructuralmente idénticos. El nivel de fiabilidad relativo a la consistencia interna de una escala (fiabilidad, medida por el método Alfa de Cronbach, CRONBACH, 1951<sup>398</sup>) se considera aceptable cuando es 0,70 o superior (NUNNALLY, 1978)<sup>399</sup>.

Para el instrumento de evaluación de prácticas de liderazgo aquí propuesto, fue calculado un índice de 0,93 para el coeficiente Alpha de Cronbach, un valor muy superior al necesario para indicar su fiabilidad.

Una versión en español del instrumento, el Objetivo Particular “Desarrollar un instrumento de investigación de las prácticas de liderazgo de profesores, que sea capaz de identificar las que más impactan sobre la satisfacción (calidad percibida) de los alumnos (clientes)”, de esta tesis, puede observarse en el Anexo 1 (en el Anexo 2 se observa la versión original, en portugués).

### **3.5 Recolección de datos**

Los datos de campo fueron recolectados mediante la aplicación del instrumento desarrollado a los alumnos de la institución educativa superior investigada en este estudio. El acceso a dicho instrumento fue a través de la difusión por parte del profesor invitado que se encontraba impartiendo clases entre el 18/06 y el 07/17/2016, de una imagen que explicaba brevemente el propósito de la investigación y que mostraba el *link* (de dos formas: código QR y la URL acortada) a un formulario en línea (*online*, hecho con los formularios de Google y compartido a través de Google Drive) para ser respondido por los alumnos, por medio de la computadora o del teléfono (*smartphone*), con la evaluación de las prácticas del

---

<sup>398</sup> CRONBACH, L. J. *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika, 16(3), 297-334, 1951.

<sup>399</sup> NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill, 1978.

último profesor en darle aula, en general, el mismo que le presentó la investigación y el formulario/ instrumento (la invitación para el alumno para participar del estudio se encuentra disponible en el Anexo 3 (en el Anexo 4 se ve la versión original, en portugués).

La aplicación del cuestionario en línea tiene ventajas tales como la eliminación de los errores tipográficos, el reclutamiento de más profesores, ya que se puede evitar la necesidad de estimar la cantidad adecuada para imprimir los ejemplares previamente, llevarlos al profesor invitado, que tendría que llevarlos con ellos, antes de cada recolección. Asimismo, evita la necesidad de buscarlos después, además de la eliminación de la necesidad de digitar las respuestas, resultando en una mayor facilidad y rapidez del análisis.

La alternativa a la forma en línea, una copia impresa del cuestionario para ser entregado en mano por el profesor de la asignatura, que estaría en clase, tendría el inconveniente adicional de afectar potencialmente las respuestas del alumno y, por lo tanto, los resultados de la encuesta, ya que él (o ella) sabría que el profesor evaluado tendría fácil acceso a sus respuestas antes de la corrección de su prueba.

El inconveniente es la posible reducción en el porcentaje de respuestas (LIVINGSTON de 2010, advierte que, “típicamente, las tasas de respuesta son mucho más bajas para las poblaciones en línea” - *online*)<sup>400</sup>, lo que puede ser agravado por el hecho de que el cuestionario es relativamente largo, con 37 afirmaciones, sumado a 13 preguntas de calificación. Por lo tanto, fueron invitados un total de 27 profesores para ayudar en la recolección de datos durante un período definido (1 mes).

Como curiosidad, ninguna de las investigaciones analizadas menciona el uso de *smartphones* en la recolección de datos, lo que probablemente será mucho más frecuente en el futuro próximo, gracias a lo expuesto anteriormente y a la popularización de ese tipo de dispositivo.

---

<sup>400</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

# CAPÍTULO IV

## 4 PROPUESTA Y FORMA DE IMPLEMENTARLA

Este capítulo presenta la propuesta para viabilizar la investigación, con un abordaje más objetivo, imprimiendo un orden lógico para la implementación, incluyendo desde la recolección de datos, hasta la manera de realizar el análisis, para ofrecer una base consistente para la discusión de los resultados.

### 4.1 Método de abordaje

El método de abordaje utilizado para la presente tesis es el hipotético-deductivo (LAKATOS y MARCONI, 2003)<sup>401</sup>.

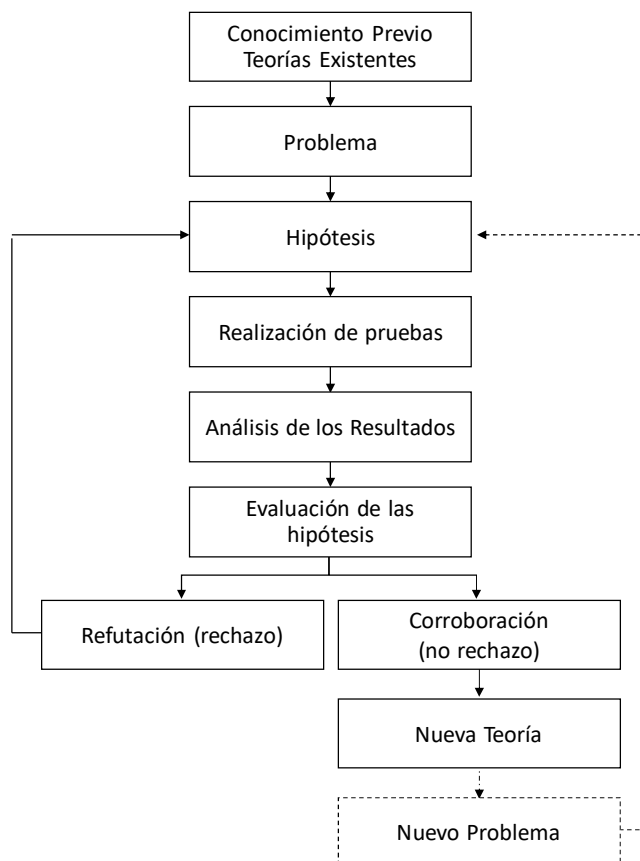
Ese método se inicia por la percepción de un vacío en los conocimientos, acerca del cual se formulan las hipótesis y, mediante el proceso de inferencia deductiva, se prueba la predicción de la ocurrencia de fenómenos incluidos por la hipótesis (LAKATOS y MARCONI, 2003)<sup>402</sup>. Su modelo se encuentra representado en la Figura 6, a continuación.

---

<sup>401</sup>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

<sup>402</sup>Ibidem

## Ilustración 6- Método hipotético - deductivo según POPPER



Fuente: Adaptado de LAKATOS y MARCONI (1991)

### 4.2 Procedimientos y Técnicas

Para la presente investigación serán utilizados los métodos monográfico, comparativo y estadístico. Según LAKATOS y MARCONI (2003)<sup>403</sup>:

- El método monográfico consiste en el estudio de determinados individuos, profesiones, condiciones e instituciones, grupos o comunidades con el fin de obtener generalizaciones.

En esta tesis, se estudiaron alumnos (clientes), profesores (prestadores de servicios; atributos de servicios – los de las IESs –; líderes), la clase, las instituciones de enseñanza y su capacidad para competir.

- El método comparativo utiliza observaciones con el fin de verificar similitudes y divergencias y, si posible, explicarlas.

---

<sup>403</sup>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodología Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

En esta tesis, fueron hechas comparaciones entre la satisfacción percibida por los alumnos acerca de las clases de diferentes profesores, entre las evaluaciones de los alumnos, considerando su género etc., para observar las posibles similitudes y diferencias.

- El método estadístico reduce los fenómenos sociales, políticos, económicos etc. a datos cuantitativos, y la manipulación estadística permite comprobar las relaciones de los fenómenos entre si y obtener generalizaciones sobre su naturaleza, ocurrencia o significado.

En esta tesis, la manipulación estadística permitió corroborar las relaciones entre las prácticas de liderazgo de profesores y la satisfacción de los alumnos (clientes), aunque la posibilidad de generalización sea limitada.

### **4.3 Objetivo de investigación**

#### *4.3.1 Universo*

El universo de este estudio está compuesto por todos los alumnos de posgrado de una institución educativa superior de gran porte, privada, presente en prácticamente todo Brasil, con cursos de grado y posgrado (especialización<sup>404</sup>, lato sensu, maestría y doctorado, stricto sensu).

Esta institución ha sido elegida por este investigador como objeto de estudio, dada su representatividad en ese mercado y por su importancia en tamaño y en la percepción de calidad que posee (hasta internacionalmente).

#### *4.3.2 Muestra*

La muestra fue compuesta por 206 alumnos que estaban matriculados en clases de posgrado de esta institución de enseñanza superior, entre 18/6 e 17/07/2016. Del total de encuestados, 3 fueron excluidos de los análisis debido al gran número de ítems no respondidos (*missing*). Entonces, el tamaño final de la muestra en estudio es de 203 alumnos.

La muestra puede ser considerada no probabilista y de conveniencia (LAKATOS y MARCONI, 2003)<sup>405</sup>:

- No probabilista, porque su selección no es totalmente aleatoria (la institución fue elegida por su relevancia en el mercado), lo que disminuye el poder de inferencia para el todo de los resultados obtenidos para la muestra;

---

<sup>404</sup> OBS: Lo que se denomina MBA en Brasil es, en verdad, un posgrado lato sensu.

<sup>405</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- De conveniencia, porque la institución en cuestión utiliza los servicios de muchos profesores, siendo invitados a auxiliar en la recolección de datos a aquellos con quien el presente investigador posee relación de amistad o, al menos, proximidad.

Sin embargo, después de que la institución fue seleccionada y se invitaron a los profesores, hubo un cierto grado de aleatoriedad (o al menos de imprevisibilidad). Por ejemplo, si el maestro daría clases durante el período de recolección planeado y, en caso afirmativo, en qué parte del país, en qué curso de posgrado, que disciplina, para que número de alumnos en la clase y qué porcentaje de estudiantes presentes aceptaron responder el cuestionario propuesto (la cuota de adhesión).

#### 4.3.2.1 *Caracterización de la muestra*

La muestra se caracteriza predominantemente por individuos con hasta 36 años de edad (79,6%), del género masculino (64,5%) y que han cursado la educación superior en la gran área de las ciencias humanas (53,4%) y ciencias exactas (41,6%). La mayor parte de los encuestados (81,9%) posee menos de 15 años de experiencia profesional, siendo más frecuentes la actuación en los puestos de Analista (27,7%), Coordinador/Supervisor (21,8%) y Gerente (20,3%). La mayoría declaró trabajar en empresas de gran porte (48,9%), de naturaleza jurídica privada (79,6%) y nivel de actuación internacional (41,3%).

En cuanto al curso de MBA en la institución bajo investigación, aquellos con el mayor número de los encuestados fueron: Administración de Empresas (34,7%), Gestión de Proyectos (32,6%) y Gestión Financiera, Contraloría y Auditoría (23,3 %). La mayoría de los encuestados (59,2%) asisten a las clases espaciadamente (en contraposición a los cursos con todas las clases de las disciplinas impartidas continuamente, estando separadas por como máximo 24 horas).

Teniendo en cuenta la duración del curso dividida en tres partes, el 43% de los encuestados afirman estar asistiendo al tercio inicial, mientras que el 40,5% informó que está asistiendo el último tercio del curso. En relación con el profesor evaluado, la mayoría (78,2%) de las respuestas se centraron en 5 profesores que, con fines de mantener el anonimato, fueron identificados por números: Profesor22 (40,3%), Profesor12 (19,7%) y Profesor14 (8,9%), Profesor10 (4,9%) y Profesor18 (4,4%).

A continuación, las tablas descriptivas para cada una de las variables mencionadas anteriormente pueden ser observadas en las tablas 8 a 19, a continuación.



**Tabla 8- Respuestas según la edad**

<b>Edad</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Válido %</b>	<b>Acum. %</b>
Válido	Menos de 27 años	60	29,6	29,9	29,9
	Entre 27 e 31 años	44	21,7	21,9	51,7
	Entre 31 e 36 años	56	27,6	27,9	79,6
	Más de 36 años	41	20,2	20,4	100,0
	Total	201	99,0	100,0	
<i>Missing</i>		2	1,0		
Total		203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9 - Respuestas según el genero**

<b>Género</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Válido %</b>	<b>Acum. %</b>
Válido	Femenino	72	35,5	35,5	35,5
	Masculino	131	64,5	64,5	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 10- Respuestas según el grado de educación superior**

<b>Grande área del grado de los encuestados en el enseño superior</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Válido %</b>	<b>Acum. %</b>
Válido	Ciencias Biológicas	9	4,4	5,1	5,1
	Ciencias Exactas	74	36,5	41,6	46,6
	Ciencias Humanas	95	46,8	53,4	100,0
	Total	178	87,7	100,0	
<i>Missing</i>		25	12,3		
Total		203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 11 - Respuestas según el tiempo de actuación profesional**

Años de experiencia					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	Menos de 5 años	51	25,1	28,0	28,0
	De 5 a 10 años	67	33,0	36,8	64,8
	De 10 a 15 años	31	15,3	17,0	81,9
	Más de 15 años	33	16,3	18,1	100,0
	Total	182	89,7	100,0	
Missing		21	10,3		
Total		203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12 - Respuestas según el puesto en la organización donde trabaja**

Puesto en la empresa que trabaja					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	No se aplica	12	5,9	5,9	5,9
	Analista/ Funcionario	56	27,6	27,7	33,7
	Coordinador/ Supervisor	44	21,7	21,8	55,4
	Gerente	41	20,2	20,3	75,7
	Director	15	7,4	7,4	83,2
	Socio	21	10,3	10,4	93,6
	Otro	13	6,4	6,4	100,0
	Total	202	99,5	100,0	
Missing		1	,5		
Total		203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13 - Respuestas según el porte de la organización donde trabaja**

Porte de la empresa					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	No se aplica	16	7,9	8,5	8,5
	Micro	18	8,9	9,6	18,1
	Pequeño	20	9,9	10,6	28,7
	Medio	42	20,7	22,3	51,1
	Grande	92	45,3	48,9	100,0
	Total	188	92,6	100,0	
Missing	99	15	7,4		
	Total	203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 14 - Respuestas según la naturaleza jurídica de la organización donde trabaja**

Naturaleza jurídica de la empresa					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	No se aplica	16	7,9	11,7	11,7
	Pública	4	2,0	2,9	14,6
	Privada	109	53,7	79,6	94,2
	Mista	5	2,5	3,6	97,8
	Tercersector	3	1,5	2,2	100,0
	Total	137	67,5	100,0	
Missing	99	66	32,5		
	Total	203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 15 - Respuestas según la cobertura geográfica de actuación de la organización donde trabaja**

Nivel de actuación de la empresa					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	No se aplica	16	7,9	10,3	10,3
	Municipal	5	2,5	3,2	13,5
	Estadual	8	3,9	5,2	18,7
	Regional	17	8,4	11,0	29,7
	Nacional	45	22,2	29,0	58,7
	Internacional	64	31,5	41,3	100,0
	Total	155	76,4	100,0	
Missing		48	23,6		
	Total	203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 16 - Respuestas según el grado en que se encuentran cursando actualmente**

MBA cursado					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	Gestión de Proyectos	63	31,0	32,6	32,6
	Gestión de Procesos	9	4,4	4,7	37,3
	Gestión Empresarial	67	33,0	34,7	72,0
	Gestión Estratégica de Negocios	1	,5	,5	72,5
	Gestión Financiera, Control y Auditoria	45	22,2	23,3	95,9
	Logística y <i>Supply Chain Management</i>	8	3,9	4,1	100,0
	Total	193	95,1	100,0	
Missing		10	4,9		
	Total	203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17 - Respuestas según las clases en secuencia o separadas por al menos una semana**

