



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

López A., Pablo; Gallegos A., Verónica

Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes

Estudios Pedagógicos, vol. XL, núm. 1, 2014, pp. 163-178

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes*

Leadership practices and the mediating role of collective efficacy
on teachers' job satisfaction

Práticas de liderança e o papel mediador da eficácia coletiva sobre a satisfação profissional dos professores

Pablo López A.,^a Verónica Gallegos A.^b

^aFacultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Telf.: (02)9787732. Correo electrónico: pablopez@uchile.cl

^bDoctorado en Ciencias de la Administración, Universidad de Santiago de Chile. Telf.: 9/4990005. Correo electrónico: veronica.gallegosaraya@gmail.com

RESUMEN

Uno de los fenómenos que actualmente está recibiendo mayor atención en la investigación educativa internacional es el estudio de la gestión y sus determinantes al interior de las organizaciones educativas. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo determinar las influencias de las prácticas de liderazgo, el rol mediador de la eficacia colectiva y el efecto que ambas variables tienen en la satisfacción laboral de los docentes. La evidencia incluyó las respuestas a un cuestionario administrado a 425 profesores distribuidos en 21 escuelas primarias y secundarias. Los datos fueron analizados utilizando técnicas de análisis multivariante. Los resultados muestran que las prácticas de liderazgo escolar como: responsabilidad, habilidad y distribución del liderazgo explican una proporción significativa de la eficacia colectiva y la satisfacción laboral de los docentes.

Palabras clave: prácticas de liderazgo escolar, distribución del liderazgo, eficacia colectiva, satisfacción laboral docente, modelo causal.

ABSTRACT

A phenomenon that is currently receiving greater attention in international educational research is the study of management and its determinants within educational organizations. In this context, this study aims to determine the influence of leadership practices, the mediating role of collective efficacy and the effect of both variables on job satisfaction of teachers. The evidence included the responses to a questionnaire administered to 425 teachers in 21 primary and secondary schools. Data were analyzed using multivariate analysis techniques. The results show that the practices of school leadership such as responsibility, ability and distribution of leadership, directly explain a significant proportion of collective efficacy and job satisfaction of teachers.

Key words: school leadership practices, distribution of leadership, collective efficacy, teacher job satisfaction, causal model.

RESUMO

Atualmente, o estudo da gestão e seus determinantes no interior das organizações educativas é um dos fenômenos que está recebendo maior atenção nas pesquisas educativas internacionais. Neste contexto, objetiva-se determinar as influências das práticas de liderança, o papel mediador da eficácia coletiva e o efeito de ambas sobre a satisfação profissional dos professores. As evidências incluem as respostas de um questionário aplicado a 425 professores de 21 escolas primárias e secundárias. Os dados foram analisados conforme as técnicas de análise multivariante. Resultados mostram que práticas de liderança escolar como responsabilidade, habilidade e distribuição de liderança explicam uma proporção significativa da eficácia coletiva e da satisfação profissional dos professores.

Palavras chave: práticas de liderança escolar, distribuição de liderança, eficácia coletiva, satisfação profissional docente, modelo causal.

* Artículo realizado en el marco del Proyecto FONDECYT N° 1130161 "Liderazgo distribuido en instituciones de enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora escolar".

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR

Por definición, el liderazgo escolar se relaciona con las prácticas que superan los procedimientos y actividades necesarias y propias de los procesos de gestión en la escuela. Al respecto, Coronel (2008) señala la importancia de desarrollar el liderazgo como una práctica crítica al interior de las organizaciones educativas, de manera de fomentar y valorar la participación de todos los actores del proceso educativo en un contexto democrático. A su entender, el liderazgo está relacionado más bien con el desarrollo de un sentido de comunidad y de reconstruir redes al interior de las organizaciones educativas.

Elmore (2008) sostiene que el liderazgo adquiere valor cuando se pone en práctica. De acuerdo con este enfoque, las prácticas que se relacionan con el liderazgo existen en forma independiente a las personas que las utilizan y son sometidas constantemente a prueba, contrastándose con las evidencias que se encuentran de eficacia. Bajo este enfoque, el liderazgo no sería inherente a las características personales del individuo, sino a sus conocimientos, responsabilidades, habilidades y conducta.

En esta misma línea, Spillane, Halverson, y Diamond (2004) sostienen que las prácticas de liderazgo de los profesores son una actividad marginal en las escuelas. Proponen entregar poder a los docentes y propiciar un ejercicio que esté en concordancia con la responsabilidad en su trabajo, introducir nuevos roles y responsabilidades que tiendan a promover la cooperación e interdependencia para generar las condiciones que posibiliten el desarrollo de la creatividad de los profesores e incorporar sus valores en la políticas y prácticas escolares.

En ese sentido, Spillane (2006) y Harris (2009) focalizan sus propuestas en las prácticas de liderazgo y cómo éste se distribuye al interior de las comunidades educativas, por lo que el concepto con mayor relación con su propuesta es el de liderazgo distribuido. Leithwood, Mascall y Strauss (2009) muestran que el liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas orientadas a definir los caminos hacia donde se dirigirán los esfuerzos de la organización, de manera que el liderazgo no dependa sólo de las características personales y atributos de las personas que se encuentran en los cargos directivos de la organización.

Para lograr que el liderazgo sea compartido en una organización, en todos los ámbitos de la comunidad educativa sus miembros deberán ser capaces de desarrollar competencias específicas que les permitan contar con habilidades para ejercer en propiedad las funciones particulares que les son asignadas (Elmore, 2000).