<b>Concentración (espaciamiento) de encuentros</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Válido %</b>	<b>Acum. %</b>
Válido	Agrupados	80	39,4	40,8	40,8
	Espaciados	116	57,1	59,2	100,0
	Total	196	96,6	100,0	
<i>Missing</i>		7	3,4		
Total		203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 18 - Respuestas según el tiempo de cursado**

<b>Considerando la duración del curso dividida en tres partes, ¿en qué parte del cursado de esta disciplina se encuentra?</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Válido %</b>	<b>Acum. %</b>
Válido	En el tercio inicial del curso	86	42,4	43,0	43,0
	En el tercio intermediario del curso	33	16,3	16,5	59,5
	En el tercio final del curso	81	39,9	40,5	100,0
	Total	200	98,5	100,0	
<i>Missing</i>		3	1,5		
Total		203	100,0		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 19 - Profesores, según la cantidad de evaluaciones recibidas**

Identificación del profesor					
		Frecuencia	%	Válido %	Acum. %
Válido	No informado	2	1,0	1,0	1,0
	Profesor 1	3	1,5	1,5	2,5
	Profesor 2	3	1,5	1,5	3,9
	Profesor 3	2	1,0	1,0	4,9
	Profesor 4	1	,5	,5	5,4
	Profesor 5	1	,5	,5	5,9
	Profesor 6	1	,5	,5	6,4
	Profesor 7	2	1,0	1,0	7,4
	Profesor 8	2	1,0	1,0	8,4
	Profesor 9	1	,5	,5	8,9
	Profesor 10	10	4,9	4,9	13,8
	Profesor 11	1	,5	,5	14,3
	Profesor 12	40	19,7	19,7	34,0
	Profesor 13	1	,5	,5	34,5
	Profesor 14	18	8,9	8,9	43,3
	Profesor 15	2	1,0	1,0	44,3
	Profesor 16	5	2,5	2,5	46,8
	Profesor 17	2	1,0	1,0	47,8
	Profesor 18	9	4,4	4,4	52,2
	Profesor 19	1	,5	,5	52,7
	Profesor 20	1	,5	,5	53,2
	Profesor 21	7	3,4	3,4	56,7
Profesor 22	88	43,3	43,3	100,0	
Total	203	100,0	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Un total de 22 profesores fueron evaluados, habiendo sido, el 31,8%, invitados y estuvieron de acuerdo en colaborar en la recolección de los datos para esta tesis al final de sus cursos, cada un de ellos, siendo objetos de la evaluación del estudiante. El porcentaje más alto (68,2%) fueron los docentes evaluados sin haber sido invitados a participar,

probablemente sin saber siquiera de la existencia de la investigación o al menos que serían objeto de evaluación.

Esto puede explicarse por la probable comprensión de parte de los encuestados sobre el comando “Por favor evalúe al último profesor que le enseñó en su clase” (algunos evaluaron lo que le dio la disciplina inmediatamente anterior a la que acababa de terminar, no al profesor que dio a conocer y/o distribuyó el instrumento). Sin embargo, se observó lo contrario en la cantidad y el porcentaje de evaluaciones completadas. De estos, la mayoría fue de los que participaron voluntariamente (88,1%).

#### **4.4 Análisis y Discusión de los Resultados**

Los datos recolectados fueron inicialmente analizados por medio de la estadística descriptiva.

Para verificar la influencia de las prácticas de liderazgo sobre la satisfacción del alumno, también sobre su percepción de eficacia del profesor y sobre su propensión de realizar un esfuerzo extra, se utilizó el análisis de correlación.

La correlación entre las dimensiones se evaluó mediante el coeficiente de Spearman ( $r$ ), elegido por su adecuación a los datos que no pertenecen a una escala estándar de medición, pero donde existe un ordenamiento claro, por ejemplo, en el caso de las escalas Likert, así como la empleada en el presente estudio (CALLEGARI-JACQUES, 2003)<sup>406</sup>. Este es un método no paramétrico que utiliza sólo los puestos y no hace suposiciones.

Como norma, una medida de este tipo debe estar en el rango de -1 a 1, donde -1 indica una perfecta correlación negativa o inversa, y 1 indica una perfecta correlación positiva o directa. La correlación negativa indica que el crecimiento de las variables implica, en general, la disminución de la otra. La correlación positiva indica, en general, el crecimiento o la disminución concomitante de las dos variables consideradas.

Según CALLEGARI-JACQUES (2003)<sup>407</sup>, el coeficiente de correlación se puede evaluar cualitativamente, como puede observarse en la Tabla 20:

---

<sup>406</sup> CALLEGARI-JACQUES, Sidia M. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

<sup>407</sup> *Ibidem*.

**Tabla 20 - Parámetros para la evaluación cualitativa del coeficiente de correlación**

$ r $	Intensidade
0	nula
0 - 0,3	Fraca
0,3   - 0,6	Regular
0,6   - 0,9	Forte
0,9   - 1	Muito forte
1	Plena ou perfeita

Fuente: CALLEGARI-JACQUES (2003)

Para identificar las prácticas de liderazgo de profesores más relevantes para la satisfacción de los alumnos, se realizó un análisis de regresión. La intención es establecer una relación, representada por una ecuación, que permita estimar el valor de una variable de resultado en particular, como las de este estudio (esfuerzo extra, eficacia del líder y satisfacción), como una función de otras variables (tales como, en este caso, las prácticas del liderazgo transformacional).

Para la estimación de los coeficientes de regresión de este estudio se utilizó el método de los mínimos cuadrados, considerado eficaz para la estimación de los parámetros de regresión, aplicable a las relaciones lineales y no lineales (HAIR et al., 2009)<sup>408</sup>. Uno de los coeficientes de la ecuación es el de correlación lineal “r”, que representa, en la escala ]-1, 1[, la correlación o asociación entre variables; el cuadrado de esta relación es el coeficiente de correlación total, o el coeficiente de determinación, representado por R<sup>2</sup>, que muestra el porcentaje de la variabilidad de la variable dependiente (y) explicado por las variables independientes (x<sub>i</sub>).

En el ajuste de un modelo de regresión múltiple pueden ser incluidas en la ecuación todas las variables independientes o sólo algunas, dependiendo de la importancia del parámetro de regresión de cada variable o en función del aumento del coeficiente de determinación, R<sup>2</sup>, causado por la inclusión de estas variables.

La estrategia adoptada para todos los modelos generados entonces empieza calculándose un modelo de regresión simple incluyendo una única variable independiente, cuyo coeficiente de regresión es el más significativo en términos de precisión; a continuación, se analiza la siguiente variable independiente más importante, que se incluirá

---

<sup>408</sup> HAIR Jr., Joseph; BLACK, William C. BABIN, Barry J. ANDERSON, Rolph E. TATHAM, Ronald L. *Análise multivariada de dados*. 6ª Edição. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.



o no, como se ha explicado en el párrafo anterior; y así sucesivamente hasta que ninguna de las variables independientes sea significativa. Este tipo de método se denomina proceso *stepwise* (por etapas).

El resultado del procedimiento de cálculo de la ecuación de regresión es presentado en tablas de ANOVA, que es una prueba de hipótesis de si existe o no una relación de dependencia ( $H_0$ : y no depende de x). Además, las tablas de análisis de varianza proporcionan el promedio de la suma de los desvíos al cuadrado, cuya raíz cuadrada es el error estándar de la estimación. La ecuación de regresión es mejor ajustada a los datos cuanto menor sea el error estándar de la estimación en comparación con la desviación estándar de la variable dependiente (NETER, WASSERMAN y KUTNER, 1985)<sup>409</sup>.

Para facilitar la lectura, las definiciones de las variables independientes involucradas se repiten, de manera resumida, a continuación (BASS, 1985<sup>410</sup>, excepto adonde sea indicado):

- **Carisma, Ch:** una dotación de un altísimo grado de estima, popularidad, y/o un *status* de celebridad atribuido por otros – siendo este un punto importante – y capaz de engendrar en estas personas fuertes respuestas emocionales de amor u odio; tiene como resultado una influencia generalizada y “forman y amplían, activamente, al público a través de su propia energía, auto-confianza, el asertividad, la ambición y el aprovechamiento de las oportunidades”. Estudios posteriores (BASS, 1990<sup>411</sup>, 1999<sup>412</sup>; BASS y AVOLIO, 1995<sup>413</sup>, 2000<sup>414</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>415</sup>) separan:

- » **Atributos de Influencia Idealizada (o Influencia Idealizada Atribuida), Ch-A:** atribuciones al respecto del líder realizadas por los seguidores, que pueden ser resumidas en "nos hacen sentir orgullosos de estar asociados con él";
- » **Comportamientos de Influencia Idealizada, Ch-B:** comportamientos que, colectivamente, "especifican la importancia de estar comprometidos con nuestras

---

<sup>409</sup> NETER, J.; WASSERMAN, W.; KUTNER, M. H. (1985), *Applied Linear Statistical Models: regression, analysis of variance, and experimental designs*. 2nd ed. Homewood, IL.: Irwin.

<sup>410</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>411</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>412</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>413</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>414</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>415</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

creencias", lo que incluye una conducta ética y ejemplar, respeto por las personas con sus diferentes valores e ideas, más énfasis en los intereses del grupo que en los propios e incentivo a la colaboración;

» **Motivación Inspiradora, Ch-IM** (POUNDER, 2008)<sup>416</sup>: tiene relación con actuar como modelos para los subordinados, comunicar una visión de forma atractiva, utilizar símbolos para enfocar los esfuerzos, comunicar altas expectativas de desempeño, hablar con optimismo y con entusiasmo (incentivando a que sus seguidores imaginen y se apropien de estados futuros atractivos) y proporcionar estímulo y significado a lo que se tiene que hacer.

• **Consideración Individualizada, IC**: significa tratar a sus seguidores individualmente; tiene relación con desarrollarlos, elegir tareas compatibles con la capacidad de cada uno y también con el alineamiento de las necesidades de los liderados con la misión de la organización.

• **Estímulo Intelectual, IS**: trata de incentivar a los seguidores a utilizar la inteligencia y la racionalidad para resolver problemas de manera creativa e innovadora, a su propia manera, y con designarles tareas interesantes y desafiantes.

• **Recompensa Contingente, CR**: trata del cambio de recompensas y reconocimiento de los logros por el esfuerzo y/o el buen desempeño;

• **Gestión por Excepción, MbE**: significa actuar solamente cuando las cosas salen mal o fuera de las normas y los estándares esperados; y puede ser separada en:

» **Activa, MbE-A**: cuando el líder busca y se anticipa a las desviaciones o errores de sus subordinados en la ejecución de tareas para corregirlos;

» **Pasiva, MbE-P**: cuando el líder espera que aparezcan problemas para entonces tomar medidas correctivas.

Las variables de resultado del modelo original de BASS (1985)<sup>417</sup> permanecieron iguales en estudios posteriores, y son las siguientes: la voluntad de los subordinados para realizar un **esfuerzo extra**; la percepción de la **eficacia** del líder; y la **satisfacción** con el líder.

---

<sup>416</sup>POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>417</sup>BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

#### 4.4.1 Prueba de las hipótesis

Los encuestados percibieron las prácticas asociadas con la dimensión Carisma o Influencia Idealizada como la más presente en los profesores analizados (4,39), seguida por la dimensión Estimulo Intelectual (4,36), Consideración Individualizada (4,16) y Recompensa Contingente (3,94). Se observó un menor grado de concordancia en la dimensión de Gestión por Excepción (3,56), influenciado por las prácticas relacionadas con la Gestión por Excepción Pasiva, que obtuvo un promedio de 2,88.

La tabulación de los datos y el análisis estadístico se realizó utilizando el software SPSS versión 20.0. La Tabla 21, a continuación, muestra las estadísticas descriptivas de cada una de las dimensiones medidas.

**Tabla 21 - Media de las evaluaciones de los alumnos, relativas a cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional**

<b>Prácticas de Liderazgo</b>			
	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.Pad.</b>
<b>Carisma o Influencia Idealizada</b>	203	4,3929	,57120
Atributos de Carisma o Influencia Idealizada	203	4,4388	,58344
Comportamientos de Carisma o Influencia Idealizada	203	4,4774	,53924
Inspiración Motivadora	203	4,2631	,70796
<b>Recompensa Contingente (o condicionada)</b>	203	3,9483	,62657
<b>Consideración Individualizada</b>	203	4,1638	,67392
<b>Estimulo Intelectual</b>	203	4,3629	,63828
<b>Gestión por Excepción</b>	203	3,5628	,65553
Gestión por Excepción Activa	202	4,1931	,77739
Gestión por Excepción Pasiva	199	2,8794	1,09430
N (válido)	198		

Fuente: Elaboración propia

#### 4.4.1.1 Evaluación de la Hipótesis 1

La Tabla 22, abajo, presenta los valores del coeficiente de correlación para cada una de las dimensiones medidas.

**Tabla 22 - Correlación entre las dimensiones del liderazgo transformacional**

Correlaciones							
			Carisma o Influencia Idealizada	Recompensa Contingente (o condicionada)	Consideración Individualizada	Estimulo Intelectual	Gestión por Excepción
Spearman's rho	Carisma o Influencia Idealizada	Coefficiente Correlación	1,000	,644**	,698**	,864**	,308**
		Sig. (2 colas)	.	,000	,000	,000	,000
		N	203	203	203	203	203
	Recom- pensa Contin- gente (o condicio- nada)	Coefficiente Correlación	,644**	1,000	,579**	,621**	,532**
		Sig. (2 colas)	,000	.	,000	,000	,000
		N	203	203	203	203	203
	Considera- ción Individua- lizada	Coefficiente Correlación	,698**	,579**	1,000	,687**	,368**
		Sig. (2 colas)	,000	,000	.	,000	,000
		N	203	203	203	203	203
	Estimulo Intelectual	Coefficiente Correlación	,864**	,621**	,687**	1,000	,284**
		Sig. (2 colas)	,000	,000	,000	.	,000
		N	203	203	203	203	203
	Gestión por Excepción	Coefficiente Correlación	,308**	,532**	,368**	,284**	1,000
		Sig. (2 colas)	,000	,000	,000	,000	.
		N	203	203	203	203	203

\*\* La correlación es significativa al nivel de 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

Los valores-p obtenidos, identificados en la tabla anterior por “Sig. (2 colas)”, se refieren al test del coeficiente de correlación lineal de Pearson aplicados a la jerarquía de los datos. Estos valores definen si dos variables están o no correlacionadas desde un punto de vista estadístico. En general, si este es menor que 0,05, se considera que la correlación entre las variables empleadas es significativa.

Las variables de resultado, dependientes, Esfuerzo Extra, Percepción de la Eficacia y Satisfacción con el profesor, también se midieron según la misma escala de 1 a 5, en que 1 es el nivel más alto de desacuerdo y 5 es el nivel más alto de acuerdo, y alcanzaron un promedio de 4,21, 4,37 y 4,36, respectivamente, como se puede ver en la Tabla 23, a continuación.