En un estudio realizado por Leithwood y Mascall (2008), que tenía como base encuestas aplicadas a 2570 profesores de 90 escuelas primarias y secundarias, se promediaron los datos de los últimos 3 años sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en lenguaje y matemáticas. El objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto del liderazgo colectivo en variables clave relacionadas con los profesores y en los resultados obtenidos por los estudiantes, encontrándose que el liderazgo distribuido explica una proporción significativa de la variación en los resultados en las materias señaladas en las diferentes escuelas.

Acorde con este estudio, las escuelas que presentan un mejor rendimiento escolar asignan mayor grado de influencia del liderazgo de todos los miembros de la escuela, a

diferencia de las escuelas con rendimientos más bajos. Según Bidwell y Kasarda (1980), aquellas investigaciones destinadas a evaluar las intervenciones relacionadas con el mejoramiento de los aprendizajes están orientadas a precisar qué proporción de la varianza en los resultados de aprendizaje es atribuible a las características organizacionales, tales como los patrones de comportamiento y prácticas de liderazgo que se desarrollan en las escuelas y su impacto en el desempeño de estudiantes y docentes.

Raudenbush y Willms (1995) indican que el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados es, entre un 20% y un 25%, cuando el énfasis de la gestión directiva se orienta a mantener bajo control a los factores internos de la organización (clima y convivencia, evaluación, prácticas pedagógicas, etc.). En este contexto, surge la importancia de destacar el valor que tienen las prácticas de liderazgo que se desarrollan al interior de las organizaciones educativas y no concentrar el liderazgo sólo a nivel de los altos directivos.

Yukl (1998) sustenta que el aporte más relevante del liderazgo es su poder de ejercer influencia a través de la actuación de otros, por lo que su estudio no puede limitarse a un individuo, sino ampliarlo al estudio de un fenómeno de carácter colectivo, que se encuentra a nivel de creencias, prácticas y resultados. En esta dirección, Marks y Printy (2003) postulan la necesidad de integrar las prácticas de liderazgo con aquellas orientadas a la supervisión de la tarea de acuerdo a los objetivos educativos y no como procesos independientes.

El dinamismo en que se desarrolla la gestión educativa exige una respuesta a nivel colectivo, Spillane *et al.* (2004), demandan un involucramiento y posicionamiento de los otros miembros de la comunidad educativa, de manera tal de acrecentar el espacio de influencias, distribuyendo de esta manera el liderazgo, en vez de concentrarlo. Northouse (1997) enfatiza la idea de considerar que el liderazgo es un proceso que se desarrolla en un contexto grupal.

A su vez, Hallinger y Heck (2009) proponen ampliar la investigación de las fuentes de liderazgo, no limitar el sujeto de análisis a los directores, sino considerar todos los recursos de liderazgo que existan en las organizaciones educativas, ya que enfocar el estudio de las prácticas de liderazgo en los directores implica una visión parcial del concepto, es sólo una parte de los recursos existentes en las escuelas.

1.2 EFICACIA COLECTIVA

Para que un grupo logre sus metas, no es suficiente que sus miembros compartan sus conocimientos y habilidades, se precisa conocer cómo influye la acción colectiva en el conjunto, lo que requiere estar consciente de la naturaleza social del grupo. La eficacia colectiva es un fenómeno organizacional que representa el poder de influir al interior de las organizaciones. Es precisada por Bandura (1997) como una creencia que comparte un grupo respecto de sus competencias y capacidades para obtener determinados logros en forma conjunta. Goddard, Hoy y Woolfolk. (2000) señalan que las creencias de los individuos en su eficacia colectiva mediarán en el tipo de futuro que estos pueden imaginar, en la forma que se organizan para gestionar sus recursos y en cómo son capaces de elaborar planes y estrategias que construyen en conjunto,

En la práctica se puede encontrar a grupos compuestos por personas que tienen en forma individual un alto desempeño y un alto nivel de autoeficacia, es decir, la creencia

en ellos mismos, en sus capacidades, pero que presentan una baja eficacia colectiva; no creen en la capacidad del conjunto para alcanzar sus objetivos.

La razón de este comportamiento son las interacciones que se producen a nivel grupal; por eso la eficacia colectiva no es definida como la suma de la eficacia individual de cada uno de los miembros del grupo, sino como el producto de la red de interacciones que se produce entre estos (Bandura, 2000). Según la teoría existente, la eficacia colectiva es un concepto que tiene múltiples dimensiones y responde a una condición situacional, no a una característica de la personalidad. Para Feltz y Lirgg (1998) un importante elemento que es característico de esta variable de equipo es la interdependencia entre los miembros de éste, la que está determinada por la tarea, el objetivo y los resultados.

Van de Ven, Delbecq y Koenig (1976) presentan un modelo de interdependencia de tareas en grupos, que distingue cuatro tipos de tareas que implican interacciones diferentes: tareas independientes; tareas secuenciales; tareas recíprocas y tareas de equipo: simultáneas, flujo de trabajo multidireccional. Según el autor, cuando las tareas son independientes, cada miembro del grupo hace una contribución independiente a la tarea, sin interacción con los otros miembros.

Si las tareas son secuenciales, el flujo de trabajo va internamente de un miembro del grupo a otro. Cada persona termina su parte del trabajo y se la entrega al otro; en cambio, cuando las tareas son recíprocas, se produce un mayor intercambio, ya que la coordinación se mueve en ambos sentidos, de una persona a otra y viceversa. Finalmente cuando las tareas requieren interdependencia a nivel de equipo, se produce una colaboración simultánea entre los miembros del grupo, presentando la mayor flexibilidad, en términos de flujo de trabajo y de los roles que cada miembro del grupo asume.

1.3 EFICACIA COLECTIVA EN LA EDUCACIÓN

De acuerdo con la literatura, el concepto de Eficacia Colectiva se ha aplicado en diversos ámbitos de gestión, siendo la educación uno de los sectores más fecundos. En este argumento, Leithwood y Mascall (2008) enfatizan la existencia de dos tipos de creencias individuales que interactúan con las metas personales de los profesores y que influyen en su motivación hacia el logro de éstas. El primer tipo agrupa las creencias relacionadas con la propia capacidad, incluye estados psicológicos, como la autoeficacia, autoconfianza, autoestima, etc. El segundo se relaciona con las creencias contextuales. Estas son creencias relativas a, por ejemplo, si las condiciones laborales dentro de la escuela apoyarán los esfuerzos de los profesores orientados a enseñar del modo sugerido por las iniciativas de mejoramiento escolar.

Goddard (2001: 467) aplica el concepto de eficacia colectiva a los profesores, caracterizándola como una “percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos”.

El mismo autor señala que si el cuerpo docente tiene la creencia de que en conjunto son capaces de lograr éxito en el aprendizaje de sus alumnos, surge la autopresión para persistir en sus esfuerzos y lograr este objetivo. Si inicialmente existen problemas y no se logra lo deseado, a través de la dimensión de persistencia de la eficacia colectiva se generan oportunidades para dar solución a problemas que surjan y con esto crear nuevas prácticas docentes que permitan alcanzar los objetivos.

1.4 EFICACIA COLECTIVA Y SU RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES

A partir de los años 70, y ratificado en el trabajo realizado por Clark y Peterson (1986), la investigación educativa se ha preocupado por estudiar la vinculación entre las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza. Prieto (2001) manifiesta que la investigación educativa ha aportado información que ha permitido vincular las creencias de los profesores y sus acciones, que los pueden llevar a potenciar o desincentivar ciertas conductas en el proceso de desarrollo de los alumnos.

La eficacia Colectiva de los profesores y su relación con otras variables, tales como la satisfacción con el trabajo han sido estudiadas. De acuerdo con éstas, los profesores que están satisfechos con su trabajo en general tienen una alta motivación y un buen desempeño, así como bajos niveles de stress y ansiedad (Brouwers y Tomic, 2001).

La creencia en la eficacia colectiva como determinante de la satisfacción laboral de los profesores ha sido objeto de investigación. Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Esteca (2003) realizaron una investigación en esta línea basada en un estudio de 2.688 profesores pertenecientes a 103 colegios italianos, observando que los miembros de la comunidad educativa, independiente de su rol de directivos, docentes, administrativos, estudiantes y familias, estaban de acuerdo en su responsabilidad por la mantención del bienestar del colegio.

Diversos autores han revelado la importancia de la satisfacción laboral de sus colaboradores para las organizaciones. Asimismo, las investigaciones reconocen su impacto en los resultados organizacionales, tales como la disminución de la rotación de personal, el ausentismo, el compromiso y el bienestar sicológico de los trabajadores (Zellars, Hochwarter, Perrewe, Miles y Kiewitz, 2001).

En la última década, la autoeficacia y la eficacia colectiva han surgido como temas importantes en la investigación educacional. Las investigaciones han corroborado la influencia que la autoeficacia percibida ejerce sobre el logro de los estudiantes, así como sobre la moral y la motivación de los profesores. Los profesores con autoeficacia son capaces de promover el aprendizaje, manejar la disciplina en las clases y colaborar tanto con los colegas como con las familias (Prieto, 2001).

Debido a que la satisfacción laboral puede ser un elemento crucial en las actitudes de los profesores hacia el colegio, en su compromiso y en su motivación, Caprara *et al.* (2003), plantean que la satisfacción laboral de los profesores puede ser un importante resultado de la autoeficacia y de la eficacia colectiva y visualiza a la primera como desencadenante de la segunda. Aún más plantean que sólo un fuerte sentido de autoeficacia podría estar asociado con un sentido similar de eficacia colectiva, que lleva a un ambiente de bienestar organizacional y conduce a ejercer las obligaciones de su rol en forma más efectiva. El mismo autor señala que los profesores probablemente sentirán insatisfacción con sus trabajos si creen que no son capaces de cumplir sus obligaciones y hacer frente a los cambios y si perciben que su colegio no tiene la capacidad de cumplir con su misión.

1.5 IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EN EL DESARROLLO DE LA EFICACIA COLECTIVA

Diversos estudios, como los de Leithwood (2009), han investigado la relación entre la conducta de los directivos y la eficacia de los profesores. De acuerdo con ellos, las acciones del líder contribuyen a la creencia de eficacia de los profesores, haciendo hincapié

en los logros. Estos estudios también han provisto explicaciones teóricas de por qué el liderazgo y la eficacia de los profesores deben estar relacionados.

En este escenario, las prácticas de liderazgo son fundamentales en un proceso de fortalecimiento de la eficacia colectiva del grupo. En el modelo propuesto por Lindsley, Brass y Thomas (1995), las prácticas de liderazgo ejercen un rol fundamental en el proceso de crecimiento o mantención de la eficacia de un equipo. Desde una perspectiva teórica, los autores, plantean que la eficacia a nivel individual, colectivo y organizacional presenta un comportamiento en forma de espiral, no ascendente ni descendente, sino ambos a lo largo del tiempo.

Al inicio del desempeño en una organización educativa, los profesores o los grupos tienen un juicio previo sobre su autoeficacia y también sobre la eficacia del grupo. Se produce luego una activación emocional de carácter negativo si es que hay incertidumbre respecto de la tarea a realizar o ésta resulta muy compleja para el grupo o para la persona.