**Tabla 23 - Media de las evaluaciones de los alumnos, relativas a cada una de las variables de resultado del modelo de liderazgo transformacional**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.Estándar</b>
Esfuerzo Extra	203	4,2094	,79263
Eficacia	203	4,3711	,66015
Satisfacción	203	4,3596	,76349
N (válido)	203		

Fuente: Elaboración propia

La correlación entre las prácticas de liderazgo, las variables independientes y las de resultado, dependientes, Esfuerzo Extra, percepción de la Eficacia y Satisfacción con el profesor, se evaluó con base en el coeficiente de correlación de Spearman (CALLEGARI-JACQUES, 2003)<sup>418</sup>. Las cinco dimensiones de las prácticas de liderazgo se correlacionan con las tres variables de resultado en un nivel del 5% de significancia.

Se observaron las correlaciones más fuertes entre la dimensión Carisma y las variables dependientes Esfuerzo Extra (0,86), Eficacia (0,84) y Satisfacción (0,82), y entre la dimensión Estimulo Intelectual y las variables Esfuerzo Extra (0,81), Eficacia (0,77) y Satisfacción (0,75). Se observaron las correlaciones más débiles entre la dimensión Gestión por Excepción y las tres variables de respuesta.

Las tres variables de resultado están correlacionadas en un nivel de significancia del 5%, alcanzando valores superiores a 0,80.

La Tabla 24, a continuación, presenta los valores de los coeficientes de correlación para cada una de las variables de resultado.

---

<sup>418</sup>CALLEGARI-JACQUES, Sidia M. *Bioestadística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

**Tabla 24 - Correlación entre las variables de resultado con las dimensiones del liderazgo transformacional y las variables de resultado**

		Correlaciones							
		Carisma o Influencia Idealizada	Recom- pensa Contin- gente	Conside- ración Individua- lizada	Estimulo Intelec- tual	Gestión por Excepción	Esfuerzo extra	Efica- cia	Satis- facción
Esfuerzo extra	Coefficiente Correlación	,864**	,590**	,665**	,805**	,311**	1,000	,807**	,831**
	Sig. (2 colas)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	203	203	203	203	203	203	203	203
Eficacia	Coefficiente Correlación	,836**	,558**	,605**	,767**	,334**	,807**	1,000	,841**
	Sig. (2 colas)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	203	203	203	203	203	203	203	203
Satis- facción	Coefficiente Correlación	,820**	,511**	,585**	,751**	,197**	,831**	,841**	1,000
	Sig. (2 colas)	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	.
	N	203	203	203	203	203	203	203	203

\*\* La correlación es significativa al nivel de 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados corroboran la Hipótesis 1:

- **H1:** la satisfacción de los alumnos (clientes) se encuentra correlacionada con las prácticas de liderazgo de profesores.

Además, este descubrimiento es consistente con la literatura relevante (POUNDER, 2014<sup>419</sup>, 2004<sup>420</sup>; TSAI y LIN, 2012<sup>421</sup>; BOLKAN y GOODBOY, 2011<sup>422</sup>, 2010<sup>423</sup>, 2009<sup>424</sup>;

<sup>419</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>420</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>421</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>422</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>423</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>424</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

BOLKAN, GOODBOY y GRIFFIN, 2011<sup>425</sup>; HARRISON, 2011<sup>426</sup>; LIVINGSTON, 2010<sup>427</sup>; HARVEY, ROYAL y STOUT, 2003<sup>428</sup>; WALUMBWA y OJODE, 2000<sup>429</sup>, que ofrece evidencias del impacto de las prácticas de liderazgo, especialmente las relacionados con el liderazgo transformacional sobre los resultados deseables, como la satisfacción de los estudiantes, su percepción de la eficacia del profesor y su propensión a hacer un esfuerzo extra. Existen también pruebas alentadoras de que el esfuerzo extra, a su vez, está relacionado con la mejora del aprendizaje (POUNDER, 2014<sup>430</sup>, 2008b<sup>431</sup>; HARRISON, 2011<sup>432</sup>, BOLKAN y GOODBOY, 2009<sup>433</sup> – referenciando a la literatura).

Carisma y Estimulo Intelectual, dimensiones del liderazgo transformacional, identificadas en esta investigación como las más relevantes para la satisfacción de los estudiantes, en particular (fuertes correlaciones de 0,820 y 0,751, respectivamente), representan un estilo de liderazgo activo y, tal como señalan HARRISON, (2011)<sup>434</sup>, y POUNDER, (2008)<sup>435</sup>, los líderes efectivos son aquellos que exhiben más de los comportamientos de liderazgo activo, principalmente los transformacionales.

HARRISON, (2011)<sup>436</sup>, de acuerdo con TRESLAN, (2006)<sup>437</sup> y MUZIS, (2008)<sup>438</sup>, concluyó que los profesores eficaces son más proactivos en la gestión del aula, lo que puede

---

<sup>425</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K.; GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

<sup>426</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>427</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>428</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>429</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>430</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>431</sup> POUNDER, JAMES S. Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, v. 84, n. 1, p. 2-6, 2008b.

<sup>432</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>433</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>434</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>435</sup> POUNDER, JAMES S. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

<sup>436</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>437</sup> TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

<sup>438</sup> MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. *In: Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

explicar porque la Gestión por Excepción, que además de poseer un componente activo también tiene un pasivo, en el que el líder sólo corrige los defectos después de que sus consecuencias se presenten, mostró pobre correlación con la satisfacción del estudiante.

La Consideración Individualizada también mostró una fuerte correlación con la Satisfacción de los estudiantes (0,585). Sin embargo, fue el menor impacto entre las tres dimensiones del liderazgo transformacional. Los siguientes hechos pueden ayudar a explicar la razón de esto: (a) fue, de las tres dimensiones, la que recibió la peor evaluación de los estudiantes en la muestra, con excepción de la Recompensa Contingente y la Gestión por Excepción Pasiva, ambas transaccionales; ya que esta última por ser, evidentemente, pasiva es poco útil para aumentar la satisfacción; (b) el tiempo de contacto entre el profesor y el estudiante en el contexto de esta investigación es bastante corto -alrededor de 20 horas -, lo que podría reducir las expectativas de los estudiantes sobre la importancia o la posibilidad real de recibir atención individual en este tipo curso.

Los datos recolectados por LIVINGSTON (2010)<sup>439</sup> en su tesis demostraron alineamiento con la estructura teórica de BASS (1985)<sup>440</sup>, en la que el liderazgo transaccional genera un esfuerzo esperado, pero sólo el liderazgo transformacional genera esfuerzo extra. Este estudio también encontró que el esfuerzo adicional mostró fuerte correlación con las dimensiones de liderazgo transformacional (Carisma: 0,864; Estimulo Intelectual: 0,805; Consideración Individualizada: 0,665) y correlación moderada con las dimensiones del liderazgo transaccional (Recompensa Contingente: 0,590; Gestión por Excepción: 0,311).

Lo mismo se observó para la percepción de la eficacia del profesor, que mostró una fuerte correlación con las dimensiones del liderazgo transformacional (Carisma: 0,836; Estimulo Intelectual: 0,767; Consideración Individualizada: 0,605) y correlación moderada con las dimensiones del liderazgo transaccional (Recompensa Contingente: 0,558; Gestión por Excepción: 0,334).

Esta investigación, realizada en Brasil, incluye la América del Sur entre los continentes donde se estudió el liderazgo transformacional en el aula. Los resultados obtenidos parecen añadir evidencias de que los beneficios de su aplicación se encuentran disponibles en todas las culturas, como parecen sugerir estudios conducidos en América del Norte (Estados

---

<sup>439</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>440</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.



Unidos y Canadá), como los de TSAI y LIN, (2012)<sup>441</sup>; HARRISON, (2011)<sup>442</sup>; LIVINGSTON, (2010)<sup>443</sup>; y BOLKAN y GOODBOY, (2009)<sup>444</sup>; HARVEY, ROYAL y STOUT, (2003)<sup>445</sup>; WALUMBWA y OJODE, (2000)<sup>446</sup>, en Asia, Hong Kong (POUNDER, 2004)<sup>447</sup>, y en Europa y Australia, según POUNDER (2014)<sup>448</sup>.

En un estudio pionero sobre el liderazgo transformacional en el aula, WALUMBWA y OJODE (2000)<sup>449</sup> encontraron en la literatura y en sus datos empíricos, que las mujeres tendían a percibir mejor las prácticas de liderazgo transformacional, mientras que los hombres tienden a percibir mejor las prácticas de liderazgo transaccional.

A continuación, la Tabla 25 muestra el promedio asignado, en este estudio, a cada una de las prácticas de liderazgo, en función del género del encuestado.

**Tabla 25 - Promedio de las evaluaciones de los alumnos, relativo a cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional, separadas por genero**

Dimensiones de Prácticas de Liderazgo						
	Carisma o Influencia Idealizada	Recompensa Contingente	Consideración Individualizada	Estimulo Intelectual	Gestión por Excepción Activa	Gestión por Excepción Pasiva
	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
Femenino	4,36	3,81	4,13	4,34	4,06	2,67
Masculino	4,41	4,02	4,18	4,38	4,27	2,99

Fuente: Elaboración propia

En este estudio, los promedios atribuidos para los hombres y las mujeres están cerca, siendo los valores de las mujeres ligeramente más bajos para todas las prácticas, sobre todo para la Recompensa Contingente y para la Gestión por Excepción (activa y pasiva), como se puede observar en la Figura 7, abajo.

<sup>441</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>442</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>443</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>444</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>445</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

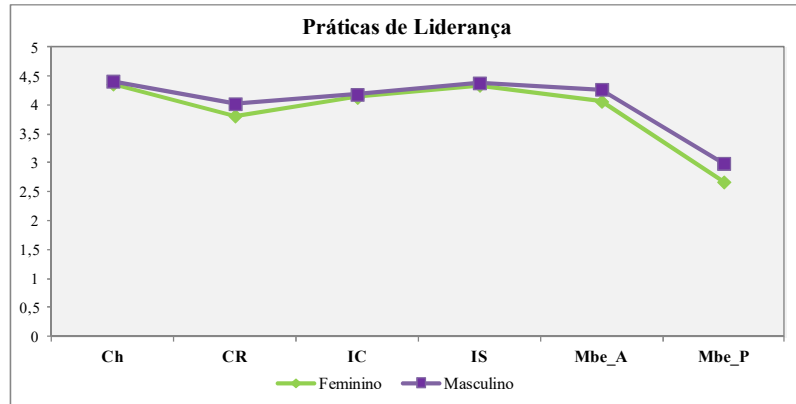
<sup>446</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>447</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>448</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>449</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

**Ilustración 7 -Exhibición de las diferencias entre los promedios de las evaluaciones de los alumnos, relativas a las dimensiones del liderazgo transformacional, separadas por género.**



Fuente: Elaboración propia.

De este modo, lo que se observó aquí difiere de lo que WALUMBWA y OJODE (2000)<sup>450</sup> hallaron, tanto en la literatura como en sus datos empíricos, sobre la tendencia de las personas del género femenino a percibir mejor las prácticas de liderazgo transformacional, no obstante, los hombres perciben mejor las prácticas de liderazgo transaccional.

Como curiosidad, LIVINGSTON (2010)<sup>451</sup> no encontró, en su estudio sobre cursos *online*, diferencias entre las expectativas de los alumnos en relación con el liderazgo, en función del género o del grupo generacional (edad) de los profesores o inclusive del número de cursos de que los alumnos han participado.

A continuación, la Tabla 26 muestra el promedio asignado a las variables de resultado, según el género del encuestado.

<sup>450</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. *In: Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>451</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

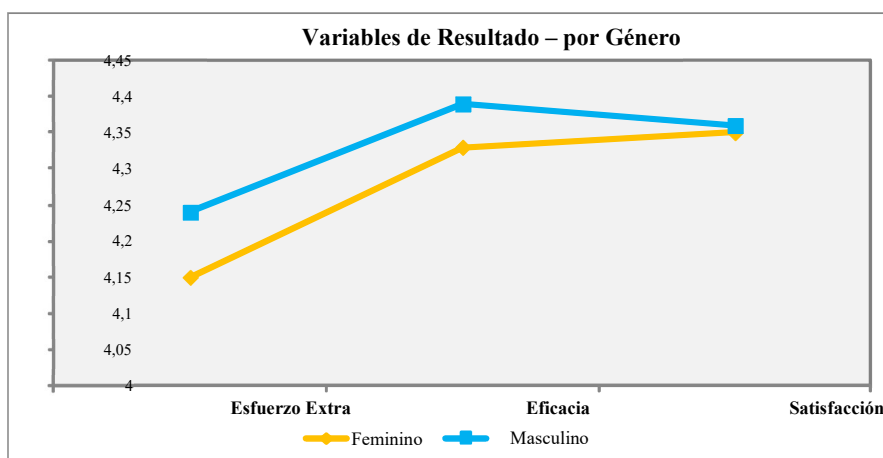
**Tabla 26 -Media de las evaluaciones de los alumnos, relativas a cada una de las variables de resultado, separadas por género.**

	<b>Esfuerzo Extra</b>	<b>Eficacia</b>	<b>Satisfacción</b>
	Promedio	Promedio	Promedio
Femenino	4,15	4,33	4,35
Masculino	4,24	4,39	4,36

Fuente: Elaboración propia

En las variables de resultado, se observó una mayor diferencia entre hombres y mujeres, con las mujeres asignando promedios menores que los hombres para el Esfuerzo Extra y Eficacia, como se ve en la Figura 8, abajo. En el estudio ya mencionado de WALLUMBWA y OJODE (2000)<sup>452</sup> no se identificaron diferencias significativas de género en relación con las variables de resultado en su muestra de alumnos de posgrado.

**Ilustración 8 -Visualización de las diferencias entre los promedios de las evaluaciones de los alumnos, relativas a las variables de resultado del liderazgo transformacional, separadas por género.**



Fuente: Elaboración propia.

Para los fines de este estudio, no hubo diferencias significativas en cuanto a la evaluación de la Satisfacción, lo que aumenta la posibilidad de que la adopción del liderazgo transformacional resulte en aumentos del nivel de satisfacción del alumnado de ambos géneros.

<sup>452</sup>WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

#### 4.4.1.2 Evaluación de la Hipótesis 2

Para identificar las prácticas más relevantes de liderazgo de profesores para la satisfacción de los alumnos en clase, se realizó un análisis de regresión con el objetivo de establecer una ecuación para estimar el valor de cada una de las variables de resultados, a saber, el esfuerzo extra, la eficacia del líder y la satisfacción, en función de las prácticas del liderazgo transformacional.

Las tablas a continuación (de 27 a 44), presentan los intervalos de confianza para los coeficientes “a” y “b”, los errores-estándar y las estadísticas de las pruebas de hipótesis ( $H_0$ : coeficiente = 0), y el histograma de desvíos versus los valores predichos para cada una de las variables de resultados.

Se generaron dos modelos u opciones para cada una:

- El primero, la opción 1, considera las dimensiones originales de BASS (1985)<sup>453</sup> como variables independientes, en que **Ch** (Carisma) está compuesto por Ch-A (Atributos de Carisma o Influencia Idealizada), Ch-B (Comportamientos de Carisma o Influencia Idealizada) y Ch-IM (Inspiración Motivacional); **IC** (Consideración Individualizada); **IS** (Estimulo Intelectual); **CR** (Recompensa Contingente); **MbE** (Gestión por Excepción) está compuesto por MbE-A (Gestión por Excepción – Activa) + MbE-P (Gestión por Excepción – Pasiva).
- El segundo, opción 2, considera como variables independientes a las subdivisiones de las dimensiones originales del Liderazgo Transformacional de BASS (1985)<sup>454</sup>, como las de estudios posteriores (BASS, 1990<sup>455</sup>, 1999<sup>456</sup>; BASS y AVOLIO, 1995<sup>457</sup>, 2000<sup>458</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>459</sup>), **Ch-A** (Atributos de Carisma); **Ch-B** (Comportamientos de Carisma); **Ch-IM** (Inspiración Motivacional); **IC** (Consideración Individualizada); **IS** (Estimulación Intelectual); **CR** (Recompensa Contingente); **MbE-A** (Gestión por Excepción Activa); **MbE-P** (Gestión por Excepción Pasiva).