De no producirse una retroalimentación positiva, la eficacia disminuirá y se pueden generar comentarios equivocados respecto del desempeño. Por el contrario, si la retroalimentación es positiva, se impactará positivamente la eficacia y el desempeño de la tarea mejorará, hasta que se produzca alguna situación o comentario que afecte negativamente las emociones de la persona o del grupo y la eficacia comience a decaer, y así sucesivamente. Según este modelo, la retroalimentación positiva sobre el desempeño juega un rol fundamental para la mantención o aumento de la eficacia individual, colectiva u organizacional.

1.6 MEJORAR PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR

La práctica del liderazgo escolar ha sido influenciada en gran medida por los cambios en las políticas públicas de educación y en los contextos en que se desarrolla la gestión escolar. Se observa una tendencia hacia la descentralización y autonomía junto con un mayor control en el uso de los recursos, a través de las rendiciones de cuentas. En otro ámbito, se ha avanzado en el desarrollo de nuevos enfoques a los procesos de enseñanza y aprendizaje para atender a la diversidad de poblaciones estudiantiles que ha aumentado y que trae aparejado un cambio en las funciones y responsabilidades del liderazgo.

En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE. 2008), establece un marco de actuación, centrado en cuatro ejes que, en su conjunto, están orientados a mejorar las prácticas de liderazgo escolar y los resultados escolares. En primer lugar, se establece la necesidad de redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, abarcando la consideración de la influencia que los líderes escolares tienen en el desempeño de la escuela y de los estudiantes, al entregárseles mayor autonomía para la toma de decisiones de importancia. El liderazgo escolar debe redefinir sus responsabilidades a través de comprender las prácticas que tienen mayor probabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Esta organización propone el establecimiento de la práctica de distribuir el liderazgo escolar al interior de las escuelas, ampliando el concepto y realizando un ajuste a la política y a las condiciones de trabajo de acuerdo con éstas. Según este organismo, esto es posible si se plantea la necesidad de desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz.

Finalmente, se plantea que se debe motivar a quienes presentan interés y habilidades para asumir puestos directivos en los colegios, haciendo de este rol de liderazgo un rol

atractivo y razonable, en términos remuneracionales, carga de trabajo adecuada y posibilidades reales de gestionar la escuela.

Respecto de este último desafío, en Chile, el Ministerio de Educación (2012), a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con el objetivo de impulsar el desarrollo de competencias directivas para contribuir a una mejor gestión escolar, desarrolla el Plan de Formación de Directores para fortalecer el desarrollo profesional de quienes ejerzan o pretendan ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales.

1.6. MODELO PLANTEADO

A partir de estas iniciativas, se propone un modelo causal que da cuenta de cuatro dimensiones que explican la satisfacción laboral de los docentes de centros educativos, correspondiendo las tres primeras a prácticas de liderazgo: redefinir responsabilidades del liderazgo escolar; distribución del liderazgo escolar y desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz. A estas tres dimensiones se agrega en el modelo propuesto la eficacia colectiva en su rol de variable mediadora entre las prácticas de liderazgo y la satisfacción laboral de los docentes.

Considerando los diferentes aspectos señalados, tanto de descripción y discusión del objeto de investigación, su relevancia, pertinencia y complejidad, como de su abordaje metodológico, la problemática central de esta investigación sobre prácticas de liderazgo educativo, se representa a través de la siguiente pregunta central: ¿Qué incidencia tienen las prácticas de liderazgo, y el rol mediador de la eficacia colectiva, en la satisfacción laboral de los docentes?

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En el presente artículo se evalúa un modelo causal que intenta confirmar la hipótesis de que las prácticas de liderazgo escolar y la eficacia colectiva como variable mediadora inciden en la satisfacción laboral de los docentes. El estudio de estas dimensiones se realiza desde los modelos de ecuaciones estructurales (Jöreskog y Sorbom, 1996).

El modelado con ecuaciones estructurales incluye dos submodelos (Cea, 2002):

i) El modelo estructural: nos permitió describir las relaciones causales entre variables latentes¹ exógenas² y endógenas,³ mediante ecuaciones estructurales lineales,⁴ que expresan la estructura causal asumida entre las variables.

¹ Constructos hipotéticos no observables directamente, pero se estiman a través de indicadores o variables observables.

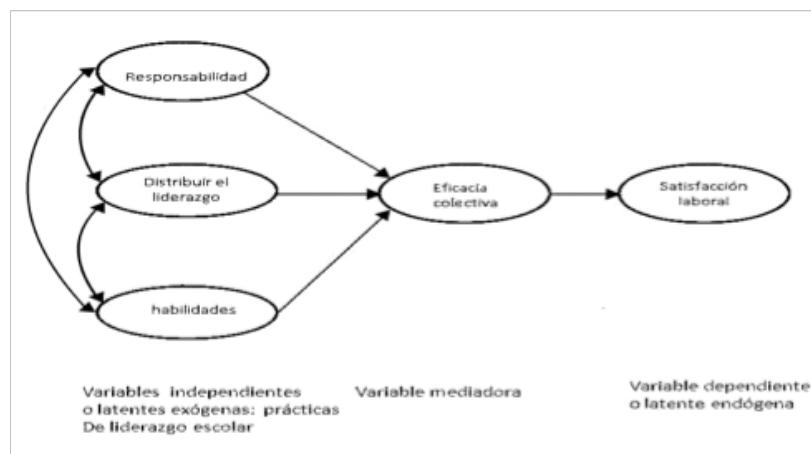
² Variables independientes que no son explicadas por otras variables del modelo. Su variabilidad se debe a causas externas al modelo.

³ Corresponde a las variables dependientes explicadas por las variables independientes del modelo.

⁴ Los modelos de ecuaciones estructurales son sistemas de variables cuya organización, distribución y relación se establece previamente a partir de una serie de hipótesis. Se caracterizan por dos componentes: 1) el modelo estructural que relaciona variables latentes exógenas y endógenas y 2) el modelo de medida que permite usar variables observadas o indicadores para la medida de una variable latente exógena o endógena.

ii) En el modelo de medición se establecieron las relaciones de las variables latentes con sus indicadores.

Figura 1. Modelo estructural, prácticas de liderazgo, eficacia colectiva y su efecto en la satisfacción laboral de los docentes. Fuente: elaboración propia



Las dimensiones de las prácticas de liderazgo escolar, eficacia colectiva y satisfacción laboral se validaron de manera empírica, utilizando ecuaciones estructurales con variables latentes (Jöreskog y Sorbom, 1993).

Las dimensiones y variables del instrumento se muestran en la tabla 1. Los descriptores de cada variable propuesta en el modelo causal fueron extraídos desde el proyecto mejorar el liderazgo escolar: política y práctica de la OCDE (2008) y de la escala Collective Teacher Efficacy, diseñada y validada por (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000).

Tabla 1. Dimensiones y variables asociadas al modelo causal propuesto

Dimensiones	Variables
Prácticas de liderazgo	Redefinir sus responsabilidades
	Distribuir el liderazgo escolar al interior de las escuelas
	Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz.
Eficacia colectiva	Competencias grupales positivas
	Competencias grupales negativas
	Analisis de tareas positivo
	Analisis de tareas negativo
Satisfacción laboral	Nivel de agrado con la gestión y funcionamiento del Colegio

Fuente: elaboración propia

La muestra del estudio corresponde a 425 profesores y directivos docentes de la Región Metropolitana de Chile. De ellos 243(57,2%) pertenecen a establecimientos públicos y 182 (42,8%) a colegios particulares subvencionados (privados), estos docentes pertenecen a 21 centros educativos clasificados en las categorías A y B, catalogados en grupos socioeconómicos bajos.

Procedimientos: En la primera etapa, se desarrollaron los análisis de confiabilidad y se examinó la agrupación factorial que poseen los indicadores del instrumento de medida con fines confirmatorios.

En la segunda etapa, se realizó la validación empírica del modelo teórico, tanto de variables latentes exógenas como endógenas, definidas en el modelo causal. Para ello se utilizó análisis factorial confirmatorio, que tiene como objetivo poner a prueba una estructura factorial concreta, que viene determinada por los supuestos teóricos. Este estudio indicará hasta qué punto los datos apoyan al modelo propuesto. Finalmente, se aplicaron los sistemas de ecuaciones estructurales en la validación del modelo causal, en conjunto el modelo estructural y de medición.

3. RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS.

Los valores de los coeficientes de fiabilidad de los instrumentos utilizados, indicaron una alta consistencia interna en la medida para cada una de las dimensiones asociadas con el modelo causal propuesto.

Tabla 2. Resultados de confiabilidad de los instrumentos referida a dimensiones asociadas al modelo

Dimensión teórica	Valor "α"	Número de ítems
Prácticas de liderazgo	0.747	10
	0.898	10
	0.844	10
Eficacia colectiva	0.872	21
Satisfacción laboral	0.920	10
Total	0.954	61

En este examen, la fiabilidad de cada una de las dimensiones, arrojó en todos los casos valores superiores a 0.7 (Tabla 2). Sin embargo, diecinueve (19) ítems de las dimensiones de prácticas de liderazgo, eficacia colectiva y satisfacción laboral fueron eliminadas por presentar correlaciones que están por debajo de 0.5, que es el mínimo establecido para este tipo de observación (Muñiz, Martínez, Moreno, Hidalgo y García, 2005).

3.2 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) PARA VARIABLES LATENTES EXÓGENAS O INDEPENDIENTES

La matriz de correlaciones entre las variables observables de prácticas de liderazgo entregan valores que superan 0,30, lo que señala la conveniencia de proseguir con el proceso de factorización. En la exploración se observó la presencia de tres factores: prácticas de liderazgo, que en conjunto explican el 61,8% de la varianza de los datos.

Tabla 3. Matriz de factores rotados, variables: prácticas de liderazgo

Matriz de factores rotados^a

	Factor		
	1	2	3
L3_resp			.508
L4_resp			.664
L5_resp			.636
L12_dist	.557		
L13_dist	.694		
L14_dist	.748		
L18_dist	.698		
L20_dist	.715		
L23_habil		.548	
L25_habil		.520	
L_26_habil		.716	
L29_habil		.714	

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

La matriz de factores rotados (Tabla 3) arrojó un grado de unidimensionalidad aceptable; con este procedimiento fue necesario eliminar cuatro (4) indicadores.

3.3. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO, VARIABLES LATENTES ENDÓGENAS O DEPENDIENTES

La matriz de correlaciones entre las variables observables de las dimensiones: eficacia colectiva y satisfacción laboral presentan valores que superan 0.30. En la extracción de factores se observó la presencia de dos factores que en conjunto explican el 52,3% de la varianza (Satisfacción laboral y eficacia colectiva). En este estudio fue necesario eliminar dieciséis (16) ítems.