---

<sup>453</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>454</sup> Ibidem.

<sup>455</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>456</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>457</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>458</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>459</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

Para elegir entre uno y otro modelo, pueden ser considerados dos criterios: (i) el que presenta el mayor valor para R2 (coeficiente de determinación); y (ii) el que pueda ser más útil en el entrenamiento de los profesores en cierto contexto.

A continuación, son presentados los modelos generados para cada una de las variables de resultado.

#### 4.4.1.2.1 Resultado - Esfuerzo Extra

##### **Opción 1:** Esfuerzo Extra -considerando las dimensiones originales

En esta opción, el análisis relativo a la variable dependiente Esfuerzo Extra (E\_Ef) consideró como variables independientes a las candidatas: **Ch** (Carisma o Influencia Idealizada), **IC** (Consideración Individualizada), **IS** (Estimulo Intelectual), **CR** (Recompensa Contingente), **MbE** (Gestión por Excepción).

El mejor ajuste fue observado en el tercero modelo ( $R^2 = 0,793$ ), como puede observarse en la Tabla 27 a continuación, en que las prácticas de liderazgo significativas han sido las de las dimensiones **Ch**, **IS** y **CR**, responsables por explicar aproximadamente 79,3% de la variabilidad de la variable dependiente Esfuerzo Extra.

**Tabla 27 - Análisis de regresión para identificación de las dimensiones del modelo original del liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>460</sup> significativas para estimar la variable de resultado Esfuerzo Extra.**

Resumo del Modelo				
Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Error-estándar de la Estimación
1	,884a	,782	,781	,37108
2	,888b	,789	,787	,36571
<b>3</b>	<b>,891c</b>	<b>,793</b>	<b>,790</b>	<b>,36309</b>
a. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada				
b. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada, Estimulo Intelectual				
c. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada, Estimulo Intelectual, Recompensa Contingente (o condicionada)				
d. Variable Dependiente: Esfuerzo Extra				

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 28 muestra que el test ANOVA realizado es significativo ( $p < 0,01$ ), indicando que existe una relación de dependencia entre la variable respuesta, Esfuerzo Extra y las variables explicativas, Carisma o Influencia Idealizada, Estimulo Intelectual y Recompensa Contingente.

<sup>460</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

**Tabla 28 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que explica mejor la relación entre la variable de resultado Esfuerzo Extra y las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>461</sup>.**

ANOVA <sup>d</sup>						
Modelo	Suma de cuadrados	df	Error cuadrático medio	F	Sig.	
3	Regresión	100,673	3	33,558	254,548	,000c
	Residual	26,235	199	,132		
	Total	126,908	202			

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes estimados para el modelo son presentados en la Tabla 29, abajo.

**Tabla 29 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Esfuerzo Extra, a partir de las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>462</sup>.**

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% Intervalo de Confianza para B	
	B	Error-estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	<b>-1,289</b>	,203		-6,364	,000	-1,688	-,889
Carisma o Influencia Idealizada	<b>,978</b>	,091	,704	10,692	,000	,797	1,158
Estimulo Intelectual	<b>,177</b>	,081	,143	2,196	,029	,018	,336
Recompensa Contingente (o condicionada)	<b>,109</b>	,055	,086	1,974	,050	,000	,219

a. Variable Dependiente: Esfuerzo Extra

Fuente: Elaboración propia

El valor de la variable de respuesta Esfuerzo Extra (E-Ef) puede, entonces, ser estimado con base en los coeficientes encontrados para las dimensiones del liderazgo, por medio de la siguiente ecuación:

$$E-Ef = -1,289 + 0,978.Ch + 0,177.IS + 0,109.CR$$

La constante es el valor que la variable de respuesta, en este caso, Esfuerzo Extra, asume si todas las demás variables del modelo fueran cero.

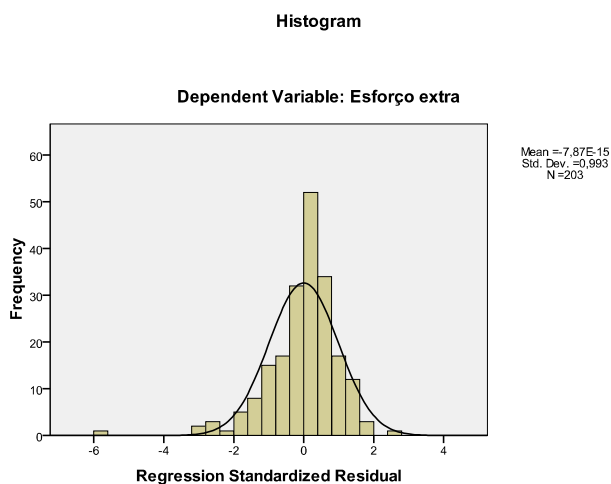
<sup>461</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

<sup>462</sup> *Ibidem*.

Estos coeficientes indican que a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a cada una de estas tres dimensiones del liderazgo de amplio espectro, Ch (Carisma o Influencia Idealizada), IS (Estimulo Intelectual) y CR (Recompensa Contingente), aumenta su propensión a realizar un Esfuerzo Extra en la disciplina impartida por el profesor.

El gráfico de los desvíos, en la Figura 9, exhibe una distribución próxima de la normal, indicando buen ajuste de los datos.

**Ilustración 9 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la propensión del alumno a realizar un Esfuerzo Extra, con base en las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>463</sup>.**



Fuente: Elaboración propia.

### Opción2: Esfuerzo Extra con la subdivisión de las dimensiones originales

En esta opción, el análisis relativo a la variable dependiente Esfuerzo Extra (E\_Ef) consideró como variables independientes a las candidatas: **Ch-A** (Atributos de Carisma); **Ch-B** (Comportamientos de Carisma); **Ch-IM** (Inspiración Motivacional); **IC** (Consideración Individualizada); **IS** (Estimulo Intelectual); **CR** (Recompensa Contingente); **MbE-A** (Gestión por Excepción Activa); **MbE-P** (Gestión por Excepción Pasiva).

El mejor ajuste fue observado en el tercer modelo ( $R^2 = 0,796$ ), como puede observarse en la Tabla 30, a continuación, en que las prácticas de liderazgo significativas han sido las

<sup>463</sup>BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

de las subdivisiones **Ch-IM**, **Ch-A** y **IS**, responsables por explicar aproximadamente el 79,6% de la variabilidad de la variable dependiente Esfuerzo Extra.

**Tabla 30 - Análisis de regresión para identificación de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones del liderazgo de amplio espectro significativas para estimar la variable de resultado Esfuerzo Extra (BASS, 1990<sup>464</sup>, 1999<sup>465</sup>; BASS y AVOLIO, 1995<sup>466</sup>, 2000<sup>467</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>468</sup>).**

Resumo del Modelo <sup>d</sup>				
Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Error-estándar de la Estimación
1	,864a	,747	,745	,39694
2	,884b	,781	,778	,37034
3	,892c	,796	,792	,35845
a. Predictores: (Constante), Inspiración Motivadora				
b. Predictores: (Constante), Inspiración Motivadora, Atributos de Carisma o Influencia Idealizada				
c. Predictores: (Constante), Inspiración Motivadora, Atributos de Carisma o Influencia Idealizada, Estimulo Intelectual				
d. Variable Dependiente: Esfuerzo Extra				

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 31, a continuación, muestra que el test ANOVA realizado es significativo ( $p < 0,01$ ), indicando que existe una relación de dependencia entre la variable respuesta, Esfuerzo Extra, y las variables explicativas, Inspiración Motivadora, Atributos de Carisma o Influencia Idealizada y Estimulo Intelectual.

<sup>464</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>465</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>466</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>467</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>468</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.



**Tabla 31 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que explica mejor la relación entre la variable de resultado Esfuerzo Extra y las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990<sup>469</sup>, 1999<sup>470</sup>; BASS y AVOLIO, 1995<sup>471</sup>, 2000<sup>472</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>473</sup>.**

ANOVA <sup>d</sup>						
Modelo	Suma de cuadrados	df	Error cuadrático medio	F	Sig.	
3	Regresión	96,987	3	32,329	251,617	,000c
	Residual	24,926	194	,128		
	Total	121,913	197			

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes estimados para el modelo son presentados en la Tabla 32, abajo.

**Tabla 32 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Esfuerzo Extra a partir de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>474</sup>.**

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% Intervalo de Confianza para B	
	B	Error-estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	-,771	,202		-3,822	,000	-1,169	-,373
Inspiración Motivadora	,572	,069	,508	8,235	,000	,435	,709
Atributos de Carisma o Influencia Idealizada	,303	,080	,223	3,801	,000	,146	,460
Estimulo Intelectual	,274	,073	,222	3,763	,000	,130	,417

a. Variable Dependiente: Esfuerzo Extra

Fuente: Elaboración propia

<sup>469</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>470</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>471</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>472</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>473</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

<sup>474</sup> Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem.

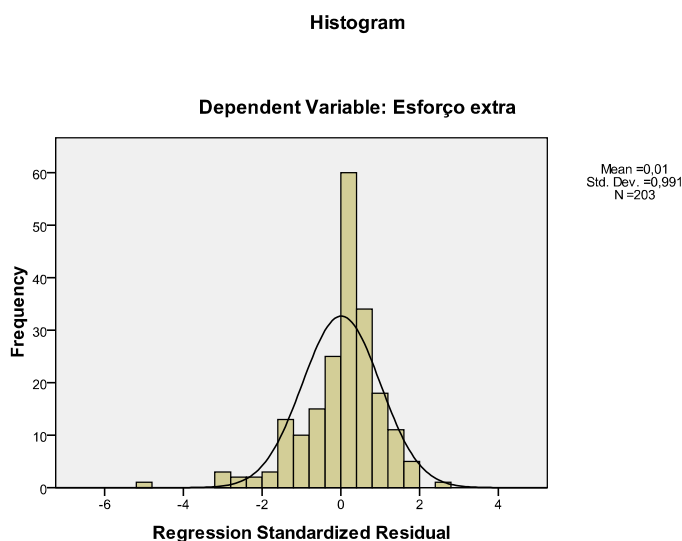
El valor de la variable de respuesta Esfuerzo Extra (E-Ef) puede, entonces, ser estimado con base en los coeficientes encontrados para las prácticas grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales del liderazgo de amplio espectro mediante la siguiente ecuación:

$$E-Ef = -0,771 + 0,572.Ch-IM + 0,303.Ch-A + 0,274.IS$$

La constante es el valor que la variable de respuesta Esfuerzo Extra asume, si todas las demás variables del modelo fueran cero.

Estos coeficientes indican que a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a cada una de estas tres subdivisiones de las dimensiones originales de prácticas del liderazgo de amplio espectro, Ch-IM (Inspiración Motivadora), Ch-A (Atributos de Carisma o Influencia Idealizada) y IS (Estimulo Intelectual), aumenta su propensión a realizar un Esfuerzo Extra en la disciplina impartida por el profesor.

**Ilustración 10 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la propensión del alumno a realizar un Esfuerzo Extra, con base en las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>475</sup>.**



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico de los desvíos, en la Figura 10, exhibe una distribución próxima de la normal, indicando un buen ajuste a los datos.

---

<sup>475</sup>Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem.

4.4.1.2.2 Resultado - Eficacia

**Opción 1: Eficacia – considerando las dimensiones originales**

En esta opción, el análisis relativo a la variable dependiente (percepción de) Eficacia (Eff) consideró como variables independientes a las candidatas: **Ch** (Carisma o Influencia Idealizada), **IC** (Consideración Individualizada), **IS** (Estimulo Intelectual), **CR** (Recompensa Contingente), **MbE** (Gestión por Excepción).

El mejor ajuste fue observado en el segundo modelo ( $R^2 = 0,736$ ), como se puede ver en la Tabla 33, en que las prácticas de liderazgo significativas han sido las de las dimensiones **Ch** y **IS**, responsables por explicar aproximadamente 73,6% de la variabilidad de la variable dependiente Eficacia.

**Tabla 33 - Análisis de regresión para la identificación de las dimensiones del modelo original del liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>476</sup> significativas para estimar la variable de resultado Eficacia.**

Resumen del Modelo <sup>c</sup>				
Modelo	R	$r^2$	R <sup>2</sup> Ajustado	Error-estándar de la Estimación
1	,855a	,731	,729	,34338
2	<b>,858b</b>	<b>,736</b>	<b>,734</b>	<b>,34074</b>

a. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada  
b. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada, Estimulo Intelectual  
c. Variable Dependiente: Eficacia

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 34, a continuación, muestra que el test ANOVA realizado es significativo ( $p < 0,01$ ), indicando que existe una relación de dependencia entre la variable respuesta, Eficacia, y las variables explicativas, Carisma o Influencia Idealizada y Estimulo Intelectual.

<sup>476</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

**Tabla 34 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Eficacia y las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>477</sup>.**

ANOVA <sup>c</sup>					
Modelo	Suma de cuadrados	df	Error cuadrático medio	F	Sig.
Regresión	64,810	2	32,405	279,107	,000b
Residual	23,220	200	,116		
Total	88,030	202			

a. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada

b. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada, Estimulo Intelectual

c. Variable Dependiente: Eficacia

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes estimados para el modelo son presentados en la Tabla 35, a continuación.

**Tabla 35 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Eficacia a partir de las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>478</sup>.**

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% Intervalo de Confianza para B	
	B	Error-estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	,011	,186		,060	,953	-,356	,378
Carisma o Influencia Idealizada	,843	,083	,729	10,188	,000	,680	1,006
Estimulo Intelectual	,151	,074	,146	2,033	,043	,005	,297

a. Variable Dependiente: Eficacia

Fuente: Elaboración propia

El valor de la variable de respuesta (percepción de) Eficacia (Eff) puede, entonces, ser estimado con base en los coeficientes encontrados para las dimensiones del liderazgo, mediante la siguiente ecuación:

$$\text{Eff} = 0,011 + 0,843.Ch + 0,151.IS$$

<sup>477</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

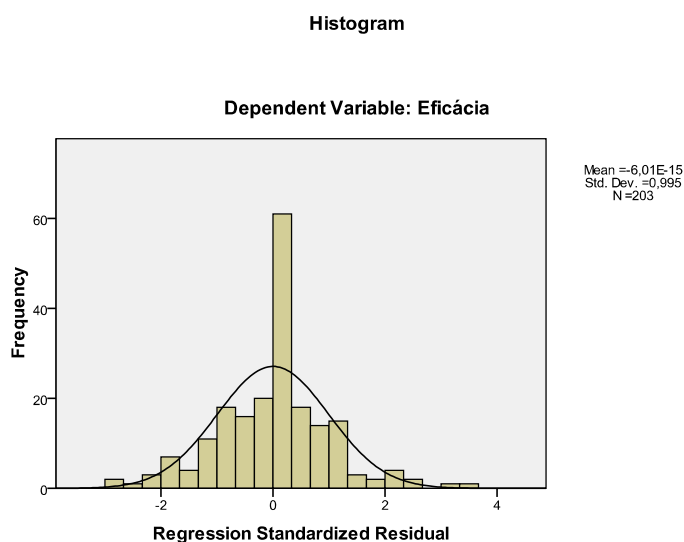
<sup>478</sup> *Ibidem*.