Tabla 4. Matriz de factores rotados, dimensiones: satisfacción laboral y eficacia colectiva

	Factor	
	1	2
Satis41		.780
Satis44		.821
Satis46		.884
Satis47		.659
Satis48		.744
Satis49		.707
Ecgposit2		.635
Ecgposit3		.841
Ecgposit4		.816
Ecgposit5		.709
Ecgposit6		.633

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

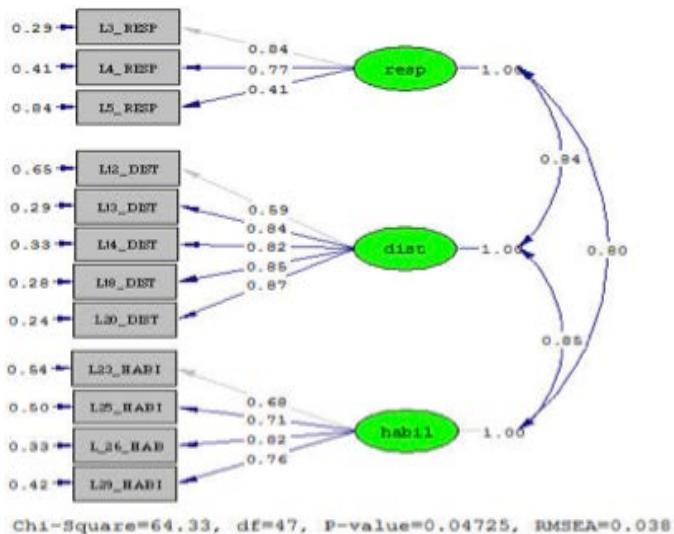
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones

Ambos exámenes, tanto para variables latentes exógenas como endógenas, permitieron determinar en qué medida la agrupación factorial de indicadores se corresponde con los planteamientos teóricos, para luego desarrollar análisis posteriores con fines confirmatorios (Hair, Anderson, Tatham, y William 2001).

3.4. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO PARA AMBOS MODELOS DE MEDICIÓN

Modelo de medición de variables latentes exógenas. Con la aplicación de esta técnica, se logra determinar la validez de los indicadores como medidas de las dimensiones de prácticas de liderazgo: responsabilidad, distribución y habilidades.

Figura 2. Modelo de medición variables latentes exógenas o independientes



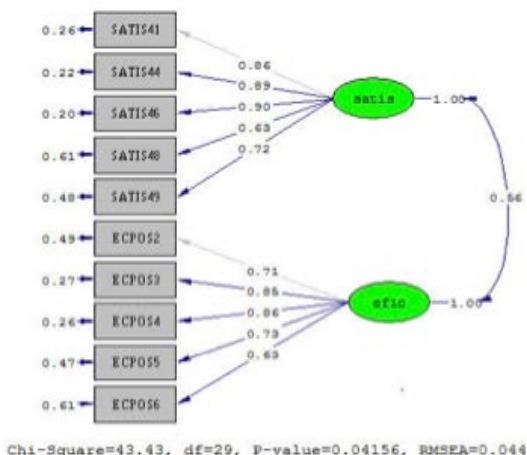
El índice de bondad de ajuste para el diagnóstico global muestra su efectividad para el modelo que agrupa en tres factores las doce variables observables. En este caso, los índices CFI=0.99 (Comparative Fit Index) y NFI=0.97 (Normal Fit Index), propuestos por (Bentler y Dudgeon, 1996) y el presente, por Jöreskog y Sörbom (1989), GFI=0.96 (Goodness of fit index), muestran valores por encima de 0.90, los cuales son considerados buenos ajustes, mientras que χ^2 Normado = 1,37 (Jöreskog, 1969), valor interpretable también como buen ajuste. Lo mismo ocurre para RMSEA = 0,038 (Root Mean Square Error of Approximation), que resulta significativo, con valores menores a 0,05 (Browne y Kudeck, 1993).

Los resultados obtenidos a través de los análisis factoriales confirmatorios informan de la validez de la estructura factorial hipotetizada, es decir se confirma la existencia de un modelo de doce variables agrupadas en torno a tres factores principales.

3.5 MODELO DE MEDICIÓN DE VARIABLES LATENTES ENDÓGENAS

En esta indagación conseguimos determinar validez de nuestros indicadores como medidas de las dimensiones de satisfacción laboral docente y eficacia colectiva.

Figura 3. Modelo de medición de variables latentes endógenas o dependientes



El índice de bondad de ajuste para el diagnóstico global permitió corroborar el grado de ajuste entre el modelo y los datos. CFI=0,99; NFI=0,94; GFI=0,97; χ^2 Normado = 1,49, obteniéndose un modelo que agrupa en dos factores las diez variables observables.

Esta búsqueda, permitió una mejora mediante una estrategia de desarrollo de modelos, que consiste en eliminar sucesivamente aquellas variables menos adecuadas para lograr un buen ajuste. Esta eliminación se realizó considerando los criterios propuestos por (Jöreskog y Sörbom, 1993). El primer criterio consiste en apartar del análisis aquellos indicadores que tengan una débil condición de convergencia: t de Student menor a 2.58, $\chi=0,01$. El segundo criterio es eliminar aquellos indicadores que no sean sustanciales ($\chi<0,5$). El tercer criterio nos llevó a excluir aquellos indicadores que son menos explicados por el factor que representa $R^2 < 0,3$. Con este análisis fue necesario eliminar un ítem de la dimensión satisfacción laboral.