La constante es el valor que la variable de respuesta, en este caso, Eficacia, asume si todas las demás variables del modelo fueron cero.

Estos coeficientes indican que a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a cada una de esas dos dimensiones del liderazgo de amplio espectro, Ch (Carisma o Influencia Idealizada) e IS (Estimulo Intelectual), aumenta su propensión a percibir Eficacia en su profesor.

El gráfico de los desvíos, en la Figura 11, exhibe una distribución próxima de la normal, lo que indica un buen ajuste a los datos.

**Ilustración 11 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la percepción de Eficacia, con base en las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>479</sup>.**



Fuente: Elaboración propia.

### Opción 2: Eficacia – con la subdivisión de las dimensiones originales

En esta opción, el análisis relativo a la variable dependiente (percepción de) Eficacia (Eff) consideró como variables independientes a las candidatas: **Ch-A** (Atributos de Carisma); **Ch-B** (Comportamientos de Carisma); **Ch-IM** (Inspiración Motivacional); **IC** (Consideración Individualizada); **IS** (Estimulo Intelectual); **CR** (Recompensa Contingente); **MbE-A** (Gestión por Excepción Activa); **MbE-P** (Gestión por Excepción Pasiva).

---

<sup>479</sup> BASS, Bernard M., 1985. *op. cit.*

La Tabla 35 muestra que el mejor ajuste fue observado en el tercero modelo ( $R^2 = 0,765$ ), como puede observarse en la Tabla 36, abajo, en que las prácticas de liderazgo significativas han sido las de las subdivisiones **Ch-A**, **Ch-B** y **MbE-A**, responsables por explicar, aproximadamente, el 76,5% de la variabilidad de la variable dependiente Eficacia.

**Tabla 36 - Análisis de regresión para identificación de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones del liderazgo de amplio espectro significativas para estimar la variable de resultado Eficacia (BASS, 1990<sup>480</sup>, 1999<sup>481</sup>; BASS y AVOLIO, 1995<sup>482</sup>, 2000<sup>483</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>484</sup>).**

Resumo del Modelo <sup>d</sup>				
Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Error-estándar de la Estimativa
1	,852a	,726	,724	,34636
2	,869b	,756	,753	,32776
<b>3</b>	<b>,875c</b>	<b>,765</b>	<b>,762</b>	<b>,32207</b>
a. Predictores: (Constante), Atributos de Carisma o Influencia Idealizada				
b. Predictores: (Constante), Atributos de Carisma o Influencia Idealizada, Comportamientos de Carisma o Influencia Idealizada				
c. Predictores: (Constante), Atributos de Carisma o Influencia Idealizada, Comportamientos de Carisma o Influencia Idealizada, Gestión por Excepción Activa				
d. Variable Dependiente: Eficacia				

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 37, a continuación, muestra que el test ANOVA realizado es significativo ( $p < 0,01$ ), indicando que existe una relación de dependencia entre la variable respuesta, (percepción de) Eficacia y las variables explicativas, Atributos de Carisma, Comportamientos de Carisma y Gestión por Excepción Activa.

<sup>480</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>481</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>482</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>483</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>484</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

**Tabla 37 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Eficacia y las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>485</sup>.**

ANOVA <sup>d</sup>					
Modelo	Suma de cuadrados	df	Error cuadrático medio	F	Sig.
3 Regresión	65,581	3	21,860	210,741	,000c
Residual	20,124	194	,104		
Total	85,705	197			

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes estimados para el modelo son presentados en la Tabla 38, a continuación.

**Tabla 38 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Eficacia a partir de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>486</sup>.**

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% Intervalo de Confianza para B	
	B	Error-estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	-,357	,199		-1,793	,074	-,750	,036
Atributos de Carisma o Influencia Idealizada	,685	,064	,601	10,628	,000	,558	,812
Comportamientos de Carisma o Influencia Idealizada	,273	,071	,220	3,817	,000	,132	,413
Gestión por Excepción Activa	,112	,040	,131	2,819	,005	,034	,190

Fuente: Elaboración propia

El valor de la variable de respuesta (percepción de) Eficacia (Eff) puede, entonces, ser estimado con base en los coeficientes encontrados para las prácticas grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales del liderazgo de amplio espectro, por medio de la siguiente ecuación:

$$\text{Eff} = -0,357 + 0,685.\text{Ch-A} + 0,273.\text{Ch-B} + 0,112.\text{MbE-A}$$

<sup>485</sup> Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem.

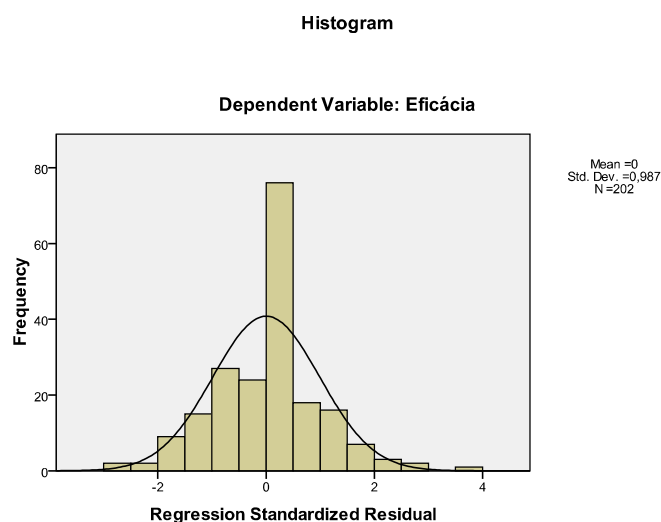
<sup>486</sup> Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem.

La constante es el valor que la variable de respuesta, en este caso, (percepción de) Eficacia (Eff), asume si todas las demás variables del modelo fueran cero.

Estos coeficientes indican que a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a cada una de esas tres subdivisiones de las dimensiones originales de prácticas del liderazgo de amplio espectro, Ch-A (Atributos de Carisma), Ch-B (Comportamientos de Carisma) y MbE-A (Gestión por Excepción Activa), aumenta su propensión a percibir Eficacia en su profesor.

El gráfico de los desvíos exhibe una distribución próxima de la normal, como se puede ver en la Figura 12, indicando buen ajuste a los datos.

**Ilustración 12 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la (percepción de) Eficacia del profesor, con base en las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>487</sup>.**



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4.1.2.3 Resultado - Satisfacción

##### Opción 1: Satisfacción - considerando las dimensiones originales

En esta opción, el análisis relativo a la variable dependiente Satisfacción (Sat) consideró como variables independientes a las candidatas: **Ch** (Carisma o Influencia Idealizada), **IC**

---

<sup>487</sup> Ibídem, Ibídem, Ibídem, Ibídem, Ibídem.



(Consideración Individualizada), **IS** (Estimulo Intelectual), **CR** (Recompensa Contingente), **MbE** (Gestión por Excepción).

La Tabla 39, abajo, exhibe el mejor ajuste, observado en el primero modelo ( $R^2 = 0,748$ ), en que las prácticas de liderazgo significativas han sido las de la dimensión **Ch**, responsable por explicar, aproximadamente, el 74,8% de la variabilidad de la variable dependiente Satisfacción.

**Tabla 39 - Análisis de regresión para identificación de las dimensiones del modelo original del liderazgo de amplio espectro de BASS (1985) significativas para estimar la variable de resultado Satisfacción.**

Resumo del Modelo <sup>b</sup>				
Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Error-estándar de la Estimativa
1	,865a	,748	,746	,38443
a. Predictores: (Constante), Carisma o Influencia Idealizada				
b. Variable Dependiente: Satisfacción				

Fuente: Elaboración propia

El test ANOVA realizado es significativo ( $p < 0,01$ ), como puede observarse en la Tabla 40, indicando que existe una relación de dependencia entre la variable respuesta, Satisfacción, y la variable explicativa (Carisma o Influencia Idealizada).

**Tabla 40 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Satisfacción y las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>488</sup>.**

ANOVA <sup>b</sup>					
Modelo	Suma de cuadrados	df	Error cuadrático medio	F	Sig.
Regresión	88,044	1	88,044	595,765	,000 <sup>a</sup>
Residual	29,705	201	,148		
Total	117,749	202			

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes estimados para el modelo son presentados en la Tabla 41, a continuación.

<sup>488</sup> BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

**Tabla 41 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Satisfacción a partir de las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>489</sup>.**

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% Intervalo de Confianza para B	
	B	Error-estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	<b>-,718</b>	,210		-3,422	,001	-1,131	-,304
Carisma o Influencia Idealizada	<b>1,156</b>	,047	,865	24,408	,000	1,062	1,249

Fuente: Elaboración propia

El valor de la variable de respuesta Satisfacción (Sat) puede, entonces, ser estimado con base en los coeficientes encontrados para las dimensiones del liderazgo, por medio de la siguiente ecuación:

$$\text{Sat} = -0,718 + 1,156 \cdot \text{Ch}$$

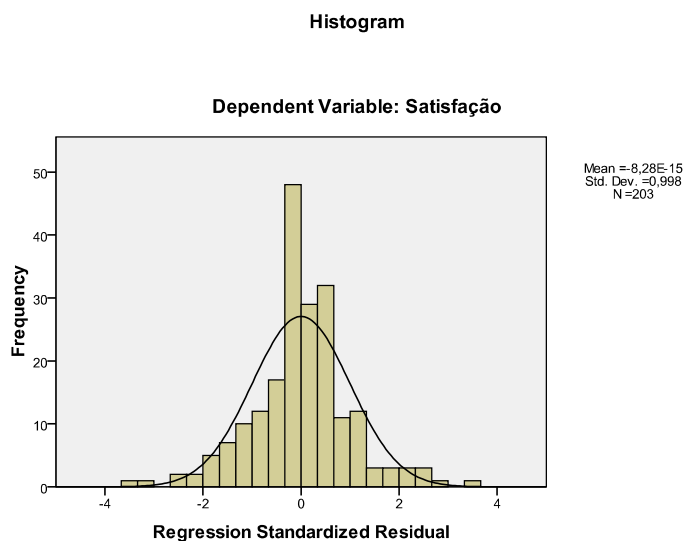
La constante es el valor que la variable de respuesta, en este caso, Eficacia, asume si todas las demás variables del modelo fueran cero.

Estos coeficientes indican que a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a la dimensión Ch (Carisma o Influencia Idealizada) del liderazgo de amplio espectro, aumenta su Satisfacción con su profesor.

El gráfico de los desvíos, como se ve en la Figura 13, abajo, exhibe una distribución próxima de la normal, indicando buen ajuste a los datos.

<sup>489</sup> *Ibidem*

**Ilustración 13 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la Satisfacción, con base en las dimensiones del modelo original de liderazgo de amplio espectro de BASS (1985)<sup>490</sup>.**



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados están en línea con estudios que señalaron que el carisma y el estímulo intelectual eran los dos más importantes predictores de la percepción del desempeño del profesor por los estudiantes. Este desempeño puede incluir el respeto por un profesor, la satisfacción con él, y la confianza que tienen en él, como entienden BOLKAN y GOODBOY (2009)<sup>491</sup>, pero puede estar más relacionado con la eficacia del profesor, según HARVEY, ROYAL y STOUT (2003)<sup>492</sup>.

### Opción 2: Satisfacción – con la subdivisión de las dimensiones originales

En esta opción, el análisis relativo a la variable dependiente Satisfacción (Sat) consideró como variables independientes a las candidatas: **Ch-A** (Atributos de Carisma); **Ch-B** (Comportamientos de Carisma); **Ch-IM** (Inspiración Motivacional); **IC** (Consideración Individualizada); **IS** (Estímulo Intelectual); **CR** (Recompensa Contingente); **MbE-A** (Gestión por Excepción Activa); **MbE-P** (Gestión por Excepción Pasiva).

La Tabla 42, abajo, muestra que el mejor ajuste fue observado en el tercer modelo ( $R^2 = 0,784$ ), en que las prácticas de liderazgo significativas han sido las de las subdivisiones

<sup>490</sup> Ibidem.

<sup>491</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>492</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

**Ch-A, Ch-IM y MbE-P**, responsables por explicar, aproximadamente, el 78,4% de la variabilidad de la variable dependiente Satisfacción.

**Tabla 42 - Análisis de regresión para identificación de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones del liderazgo de amplio espectro significativas para estimar la variable de resultado Satisfacción (BASS, 1990<sup>493</sup>, 1999<sup>494</sup>; BASS y AVOLIO, 1995<sup>495</sup>, 2000<sup>496</sup>; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999<sup>497</sup>).**

<b>Resumo del Modelo<sup>d</sup></b>				
<b>Modelo</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> Ajustado</b>	<b>Error-estándar de la Estimativa</b>
1	,856a	,732	,731	,39834
2	,883b	,779	,777	,36250
<b>3</b>	<b>,886c</b>	<b>,784</b>	<b>,781</b>	<b>,35947</b>
a. Predictores: (Constante), Atributos de Carisma o Influencia Idealizada				
b. Predictores: (Constante), Atributos de Carisma o Influencia Idealizada, Inspiración Motivadora				
c. Predictores: (Constante), Atributos de Carisma o Influencia Idealizada, Inspiración Motivadora, Gestión por Excepción Pasiva				
d. Variable Dependiente: Satisfacción				

Fuente: Elaboración propia

El test ANOVA realizado es significativo ( $p < 0,01$ ), como puede observarse en la Tabla 43, indicando que existe una relación de dependencia entre la variable respuesta, Satisfacción, y las variables explicativas, Atributos de Carisma o Influencia Idealizada, Inspiración Motivadora, Gestión por Excepción Pasiva.

<sup>493</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

<sup>494</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>495</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

<sup>496</sup> BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

<sup>497</sup> AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

**Tabla 43 - Error-estándar del análisis de regresión para el modelo que mejor explica la relación entre la variable de resultado Satisfacción y las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>498</sup>.**

ANOVA <sup>d</sup>					
Modelo	Suma de cuadrados	df	Error cuadrático medio	F	Sig.
Regresión	91,079	3	30,360	234,950	,000c
Residual	25,068	194	,129		
Total	116,148	197			

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes estimados para el modelo son presentados en la Tabla 44, a seguir.

**Tabla 44 - Coeficientes para el modelo de estimación de la variable de resultado Satisfacción a partir de las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales (BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>499</sup>.**

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% Intervalo de Confianza para B	
	B	Error-estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	<b>-,490</b>	,218		-2,247	,026	-,920	-,060
Atributos de Carisma o Influencia Idealizada	<b>,727</b>	,075	,548	9,747	,000	,580	,875
Inspiración Motivadora	<b>,411</b>	,062	,374	6,689	,000	,290	,533
Gestión por Excepción Pasiva	<b>-,049</b>	,024	-,070	-2,074	,039	-,096	-,002

a. Variable Dependiente: Satisfacción

Fuente: Elaboración propia

El valor de la variable de respuesta Satisfacción (Sat) puede, entonces, ser estimado con base en los coeficientes encontrados para las prácticas grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales del liderazgo de amplio espectro, por medio de la siguiente ecuación:

$$\text{Sat} = -0,490 + 0,727 \cdot \text{Ch-A} + 0,411 \cdot \text{Ch-IM} - 0,049 \cdot \text{MbE-P}$$

La constante es el valor que la variable de respuesta, en este caso, Satisfacción (Sat), asume si todas las demás variables del modelo fueran cero.