3.6 ESTIMACIÓN INICIAL DEL MODELO CAUSAL CON ECUACIONES ESTRUCTURALES

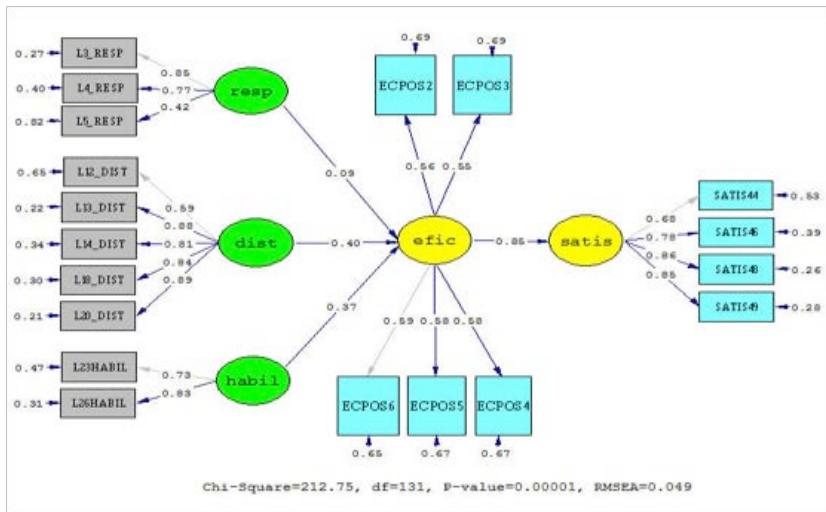
En los primeros estudios empíricos realizados en los modelos de medición y estructural en conjunto, encontramos indicadores que exceden los límites aceptables.

Un segundo razonamiento del modelo es la búsqueda de estimaciones infractoras; se encontró varianzas de error negativa, coeficientes estandarizados que exceden o están muy cerca de 1,0 o errores estándar muy elevados. Este cotejo permitió eliminar tres (3) ítems.

3.7 MODELO FINAL.

Luego de realizar un conjunto de sucesivas pruebas, con el propósito de ajustar los datos empíricos al modelo teórico propuesto, presentamos el modelo final encontrado y sus correspondientes índices de bondad de ajuste.

Figura 4. Modelo final



La información que entrega LISREL para los índices de bondad de ajuste del modelo es la siguiente: el estadístico χ^2 del modelo final modificado entrega un valor marginal aceptable. Su valor es de 212,75, con $\chi = 0.00001$; el intervalo de confianza para el error cuadrático de aproximación (RMSEA) presenta un valor de 0.049, que es menor que 0.05, lo que conduce a aceptar el error de marginalidad de la hipótesis para un buen ajuste.

Un segundo estudio es la búsqueda de estimaciones infractoras. En esta exploración no se encontraron varianzas de error negativa, coeficientes estandarizados, ni tampoco errores estandarizados elevados que excedieran los límites aceptables.

Los exámenes de los índices de bondad de ajuste para el diagnóstico global permitió confirmar el grado de acuerdo entre el modelo y los datos. CFI=0,97; NFI=0,94; GFI=0,92; χ^2 Normado = 1,62, obtenidos para el modelo que agrupa en cinco variables latentes los diecinueve variables observables.

La solución ajustada del modelo muestra los siguientes valores para los efectos directos estandarizados. 0,09 entre la redefinición de responsabilidades de liderazgo hacia la eficacia colectiva; 0,40 en relación a distribuir el liderazgo escolar al interior de las escuelas y la eficacia colectiva y 0,37 desde desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz hasta la eficacia colectiva.

Los efectos de la práctica de liderazgo, responsabilidad, distribución y habilidad sobre la satisfacción son indirectos, pero existentes. 0,077 para la responsabilidad del liderazgo; 0,34 para la práctica de distribución del liderazgo y 0,32 para el desarrollo de habilidades.

Finalmente, se realizó el ajuste del modelo final con diferentes submuestras, tanto por separado como a través del análisis multimuestra a nivel de instituciones públicas y privadas.

4. CONCLUSIONES

Al iniciar este estudio nos propusimos el objetivo de evaluar un modelo causal con variables asociadas a las prácticas de liderazgo, al rol mediador de la eficacia colectiva y el efecto que ambas variables tienen en la satisfacción laboral de los docentes.

Tras analizar los resultados, se puede afirmar la hipótesis central, que planteaba que las prácticas de liderazgo (responsabilidad, habilidad y distribución) y la eficacia colectiva como variable mediadora, inciden en la satisfacción laboral de los docentes. Los resultados muestran que existe una relación significativa entre la distribución del liderazgo y la eficacia colectiva de los docentes, resultado similar fue el encontrado en la relación entre habilidades para un liderazgo eficaz y la eficacia colectiva. Resultados similares fueron encontrados por Leithwood (2009), que confirman que el liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas orientadas a definir los caminos hacia donde se dirigirán los esfuerzos de la organización y cómo se logra que las personas sean capaces de influir en todos los niveles, de manera que el liderazgo no dependa sólo de las características y atributos de las personas que se encuentran en los cargos directivos de la organización.

En esa misma línea, Elmore (2008), encontró que las prácticas de liderazgo escolar que se ejercen en un centro educativo, no serían inherente a las características personales del individuo, sino a sus conocimientos, responsabilidades, habilidades y conductas. En nuestro estudio encontramos que una de las variables más relevantes que influyen en el logro de los objetivos de las comunidades educativas son las prácticas de distribuir el liderazgo escolar al interior de las comunidades educativas

En el estudio también se encontró efectos indirectos pero significativos entre distribución de liderazgo y desarrollo de habilidades sobre la satisfacción laboral de los docentes. Resultados similares fueron encontrados por Caprara *et al.* (2003), sobre la creencia de la eficacia colectiva como determinante de la satisfacción laboral de los profesores. En este trabajo, se observó que los miembros de la comunidad educativa, independiente de su rol de directivos o docentes, están de acuerdo en su responsabilidad por la mantención del bienestar de los colegios.