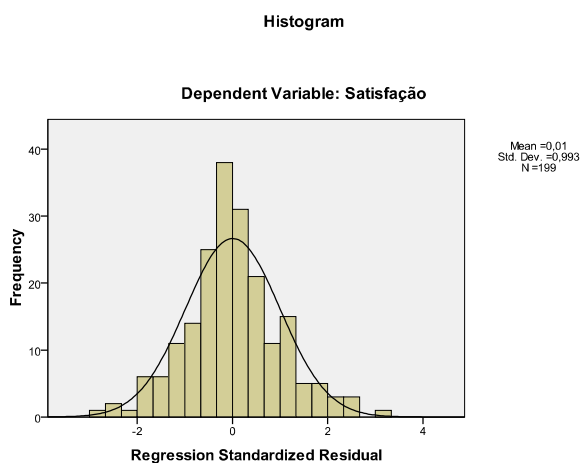
<sup>498</sup> Ibídem, Ibídem, Ibídem, Ibídem, Ibídem.

<sup>499</sup> Ibídem, Ibídem, Ibídem, Ibídem, Ibídem

Estos coeficientes indican que a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a cada una de esas dos subdivisiones de las dimensiones originales de prácticas del liderazgo de amplio espectro, Ch-A (Atributos de Carisma) y Ch-IM (Inspiración Motivadora), aumenta su Satisfacción con su profesor. En contrapartida, a medida que el alumno atribuye una puntuación más alta a la MbE-P (Gestión por Excepción Pasiva), menor será su Satisfacción con su profesor.

El gráfico de los desvíos exhibe una distribución próxima de la normal, como se puede ver en la Figura 14, lo que indica un buen ajuste a los datos.

**Ilustración 14 - Gráfico de los desvíos del modelo generado para evaluar la Satisfacción de los alumnos con el profesor, con base en las prácticas de liderazgo grupadas en subdivisiones de las dimensiones originales BASS, 1990, 1999; BASS y AVOLIO, 1995, 2000; AVOLIO, BASS y JUNG, 1999)<sup>500</sup>.**



Fuente: Elaboración propia.

Las ecuaciones identificadas arriba corroboran la hipótesis 2 y satisfacen el Objetivo Principal (y al Objetivo Particular “Identificar entre las prácticas encontradas en la literatura las que los alumnos (clientes) consideren más importantes para su satisfacción”) de esta tesis:

- **H2:** es posible identificar las prácticas de liderazgo de profesores más relevantes para la satisfacción de los alumnos.

#### 4.5 Limitaciones del método

Este estudio, como cualquier otro, presenta debilidades potenciales. El uso de muestreo de conveniencia puede limitar la generalización de los resultados y comprometer la

<sup>500</sup> Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem, Ibidem.

representatividad de la muestra de la población, pero esto ha sido anticipado y considerado como aceptable, debido a la naturaleza exploratoria del estudio.

Este estudio también estuvo limitado por el tamaño de la muestra y por la elección de la institución de enseñanza. A pesar de su alcance limitado, se asumió que el estudio proporcionaría una indicación inicial de las preferencias de liderazgo de los alumnos, así como su potencial impacto en la competitividad de la institución de enseñanza.

La literatura sobre la instrucción eficaz, como se ha visto anteriormente, sugiere que, a fin de comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje, estudiemos, además de los profesores, los materiales de apoyo, los alumnos, los directores de las instituciones de enseñanza, los representantes del gobierno relacionados con educación y hasta los empleadores. Esto indica la importancia de llevarse a cabo estos estudios combinados que, no obstante, multiplican la complejidad cuando el enfoque es concentrarse principalmente en una única variable, como en este caso, que privilegió la satisfacción.

Finalmente, también serían muy bienvenidos los estudios que combinaran métodos cuantitativos y cualitativos (observaciones, entrevistas profundizadas etc.), ampliando la percepción generada por un estudio apoyado en solo dos de los *stakeholders* involucrados (profesores y alumnos) y basado en un instrumento objetivo (a pesar del grado de subjetividad en el relleno), como este.

## CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las contribuciones de la investigación realizada de los conocimientos relativos al liderazgo en el contexto de la enseñanza-aprendizaje y las recomendaciones para investigaciones futuras para el avance de la ciencia involucrada.

### Contribuciones de la investigación

Los resultados obtenidos en esta investigación realizada en Brasil evidencian la posibilidad de presentarse un *framework* relativamente sencillo, ajustable a diferentes cursos, basado en la identificación de las prácticas de liderazgo de los profesionales de enseñanza considerados excelentes, más presentes en un determinado contexto, y en un subsecuente esfuerzo para desarrollarlos en todos los otros profesores del mismo curso, con el fin de mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos y así aumentar la competitividad de las instituciones educativas. Es importante recordar que BASS (1990)<sup>501</sup> cree en esta posibilidad cuando afirma que el liderazgo transformacional puede ser aprendido y lo demuestra en al menos un estudio posterior (BASS, 1999)<sup>502</sup>.

Vale destacar que el abordaje utilizado toma en consideración las interacciones entre los líderes y sus seguidores, pero también en el contexto en que ocurren, como afirma NEUMERSKI (2012)<sup>503</sup>.

Las evidencias encontradas de que los beneficios de la aplicación del liderazgo transformacional en el aula también están disponibles en Brasil, se añaden a lo que ya fue encontrado en Europa, Australia, Asia, en América del Norte (y, ahora, en América Latina), aumentando la probabilidad de que se encuentren disponibles en todas las culturas.

Así, es posible proponer un *framework*, relativamente sencillo, con diferentes aspectos y ajustable a lo que exigen diferentes cursos en su contexto para mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos con sus profesores y entonces aumentar la competitividad de las instituciones de enseñanza, lo que satisface al Objetivo Particular “Proponer un *framework*, basado en prácticas de liderazgo, para mejorar la satisfacción de los clientes/ alumnos con sus profesores”, de esta tesis.

---

<sup>501</sup> BASS, Bernard. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

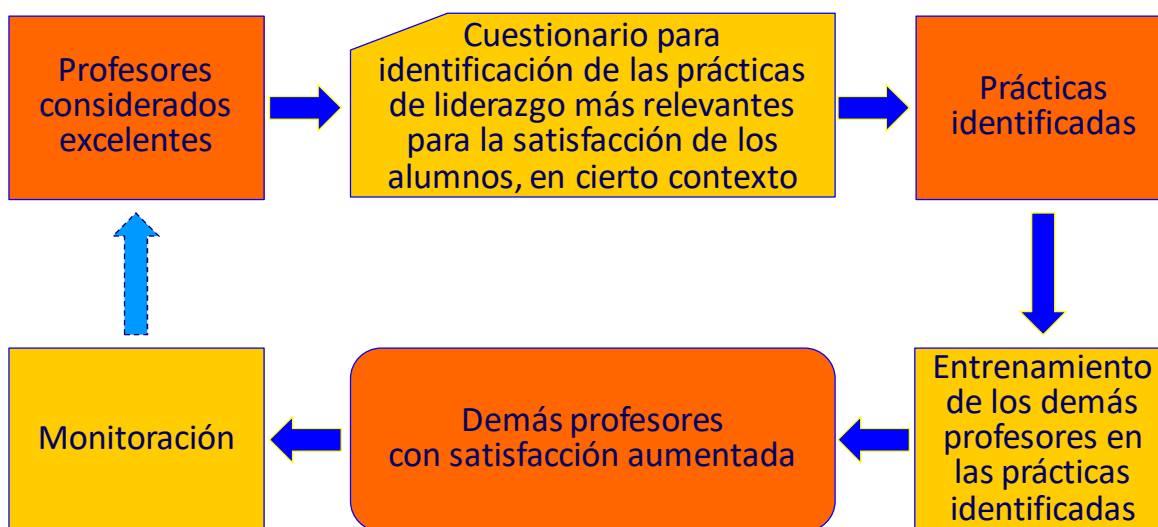
<sup>502</sup> BASS, Bernard Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

<sup>503</sup> NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.



El punto de partida es (a) la identificación de las prácticas de liderazgo más presentes en los profesionales de la enseñanza considerados excelentes, en cierto contexto, en la percepción de los alumnos, y (b) el subsecuente esfuerzo para desarrollarlos en todos los otros profesores del mismo curso, como se puede ver en la Figura 15, abajo.

**Ilustración 15 - Framework para mejorar la satisfacción de los clientes (alumnos) con los profesores de un curso, en cierto contexto.**



Fuente: Elaboración propia

### Recomendación para investigaciones futuras

En primero lugar, se recomienda que se realicen estudios semejantes con muestras aleatorias y más grandes, para contribuir para las probabilidades de generalización.

Asimismo, se sugiere llevar a cabo más estudios semejantes en instituciones de enseñanza diversas, tales como escuelas, cursos de grado y posgrado, en universidades y escuelas de negocios (*business schools*), públicas y privadas, para generar más confianza en los resultados obtenidos en este y en estudios empíricos anteriores, tales como los de TSAI y LIN, (2012)<sup>504</sup>; HARRISON, (2011)<sup>505</sup>; LIVINGSTON, (2010)<sup>506</sup>; y BOLKAN y

<sup>504</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>505</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>506</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

GOODBOY, (2011)<sup>507</sup>, (2010)<sup>508</sup>, (2009)<sup>509</sup>; POUNDER, (2004)<sup>510</sup>; HARVEY, ROYAL y STOUT, (2003)<sup>511</sup>; WALUMBWA y OJODE, (2000)<sup>512</sup>. Quizá separando hasta por materia/disciplina para verificar si hay diferencias.

Sería interesante verificar si lo que se encontró aquí también podría ser aplicable a otras instituciones de enseñanza, como las universidades corporativas y empresas de entrenamiento, de manera general, con cursos de diferentes duraciones.

También podría ser útil verificar la adecuación del instrumento creado, y aquí publicado, en el sentido de tenerse un instrumento ampliamente acepto, como aboga POUNDER (2014)<sup>513</sup>, con la colaboración de los diferentes académicos que estudiaran este asunto.

Mejor aún si también puede vincularse los efectos positivos del estilo transformacional de liderazgo en el nivel de esfuerzo de los alumnos al rendimiento académico, tanto en la escuela como en la educación superior, en especial en las escuelas de negocios (*business schools*), como afirmó POUNDER (2008b)<sup>514</sup> o como evidenciaran HARRISON (2011)<sup>515</sup> y BOLKAN y GOODBOY (2009)<sup>516</sup>, en estudios empíricos en que el liderazgo transformacional mostró un impacto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos.

GOODBOY y MYERS (2008)<sup>517</sup> encontraran evidencias de que la confirmación, reconocida por alumnos como práctica de la dimensión carisma del liderazgo transformacional (BOLKAN y GOODBOY, 2011)<sup>518</sup>, y que involucra reconocimiento,

---

<sup>507</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

<sup>508</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

<sup>509</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>510</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>511</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>512</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

<sup>513</sup> POUNDER, JAMES S. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

<sup>514</sup> POUNDER, JAMES S. Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, v. 84, n. 1, p. 2-6, 2008b.

<sup>515</sup> HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

<sup>516</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>517</sup> GOODBOY, Alan K.; MYERS, Scott A. The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, v. 57, n. 2, p. 153-179, 2008.

<sup>518</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

aceptación, y transferencia, es capaz de aumentar la participación, el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación para aprender, y la satisfacción.

Tanto el presente estudio como otros citados (TSAI y LIN, 2012<sup>519</sup>; LIVINGSTON, 2010<sup>520</sup>; BOLKAN y GOODBOY, 2009<sup>521</sup>; POUNDER, 2004<sup>522</sup>; HARVEY, ROYAL y STOUT, 2003<sup>523</sup>; WALUMBWA y OJODE, 2000<sup>524</sup>) verificaron una correlación positiva significativa entre el liderazgo transformacional y la satisfacción de los alumnos, pero se necesitan más estudios para determinar si esto significa que existe una relación causal entre ellos y cómo aprovechar mejor esto.

### **Consideraciones finales**

Para este investigador el aprendizaje con esta tesis ha sido muy interesante y útil, considerándose:

- que entiende que la vida es un viaje del descubrimiento, esta ha sido una jornada espectacular, con aprendizajes teóricos, metodológicos, empíricos y relacionales (con académicos, colegas, alumnos);
- su actuación como profesor de posgrado en escuelas de negocios y el placer en contribuir con su sector de actuación;
- la posibilidad de que estudios como este puedan, efectivamente, contribuir para la satisfacción de los alumnos (algunos experimentos utilizando el conocimiento involucrado con los objetivos de esta tesis en sus propias aulas ya fueron conducidos con buenos resultados en su satisfacción).

Asimismo, fue muy gratificante producir evidencias teóricas (reunidas por autores aquí referenciados en la literatura), empíricas (esta y las investigaciones de campo de otros autores mencionados) o indirectas (aumentos en la propensión a realizar esfuerzos extras para aprender), de que el liderazgo de profesores puede mejorar el aprendizaje de los

---

<sup>519</sup> TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

<sup>520</sup> LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

<sup>521</sup> BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

<sup>522</sup> POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

<sup>523</sup> HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

<sup>524</sup> WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

alumnos. En especial, en Brasil y en toda América del Sur, tan necesitada de mejorar los resultados de sus esfuerzos en educación.

Finalmente, ha sido muy bienvenido reunir un poco más de evidencias, acompañando otros hartamente mencionados (en todo el mundo, hasta en el reino virtual), de que, a pesar que AKTOUF (2005)<sup>525</sup> recuerda que las empresas no practican lo que los libros de administración defienden, o sea, que el capital más importante es el capital humano, pueden existir beneficios para las instituciones de enseñanza en seguir lo que dicen los libros, ya que todo indica que los profesores (el capital humano) pueden realizar una gran diferencia en la satisfacción de los clientes/ alumnos.

---

<sup>525</sup>AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para mudança. *Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 35, 2005.

## BIBLIOGRAFÍA

AKIRI, Agharuwhe A. Effects of teachers' effectiveness on students' academic performance in public secondary schools; Delta State-Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, v. 3, n. 3, p. 105, 2013.

AKIRI, Agharuwhe A.; UGBORUGBO, Nkechi M. Teachers' effectiveness and students' academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Stud. Home Comm. Sci.*, v. 3, n. 2, p. 107-113, 2009.

AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para mudança. *Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 35, 2005.

ALMEIDA, Matilde Gomes. *A liderança na relação didática do professor-aluno*. 1978. Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro.

ARAUJO, Fernando Oliveira de. *Proposta metodológica para análise de Sistemas Setoriais de Inovação*. 2011. Tese de Doutorado. PUC - Rio.

ARSLANAGIĆ-KALAJDŽIĆ, Maja; KADIĆ-MAGLAJLIĆ, Selma; ČIČIĆ, Muris. Students' Perceptions about Role of Faculty and Administrative Staff. *Business Education Service Quality Assessment*. Tržište, v. 26, n. 1, p. 93-108, 2014.

AVOLIO, B. J.; BASS, Bernard M.; JUNG, D. I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, n. 4, p. 441-462, 1999.

BALWANT, Paul Tristen; STEPHAN, Ute; BIRDI, Kamal. Practice what you preach: Instructors as transformational leaders in higher education classrooms. In: *Academy of Management Proceedings*. Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management, p. 17327, 2014.

BALWANT, Paul T. Transformational Instructor-Leadership in Higher Education Teaching: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Leadership Studies*, v. 9, n. 4, Winter, pp. 20-42, 2016. DOI: 10.1002/jls.21423.

BARNEY, J. B. WRIGHT, P. M. *On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage* (CAHRS Working Paper #97-09). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies, 1997.

BASS, Bernard M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan, 1985.

\_\_\_\_\_. Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

\_\_\_\_\_. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, v. 18, n. 3, p. 19-36, 1990.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden, 1995.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, 2000.

BEATTY, Michael J.; ZAHN, Christopher J. Are student ratings of communication instructors due to “easy” grading practices? An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. *Communication Education*, v. 39, n. 4, p. 275-282, 1990.

BENTO, António V. *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (org.). Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 145-157, 2008 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

BERRY, Leonard L. *Serviços de Satisfação Máxima: Guia prático de ação*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010.

BOLKAN, San. Intellectually Stimulating Students' Intrinsic Motivation: The Mediating Influence of Affective Learning and Student Engagement. *Communication Reports*, v. 28, n. 2, pp. 80-91, 2015. DOI: 10.1080/08934215.2014.962752.

BOLKAN, San; GOODBOY, Alan K. Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports in Communication*, Vol. 12 No. 1, pp. 10-18, 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, v. 36, n. 4, p. 296, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. GRIFFIN, Darrin J. Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346, 2011.

BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

CALLEGARI-JACQUES, Sidia M. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

CARBONARO, William. Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, v. 78, n. 1, p. 27-49, 2005.

CARPIO, Adolfo P. *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco, 2004.

CHAMBEL, Maria José; CURRAL, Luís. Stress in academic life: work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied psychology*, v. 54, n. 1, p. 135-147, 2005.

CHEONG CHENG, Yin. Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, v. 32, n. 3, p. 54-71, 1994.

COHEN, Peter A. Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, v. 51, n. 3, p. 281-309, 1981.

COLLAY, Michelle. Teaching is leading. *Educational Leadership*, p. 72-76, 2013.

COSTA, Jeffrey H. Avaliando treinamentos em vendas: um estudo da qualidade dos serviços prestados por organizações de call center, percebida por clientes da indústria de telecomunicações. 2004. Dissertação de Mestrado (em Sistemas de Gestão), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

\_\_\_\_\_. *Liderazgo y reconocimiento de profesionales de enseñanza*. En: Calado, Luiz R. *Corrientes Filosóficas y la Sustentabilidad*. p. 70-75. Vila Velha: Opção Editora, 2012.

CRONBACH, L. J. *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16(3), 297-334, 1951.

CRUZ, G.; PAYAN-CARREIRA, R.; DOMINGUEZ, C. Critical thinking education in the Portuguese higher education institutions: A systematic review of educational practices. *Revista Lusófona de Educação*, v. 38, n. 38, pp. 43-61, 2017.

DANIELS, Rita; GOODBOY, Alan K. Transformational leadership in the Ghanaian university classroom. *Intercultural Communication Studies*, v. 23, n. 2, 2014.

DAVIS, Douglas R.; ELLETT, Chad D.; ANNUNZIATA, Joyce. Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 16, n. 4, p. 287-301, 2002.

FROEMMING, Lurdes Marlene Seide. *Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE. *Critérios de Excelência – Avaliação e Diagnóstico da Gestão Organizacional*. São Paulo: Fundação Nacional da Qualidade, 2009.

FUNDACIÓN PREMIO NACIONAL A LA CALIDAD. *Modelo para una Gestión Empresarial de Excelencia*, 2010, disponible en [http://www.premiocalidad.org.ar/abre\\_publicaciones.html](http://www.premiocalidad.org.ar/abre_publicaciones.html), acceso en 8/9/2012.

GOODBOY, Alan K.; MYERS, Scott A. The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, v. 57, n. 2, p. 153-179, 2008.

GRAY, DeLeon L.; ANDERMAN, Eric M.; O'CONNELL, Ann A. Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, v. 14, n. 2, p. 185-208, 2011.

HAIR Jr., Joseph; BLACK, William C. BABIN, Barry J. ANDERSON, Rolph E. TATHAM, Ronald L. *Análise multivariada de dados*. 6ª Edição. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

HALLINGER, Philip. MURPHY, J. Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, v. 45, n. 1, p. 54-61, 1987.

HARRIS, Alma. Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, v. 23, n. 3, p. 313-324, 2003.

HARRISON, Janelle L. Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, v. 4, n. 1, p. 91-119, 2011.

HARVEY, Steve; ROYAL, Martin; STOUT, Dale. Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, v. 92, n. 2, p. 395-402, 2003.

HAX, Arnaldo C. WILDE II, Dean L. *The Delta Model: Discovering New Sources of Profitability in a Networked Economy*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2001.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: F.C.E., 1966.

HILL, Yvonne. LOMAS, Laurie. MACGREGOR, Janet. Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, v. 11, n. 1, p. 15-20, 2003.



HOWARD, Jay R.; JAMES III, George H.; TAYLOR, David R. The consolidation of responsibility in the mixed-age college classroom. *Teaching Sociology*, p. 214-234, 2002.

ISHIKAWA, Kaoru, et al. *What Is Total Quality Control? The Japanese Way*. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

JACQUES, P. H., GARGER, J., & VRACHEVA, V. The Effects of Two-Source Transformational Leadership on Student Outcomes of Service-Learning Projects. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 17(2), 152, 2016.

JOHNSON, Dean L.; JOYCE, B. Patrick; SEN, Swapan. An Analysis of Student Effort and Performance in the Finance Principles Course. *Journal of Applied Finance*, Vol. 12, No. 2, Fall/Winter, 2002.

KAPLAN, Robert S. y NORTON, David P. *A Estratégia em ação - Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KOUZES, James M.; POSNER, Berry Z. *O Desafio da Liderança*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAWLER III, Edward E. *From the Ground Up: Six Principles for Building the New Logic Organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

LEBLANC, Gaston. NGUYEN, Nha. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, v. 11, n. 2, p. 72-79, 1997.

LEITHWOOD, Kenneth. SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

\_\_\_\_\_. SEASHORE LOUIS, K. ANDERSON, S. WAHLSTROM, K. *Review of research: How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation: 2004.

\_\_\_\_\_. JANTZI, Doris. Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, v. 17, n. 2, p. 201-227, 2006.

\_\_\_\_\_. RIEHL, C., *What do we already know about successful school leadership?* Presented at the AERA (American Education Research Association) Division, A Task Force on Developing Research in Educational Leadership, 2003.

LIVINGSTON, Robert K. *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. Tesis de Doctorado. Capella University. 2010.

LOPES, Humberto Elias Garcia; LEITE, Ramon Silva; LEITE, Diego Silva. O que realmente importa? Um estudo sobre os fatores determinantes da qualidade percebida no curso superior de uma instituição do centro-oeste de Minas Gerais. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 13, n. 2, p. 362-385, 2007.

LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. *Serviços: Marketing e Gestão*. São Paulo: Saraiva, 2003.

MARKS, H. M. PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370-397, 2003.

MARSH, Herbert W. Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of educational research*, v. 11, n. 3, p. 253-388, 1987.

McCROSKEY, James C.; VALENCIC, Kristin M.; RICHMOND, Virginia P. Toward a general model of instructional communication. *Communication quarterly*, v. 52, n. 3, p. 197-210, 2004.

McKENNA, Regis. *Marketing de relacionamento*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MELCHOR CARDONA, Madeline; BRAVO, Juan José. Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colombian university. *Estudios Gerenciales*, v. 28, n. 125, p. 23-29, 2012.

MILIONI, B. *Manual de Avaliação dos Resultados em Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo: Omega, 2000.

MILLIS, Richard M.; DYSON, Sharon; CANNON, Dawn. Association of classroom participation and examination performance in a first-year medical school course. *Advances in physiology education*, v. 33, n. 3, p. 139-143, 2009.

MUZIS, Ivars. Learning-Centered Leadership. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 605-610, 2008.

NETER, J.; WASSERMAN, W.; KUTNER, M. H. *Applied Linear Statistical Models: regression, analysis of variance, and experimental designs*. 2<sup>nd</sup> ed. Homewood, IL: Irwin, 1985.

NEUMERSKI, Christine M. Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2012.

NG, Candice Fung-han. *Can Teacher Leadership Contribute to Secondary School Revitalization in Hong Kong?* Faculty of Education, Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong, 2006.

NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill, 1978.

PELLICIARI, Marcos R. de Mendonça. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

POGUE, Lanette L.; AHYUN, Kimo. The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, v. 55, n. 3, p. 331-344, 2006.

POUNDER, James S. *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. Tesis Doctoral. University of Leicester. 2004.

\_\_\_\_\_. Full range leadership in the university classroom: a Hong Kong study. *Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series*, Paper 41, 2005.

\_\_\_\_\_. Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 34, n. 4, p. 533-545, 2006.

\_\_\_\_\_. Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2008.

\_\_\_\_\_. Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, v. 84, n. 1, p. 2-6, 2008b.

\_\_\_\_\_. Transformational classroom leadership: a basis for academic staff development. *Journal of Management Development*, v. 28, n. 4, p. 317-325, 2009.

\_\_\_\_\_. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2014.

PRASTACOS, G., SÖDERQUIST, K., SPANOS, Y., and WASSENHOVE, L. An Integrated Framework For Managing Change in The New Competitive Landscape. *European Management Journal*, Vol. 20, No. 1, pp. 55-71, 2002.

QI, J.; WEAVER, R. Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, v. 76, n. 5, p. 570-601, 2005.

QUINTELLA, H. L. M. M. *Manual de Psicologia Organizacional da Consultoria Vencedora*. São Paulo: Makron Books, 1994.

REICHHELD, Fred. *A Pergunta Definitiva 2.0*. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

RICHARDSON, Michelle; ABRAHAM, Charles; BOND, Rod. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, v. 138, n. 2, p. 353, 2012.

ROBBINS, Steven B. LAUVER, Kristy. LE, Huy. DAVIS, Daniel. LANGLEY, Ronelle. CARLSTROM, Aaron. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v. 130, n. 2, p. 261-288, 2004.

ROBINSON, V. M. J. LLOYD, C. A. ROWE, K. J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

SCHWANKE, Rúbia B. *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, Diane; GIMBERT, Belinda; NOLAN, James. Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *The Teachers College Record*, v. 102, n. 4, p. 779-804, 2000.

SMILGA, Sandra; ŽOGLA, Irēna. Criteria of leadership and authority as a component of teacher's professional activity. In: *Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*. Riga: University of Latvia. p. 635-648, 2008.

STEPHANOU, Georgia; KYRIDIS, Argyris. University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: the role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, v. 5, n. 2, p. 58, 2012.

STEWART, Jan. Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, v. 54, p. 1-29, 2006.

TELLA, Adedeji. The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, v. 3, n. 2, 2007.

TSAI, Kuan Chen; LIN, Kate. Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. p17, 2012.

TRESLAN, Dennis L. Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 2006.

VERGARA, S. *Métodos de pesquisa em administração*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VOELKL, Kristin E. School warmth, student participation, and achievement. *The journal of experimental education*, v. 63, n. 2, p. 127-138, 1995.

WALUMBWA, O.; OJODE, L. A. Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership. In: *Midwest Academy of Management Annual Conference at Chicago*, March 30th-April 1st. 2000.

\_\_\_\_\_ ; WU, Cindy; OJODE, Lucy A. Gender and instructional outcomes: The mediating role of leadership style. *Journal of Management Development*, v. 23, n. 2, p. 124-140, 2004.

WILLIAMS, Robert L.; CLARK, Lloyd. *Academic Causal Attributions and Course Outcomes for College Students*. Educational Research Information Center, Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED469337). 2002.

WILSON, A. J. LIU, Y. KEITH, S. E. WILSON, A. H. KERMER, L. E. ZUMBO, B. D. BEAUCHAMP, M. R. Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, v. 1, n. 4, p. 215, 2012.

YAVUZ, Hatice Ç.; YALÇIN, S.; DIBEK, Münevver I. The effects of student and teacher level variables on TIMSS 2007 and 2011 mathematics achievement of Turkish students. *Egitim ve Bilim (Education and Science)*, v. 42, n. 189, 2017.

YORK-BARR, Jennifer. DUKE, Karen. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES**

**Formulario de autorización para la publicación de Tesis**

1. **Identificación del material bibliográfico**      [ X ] Tesis Doctoral [ ] Tesis Magíster

2. **Identificación del documento / autor**

<b>Programa de posgrado</b>	Doctorado en Administración
-----------------------------	-----------------------------

<b>Área de conocimiento</b>	Administración
-----------------------------	----------------

3. **Identificación Institucional**

<b>Título</b>	UN ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE PROFESORES EN CLASE DE AULAS Y SU CONTRIBUCIÓN A LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS, CLIENTES DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR
---------------	--

<b>Autor</b>	Jeffrey Costa
--------------	---------------

<b>Tipo y N° de documento</b>	Identidad de Brasil: 04824449-5
-------------------------------	---------------------------------

<b>Director</b>	Dr. <sup>a</sup> Lurdes Froemming
-----------------	-----------------------------------

<b>Tipo y N° de documento</b>	
-------------------------------	--

<b>N° de páginas</b>	199
----------------------	-----

**Fecha de defensa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Fecha de entrega del archivo: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**

#### 4. Información de acceso al documento

**Autorizo Publicación**

SI

NO

En la calidad de titular de los derechos de autor de la mencionada publicación, **autorizo** a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones, a **publicar, sin resarcimiento de derechos de autor**, conforme a las condiciones arriba indicadas, en medio electrónico, en la red mundial de computadoras, en la biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas y sitios en la que ésta última haya otorgado licencias, para fines de lecturas, impresión y/o descarga por Internet, **a título de divulgación de la producción científica generada por la Universidad**, a partir de la fecha.-

Se deslindará a la Facultad de Ciencias Económicas y a la Universidad Nacional de Misiones de toda responsabilidad legal que surgiera por reclamos de terceros que invoquen la autoría de la obra de tesis cuya publicación se efectúe.-

Además se le informa que Ud. puede registrar su trabajo de investigación en el Registro de la Propiedad Intelectual, no siendo responsable la Universidad Nacional de Misiones y/o Facultad de Ciencias Económicas por la pérdida de los derechos de autor por falta de realización del trámite ante la autoridad pertinente.-

Asimismo, notificamos que para obtener el título de “Patente de Invención” es necesario presentar la solicitud de patente dentro del año de publicación o divulgación. (art. 5 Ley 24.481).-

\_\_\_\_\_  
Firma del Autor

\_\_\_\_\_  
Lugar

\_\_\_\_\_  
Fecha

# **ANEXO 1: Cuestionario de Percepción del Alumno sobre Profesores y sus Prácticas**

## **Percepción del Alumno sobre Profesores y sus Prácticas**

\* Instrumento para recolección de datos para la tesis de doctorado del Prof. Jeffrey H. Costa \*

Este cuestionario tiene el objetivo de identificar sus percepciones en cuanto a las prácticas del último profesor con quien tuvisteis clases. Sus respuestas serán y permanecerán anónimas. Los análisis serán hechos sobre la masa de datos generada (información agregada).