Sin embargo, no podemos afirmar que exista una relación significativa entre las responsabilidades de liderazgo y la eficacia colectiva y satisfacción laboral de los docentes, tal como se muestra en los resultados.

Respecto de las limitaciones del estudio, se puede destacar que nuestro trabajo mide la influencia de las prácticas de liderazgo, en la eficacia colectiva docente, sin tener en cuenta que entre las variables prácticas de liderazgo y eficacia colectiva puede existir una doble direccionalidad a la hora de relacionarse. Sería interesante para futuros trabajos analizar esta relación bidireccional entre las dos variables y su posible influencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

En la actualidad, más que nunca, se requiere de muchos esfuerzos para mejorar la calidad de educación. Los resultados de este estudio también sugieren profundizar en el conocimiento de la eficacia colectiva de los profesores, tal como lo sugiere Goddard (2001), cuando la caracteriza como una percepción de su capacidad de lograr en conjunto buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos.

La principal conclusión que se puede extraer del estudio es que los docentes deben generar espacios para la reflexión y el fortalecimiento de buenas prácticas de liderazgo y desarrollo de la eficacia colectiva, de manera que estas puedan ser consideradas como una herramienta de trabajo para aumentar la satisfacción laboral de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: the foundation of agency. En Perrig, W.J. (Ed.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). NewJork: Erlbaum.
- Bentler, P. y Dudgeon, P. 1996. Covariance structure analysis. *Annual Review of Psychology*, n.47, 563-592.
- Bidwell, C. y Kasarda, D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling. *American Journal of Education*, n.88, 401-430.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, vol.31, n.7, 1474-1491.
- Browne, M. y Kudeck, R. (1993). Alternative ways of assesing model fit. En K. Bollen, K. y Scott, L. *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Editorial Sage Publications.
- Caprara, G; Barbaranelli, C; Borgogni, L. y Esteca P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, n. 95, 821-832.
- Cea, M. (2002). *Análisis Multivariante. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Coronel, J. (2008). Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. En actas del V congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- _____. (2008). Leadership as the practice of improvement. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>, <http://www.oecd.org/dataoecd/32/57/44375122.pdf>. (consulta: 12, 03, 2012).
- Feltz, D. & Lirgg, C. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of applied sport psychology*, n.83, 557-564.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, vol.37, n.2, 479-507.
- Goddard, R. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, n.93, 467-476.
- Greenwald, D; Hedges, L. y Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, vol. 66, n. 3, 361-396
- Hair, J; Anderson, R; Tatham, R; y William, B. (2001). *Análisis Multivariante*. Madrid: Editorial Prentice Hall Iberia.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2009). Distributed leadership. En Harris, A. (Ed.), *Different perspectives*. Netherlands: Editorial Springer.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. London: Editorial Springer.
- Joreskög, Karl. 1969. A general approach to confirmatory maximum likelihood factor análisis. *Psychometrika*, n.34, 183-202.
- Joreskög, K. y Sorböm, D. (1989). *LISREL 7. A guide to the program and applications*. Chicago: Scientific Software International.
- Joreskög, K. y Sorböm, D. (1993). *LISREL 8, Structural Equation Modeling with the Simples Language*. USA: Editorial Scientific Software International.
- Joreskög, K. y Sorböm, D. (1993). *LISREL 8: New Statiscal Features*. USA: Editorial Scientific Software International.
- Joreskög, K. y Sorböm, D. (1996). *LISREL 8. LISREL 8 User's Reference Guide*. USA: Editorial Scientific Software International.

- Leithwood, K. y Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Journal Educational Administration Quarterly*, n. 44, 529-561.
- Leithwood; K; Mascall; B. y Strauss. T. (2009). *Distributed Leadership according to the evidence*. London: Editorial Routledge Taylor & Francis Group.
- Leithwood, K. (2009). *La dimensión emocional del mejoramiento escolar: un perspectiva del liderazgo*. Santiago. Área de educación Fundación Chile.
- Linsley, D; Brass, D. & Thomas, J. (1995). Efficacy–Performance spiral: A multilevel perspective. *Academy of management review*, n. 20, 645-678.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, n.30, 370-397.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos. Sistema de aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Chile: Publicación de la Unidad de Mejoramiento Educativo.
- Ministerio de Educación. (2012). Formación de directores de excelencia: hacia una educación de calidad. <http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/> (consulta:18,05, 2012).
- Muñiz J; Martínez R; Moreno R; Hidalgo, Á. y García, E. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Northouse, P. (1997). *Leadership. Theory and Practice*. London: Editorial Sage.
- Northcraft, G. & Earley, C. (1989).Technology, credibility and feedback use. *Organizational behavior and human decision Processes*, vol. 44, n. 1, 83-96.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2008). Improving School Leadership. Disponible en: www.oecd.org/edu/schoolleadership (consulta: 12, 04, 2012).
- Prieto, L. (2001). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Raudenbush, S. y Willms, D. (1995). The Estimation of School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 20, n. 4, 307-335.
- Spillane, J; Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, n. 1, 3-34.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van de Ven, A.; Delbecq, A. y Koenig, R. (1976). Determinants of coordination modes within organizations. *American Sociological Review*, n.41, 322-328.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. New Jersey: Editorial Prentice Hall.
- Zellars K; Hochwarter W; Perrewe P; Miles A. & Kiewitz C. (2001). Beyond SelfEfficacy: Interactive Effects of Role Conflict and perceived Collective Efficacy. *Journal of Managerial Issues*, n. 4, 483-499.