### **Un poco sobre ti - Edad**

Su respuesta

### **Un poco sobre ti - Género**

Su respuesta

### **Un poco sobre ti - Educación superior**

Su respuesta

### **Un poco sobre ti - Tiempo de experiencia / Actuación Profesional**

Su respuesta



**Un poco sobre ti - Puesto ejercido en la empresa**

- No estoy ejerciendo un puesto en el momento
- Aprendiz (*Trainee*)
- Analista/Funcionario(a)
- Coordinador(a)/Supervisor(a)
- Gerente
- Director(a)
- Vice-Presidente/CMO/COO/CFO/CIO...
- Presidente/CEO
- Socio(a)
- Otro

**Un poco acerca de su Curso - MBA en...**

Su respuesta

**Un poco acerca de su Curso - ¿En qué días de la semana son impartidas las aulas de su curso? (Marque todas las opciones aplicables)**

- Lunes
- Martes
- Miércoles
- Jueves
- Viernes
- Sábados
- Domingos

**Un poco acerca de su Curso - ¿Considerando la duración de su curso dividida en tres partes, en que parte se encuentra dentro de esta disciplina?**

- No tercio inicial del curso
- No tercio intermediario del curso
- No tercio final del curso

**Un poco acerca del (de la) profesor(a) que estás analizando - Su Nombre:**

Su respuesta

**Un poco acerca del (de la) profesor(a) que estás analizando-La disciplina que te impartió:**

Su respuesta

**Un poco acerca del (de la) profesor(a) que estás analizando - Fecha del último día de clase con él:**

Fecha

**Un poco acerca de la empresa con la cual estás obligado (Marque todas las opciones aplicables):**

- No estoy obligado con cualquier empresa en el momento
- Porte: Micro Empresa Individual
- Porte: Micro Empresa
- Porte: Pequeño
- Porte: Medio
- Porte: Grande
- Naturaleza jurídica: Pública
- Naturaleza jurídica: Privada
- Naturaleza jurídica: Mixta
- Naturaleza jurídica: Tercer Sector
- Actuación: Municipal
- Actuación: Regional
- Actuación: Estatal
- Actuación: Nacional
- Actuación: Internacional

**El profesor se comportó con ética y respeto a los demás**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor mostró dominio en el asunto del aula**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me involucró en el proceso de aprendizaje, utilizando técnicas interactivas (por ejemplo, las preguntas y/o discusiones y/o técnicas y actividades innovadoras y/o interesantes)**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor habló con entusiasmo de su visión de lo que podemos lograr si trabajamos juntos con dedicación**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me mostró que iba a valer la pena esforzarme para aprender lo más posible de la materia**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me hizo pensar en mi responsabilidad en el proceso de aprendizaje**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor se ofreció a ayudar con las dudas o a profundizar el tema en clase o entre clases**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor aclaró lo qué tengo que hacer para tener éxito en la disciplina**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me mostró que para resolver problemas, innovar y evolucionar es útil desafiar mis creencias y valores y evaluar diferentes teorías y enfoques**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor resolvió las pequeñas inquietudes o cuestiones de falta de atención antes de que perturbasen la clase**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me trató como un individuo, con características diferentes a las de otros alumnos**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor trató los puntos de vista de los alumnos con igualdad y respeto**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me animó a pensar de manera crítica y llegar a mis propias conclusiones**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor intentó identificar los alumnos con problemas en la comprensión de la teoría o en su aplicación con el fin de resolverlos**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor habló de la contribución que esperaba de cada alumno para el éxito del curso y la clase y lo que uno podría esperar a cambio**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me animó a trabajar con él y con los demás compañeros de clase para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la materia**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor hizo comentarios acerca de mis tareas y la participación en clase**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor sólo ofreció ayuda a los que indicaron que estaban teniendo dificultades en el aprendizaje de la disciplina**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor ofreció más ayuda a los alumnos que mostraron estar más interesados y comprometidos con el aprendizaje de la disciplina**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar



**El profesor provocó mi reflexión acerca de lo que era más relevante para mí al poner énfasis en los puntos más importantes de la disciplina**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor estimuló a los alumnos que hicieran buenas preguntas y aportes que elevaron el nivel de los debates y el aprendizaje de todos**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor no parecía dispuesto a cambiar su metodología de clase o cualquier otra cosa que no hubiera presentado claros señales de problemas**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor se mostró preocupado por los intereses y aprendizaje de los estudiantes**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor mostró interés en mi aprendizaje y mi desarrollo**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor ha cumplido eficazmente el programa del curso**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me llamó la atención con su habilidad en conducir las clases**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me motivó a estudiar algo más que el necesario para tener éxito en los exámenes**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor utilizó el tiempo disponible de la mejor manera posible**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**Yo me quedé satisfecho con los métodos utilizados por el profesor para lograr los objetivos del curso**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor fue eficaz en el logro de mis metas con la disciplina**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor me motivó a esforzarme y participar más para el aprendizaje de la disciplina**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor tuvo éxito en la conducción de la clase**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor conquistó mi admiración**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor aumentó mi compromiso con el éxito en la disciplina y mi vida profesional**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**El profesor demostró ser un modelo de actuación, un ejemplo a seguir**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**Yo recomendaría este profesor para enseñar esta disciplina a mis amigos o asistiría a otro curso con él**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**Después de haber asistido al curso, siento que el profesor me hizo más optimista sobre el futuro**

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo
- No aplicable / No me siento capaz de evaluar

**ENVIAR**

# **ANEXO 2: Cuestionario de Percepción del Alumno sobre Profesores y sus Prácticas (como aplicada originalmente, en portugués)**

## **Percepção do Aluno sobre Professores e suas Práticas**

\* Instrumento para coleta de dados para a tese de doutorado do Prof. Jeffrey H. Costa \*

Esse questionário tem o objetivo de identificar as suas percepções quanto às práticas do último professor com quem você teve aulas. Suas respostas serão e permanecerão anônimas. As análises serão feitas sobre a massa de dados gerada (informação agregada).

### **Um pouco sobre você - Idade**

Sua resposta

### **Um pouco sobre você - Gênero**

Sua resposta

### **Um pouco sobre você - Graduação cursada**

Sua resposta

### **Um pouco sobre você - Tempo de Experiência/ Atuação Profissional**

Sua resposta

**Um pouco sobre você - Cargo**

- Não estou exercendo nenhum cargo, no momento
- Trainee
- Analista/Funcionário(a)
- Coordenador(a)/Supervisor(a)
- Gerente
- Diretor(a)
- Vice-Presidente/CMO/COO/CFO/CIO...
- Presidente/CEO
- Sócio(a)
- Outro

**Um pouco sobre seu Curso - MBA em...**

Sua resposta

**Um pouco sobre seu Curso - Em que dias da semana são ministradas as aulas de seu curso? (Marque todas as opções aplicáveis)**

- Segundas
- Terças
- Quartas
- Quintas
- Sextas
- Sábados
- Domingos

**Um pouco sobre seu Curso - Considerando a duração do curso dividida em três partes, em que parte do curso essa disciplina ocorreu?**

- No terço inicial do curso
- No terço intermediário do curso
- No terço final do curso

**Um pouco sobre o(a) professor(a) que você está analisando - Nome dele(a):**

Sua resposta

**Um pouco sobre o(a) professor(a) que você está analisando - Disciplina ministrada por ele(a):**

Sua resposta

**Um pouco sobre o(a) professor(a) que você está analisando - Data da última aula da Disciplina:**

Data

**Um pouco sobre a empresa à qual você está vinculado (Marque todas as opções aplicáveis):**

- Não estou vinculado a nenhuma empresa, no momento
- Porte: Micro Empresa Individual
- Porte: Micro Empresa
- Porte: Pequeno
- Porte: Médio
- Porte: Grande
- Natureza jurídica: Pública
- Natureza jurídica: Privada
- Natureza jurídica: Mista
- Natureza jurídica: Terceiro Setor
- Atuação: Municipal
- Atuação: Regional
- Atuação: Estadual
- Atuação: Nacional
- Atuação: Internacional



**O professor se comportou com ética e respeito ao próximo**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor demonstrou domínio na matéria**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me envolveu no processo de aprendizagem, utilizando técnicas interativas (p.ex., perguntas e/ou discussões e/ou técnicas e atividades inovadoras e/ou interessantes)**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor falou com entusiasmo de sua visão do que poderemos conseguir, se trabalharmos juntos, com dedicação**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me mostrou que valeria a pena me esforçar para aprender o máximo possível da matéria**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me fez pensar sobre minha responsabilidade no processo de aprendizagem**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor ofereceu ajuda para tirar dúvidas ou aprofundar a matéria em sala de aula ou entre aulas**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor deixou claro o que eu preciso fazer para ter sucesso na disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me mostrou que para resolver problemas, inovar e evoluir, é útil desafiar minhas crenças e valores e avaliar diferentes teorias e enfoques**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor resolveu pequenas perturbações ou faltas de atenção, antes que prejudicassem a aula**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me tratou como um indivíduo, com características diferentes das de outros alunos**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor tratou os pontos de vista dos alunos com igualdade e respeito**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me motivou a pensar de forma crítica e a chegar às minhas próprias conclusões**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor procurou identificar alunos com problemas na compreensão da teoria ou em sua aplicação, a fim de resolvê-los**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor falou do que esperava que cada aluno contribuísse para o sucesso da aula e da turma e do que poderia esperar em troca**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me estimulou a colaborar com ele e os demais colegas da turma para alcançar os objetivos de aprendizagem da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me deu feedback a respeito de minhas tarefas e participações em aula**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor só ofereceu ajuda aos que sinalizaram que estavam tendo dificuldades na aprendizagem da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor ofereceu mais ajuda aos alunos que se mostraram mais interessados e comprometidos com a aprendizagem da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor provocou minha reflexão sobre o que era mais relevante para mim ao destacar os pontos mais importantes da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor elogiou os alunos que fizeram boas perguntas ou contribuições que elevaram o nível das discussões e a aprendizagem da turma**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor pareceu pouco disposto a mudar sua metodologia de aula ou qualquer outra coisa que não apresentasse sinais claros de problema**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor se mostrou preocupado com os interesses e a aprendizagem dos alunos**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor mostrou interesse em meu aprendizado e em meu desenvolvimento**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor cumpriu eficazmente o programa da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar



**O professor atraiu minha atenção com sua habilidade na forma de conduzir as aulas**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me motivou a estudar mais do que o simplesmente necessário para passar**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor aproveitou o tempo disponível da melhor forma possível**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**Fiquei satisfeito com os métodos usados pelo professor para atingir os objetivos da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor foi eficaz em atingir os meus objetivos com a disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor me motivou a me esforçar e participar mais para a aprendizagem da disciplina**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor teve sucesso na condução da turma**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor conquistou minha admiração**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor aumentou meu compromisso com o sucesso na disciplina e na minha vida profissional**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**O professor se mostrou um modelo de atuação, um exemplo a seguir**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**Eu indicaria esse professor para ministrar essa disciplina a amigos ou assistiria uma outra disciplina com ele**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**Após ter cursado a disciplina, sinto que o professor me deixou mais otimista com o futuro**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem Concordo, Nem Discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
- Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar

**ENVIAR**

## **ANEXO 3: Guía para Tabulación de las Respuestas del Cuestionario**

- |           |           |
|-----------|-----------|
| 1. Ch-B   | 20. Ch-IM |
| 2. Ch-A   | 21. CR    |
| 3. IS     | 22. MbE-P |
| 4. Ch-IM  | 23. Ch-A  |
| 5. IS     | 24. IC    |
| 6. Ch-B   | 25. Eff   |
| 7. IC     | 26. Ch-A  |
| 8. CR     | 27. E.Ef  |
| 9. IS     | 28. Eff   |
| 10. MbE-A | 29. Sat   |
| 11. IC    | 30. Eff   |
| 12. Ch-B  | 31. E.Ef  |
| 13. IS    | 32. Eff   |
| 14. MbE-A | 33. Ch-A  |
| 15. CR    | 34. E.Ef  |
| 16. Ch-B  | 35. Ch-IM |
| 17. IC    | 36. Sat   |
| 18. MbE-P | 37. Ch-IM |
| 19. CR    |           |

# ANEXO 4: Invitación a participar de la investigación de la Percepción del Alumno sobre Profesores e sus Prácticas

## Invitación

Facultad de Ciencias Económicas – FCE, Universidad Nacional de Misiones – UNAM (Argentina)

Estimado(a) alumno(a),

Tengo el placer de invitarle a ser parte de la investigación de campo de la tesis doctoral en Administración del compañero **Prof. Jeffrey H. Costa**, dirigido por la Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lurdes Marlene Seide Froemming. Su **objetivo** es identificar las **prácticas de profesores** que contribuyan para la **satisfacción de los alumnos** y para:

- su propio aprendizaje
- su propio suceso
- la competitividad de la Institución de Enseño para la cual este profesor trabaja
- el bien de la sociedad, que recibirá profesionales más bien preparados

### Instrumento – Cuestionario

Por favor, refiérase al(a) **último(a) profesor(a)** que ministró aulas en su **curso de MBA**. Evalúe las prácticas que él(ella) utilizó, señalando uno de los **5 posibles** grados de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones ahí existentes o, **caso sea necesario**, la sexta opción: "No aplicable / no me siento capaz de evaluar".

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| ▪ Totalmente de acuerdo           | ▪ En desacuerdo                                |
| ▪ De acuerdo                      | ▪ En total desacuerdo                          |
| ▪ Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | ▪ No se aplica / no me siento capaz de evaluar |

Tanto yo, cuanto el Prof. Jeffrey sabemos que su tiempo es escaso y disputado, por eso é te agradece muchísimo. Visite el sitio <https://goo.gl/AJ6RdQ> o el **QR Code** a la derecha. Sus respuestas serán y permanecerán anónimas y **los análisis serán hechos sólo por Jeffrey** y sobre a masa de datos generada (información agregada).



## ANEXO 5: Invitación a participar de la investigación de la Percepción del Alumno sobre Profesores e sus Prácticas (como exhibida originalmente, en portugués)

### Convite

Facultad de Ciencias Económicas – FCE, Universidad Nacional de Misiones – UNAM (Argentina)

Prezado(a) aluno(a),

Gostaria de lhe convidar a fazer parte da pesquisa de campo para a tese de doutorado em Administração do colega **Prof. Jeffrey H. Costa**, orientado pela Profª Drª Lurdes Marlene Seide Froemming. Seu **objetivo** é identificar **práticas de professores** que contribuam para a **satisfação de alunos** e para:

- sua própria aprendizagem
- seu próprio sucesso
- a competitividade da Instituição de Ensino para a qual o professor trabalha
- o bem da sociedade, que receberá profissionais mais bem preparados

#### Instrumento – Questionário

Por favor, refira-se ao(à) **último(a) professor(a)** que ministrou aulas em seu **curso de MBA**. Avalie as práticas dele(a), assinalando um dos **5 possíveis** graus de concordância ou discordância com cada uma das afirmações ali existentes ou, **caso seja necessário**, a sexta opção: “Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar”.

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| ▪ Concordo totalmente        | ▪ Discordo parcialmente                         |
| ▪ Concordo parcialmente      | ▪ Discordo totalmente                           |
| ▪ Nem concordo, nem discordo | ▪ Não se aplica / não me sinto capaz de avaliar |

Tanto eu, quanto o Jeffrey sabemos que seu tempo é escasso e disputado, por isso ele lhe agradece muitíssimo. Acesse o endereço <https://goo.gl/AJ6RdQ> ou o **QR Code** ao lado. Suas respostas serão e permanecerão anônimas e **as análises serão feitas apenas pelo Jeffrey** e sobre a massa de dados gerada (informação agregada).

