

ESTUDIO PILOTO: IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTOR EN EL COMPROMISO DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES EN UN CENTRO EDUCATIVO

PILOT STUDY: IMPORTANCE OF THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP OF THE DIRECTOR IN THE COMMITMENT OF TEACHERS AND STUDENTS IN AN EDUCATIONAL CENTER

Natalia Zegarra Saldaña

Programa Doctoral en Economía y Administración

Universidad Privada Boliviana

natzegarra@hotmail.com

(Recibido el 38 febrero 2019, aceptado para publicación el 05 noviembre 2019)

RESUMEN

Ante los nuevos retos impuestos por esta nueva era del conocimiento, el liderazgo educativo es percibido como un elemento clave para la mejora educativa. Este constructo se presenta como una meta y un medio para que otros aspectos sucedan. Se reconoce que la responsabilidad por la mejora educativa actual no debe ser una responsabilidad únicamente de los líderes educativos, sino ésta también debe recaer sobre los hombros de los docentes, quienes deben estar comprometidos con el cambio. La relación entre estas variables incidiría en el compromiso del estudiante con la escuela, y en el logro de mejores resultados académicos y de comportamiento.

El trabajo examina el efecto de las prácticas del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales, el compromiso de los profesores por el cambio y el compromiso de los estudiantes con el colegio. Este trabajo se realizó a partir de la combinación y adaptación de dos estudios realizados anteriormente, el primero en Canadá y el segundo en Hong Kong. Para establecer la relación entre las variables de estudio y determinar el efecto sobre el compromiso de los estudiantes, se realizó una encuesta piloto en un colegio privado de Cochabamba, Bolivia. Los datos permitieron explorar los efectos relativos de las prácticas del liderazgo transformacional sobre las variables seleccionadas, mismas que incluyeron las siguientes variables mediadoras: cultura del colegio, estrategias para el cambio, estructura del colegio y el entorno del colegio. Los resultados indican que existe una relación entre liderazgo transformacional y el compromiso del profesor por el cambio, así como con el compromiso de los estudiantes.

Palabras Clave: Liderazgo Escolar, Liderazgo Transformacional, Compromiso Organizacional del Profesor, compromiso del Estudiante.

ABSTRACT

Given the new challenges ahead for this knowledge era, educational leadership is perceived as a key element for educational improvement. This construct is presented as a goal and simultaneously as a mean for other aspects to occur. Improving the current education at schools should not be a responsibility for educational leaders alone; it should also rest upon the teacher's shoulders, teacher should also be committed to change. The relationship between transformational educational leadership and teacher's commitment to change can potentially influence student engagement with schools, and therefore it can generate better academic and behavioral results.

This paper examines the effects of transformational leadership practices on organizational conditions, teachers' commitment to change and student engagement with school. For this study a survey was performed in a private school in Cochabamba, Bolivia. The survey is a combination and adaptation of two previous studies, one performed in Canada and the second one in Hong Kong. The data was used to explore the relative effects of transformational leadership practices on selected variables. The following mediating variables were used: school culture, strategies for change, school structure, and the school environment. Results indicate that transformational leadership effects are significant, albeit weak on teacher's commitment to change and student engagement with school.

Keywords: Transformational Leadership, Teachers' Organizational Commitment, Student Commitment.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la sociedad ha sufrido transformaciones a velocidades vertiginosas, habiendo evolucionado de una sociedad industrial hacia una sociedad del conocimiento [1]. Esto implica el surgimiento de nuevos retos que no son ajenos al sector educativo, el cual estaría atravesando un periodo caracterizado por un entorno incierto, turbulento e inestable [2], [3].

A razón de ello, la Declaración Mundial sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, propuso que el modelo educativo actual esté basado en el aprendizaje permanente, el trabajo en equipo y la comunicación con diversas

audiencias, entre otros aspectos [4]. El objetivo de este modelo educativo es la mejora del logro de los estudiantes, mismo que estaría asociado al liderazgo escolar [5]. En tal sentido, muchos autores sostienen que el liderazgo educativo es una variable crucial para el cambio y la reforma educativa [6].

Sin embargo, para que estos cambios se realicen, es necesario contar con un plantel docente comprometido con el cambio, requiriendo para ello de un líder que los motive hacia el logro de metas trascendentales y la autorrealización personal y profesional [6]. Esto permitiría mejorar la gestión educativa, y a la vez contar con estudiantes más comprometidos con su educación, reflejándose en un mayor grado de identificación y participación en su educación [7]. Por lo tanto, el estudio de la relación entre el liderazgo del director, el compromiso del profesorado y el grado de participación e identificación de los estudiantes (compromiso del estudiante), se presenta como un marco prometedor, y versátil [8] para ampliar el panorama sobre los efectos directos e indirectos del líder educativo sobre el profesorado y los estudiantes.

Para este fin, se establecieron las relaciones teóricas entre las variables de estudio a partir de la combinación de dos estudios implementados en contextos socioculturales y políticos diferentes. El primero corresponde al trabajo realizado por Leithwood y Jantzi [7] en un amplio distrito escolar de una provincia del este de Canadá. En este estudio se consideraron tanto escuelas primarias y secundarias ubicadas en el área urbana, suburbana y rural de dicho distrito escolar.

El segundo trabajo de investigación [9] es una adaptación del anteriormente mencionado, y cuya implementación se efectuó en más de 100 escuelas primarias de Hong Kong. Los resultados hallados son similares a los encontrados en el de Canadá, pero con efectos de menor tamaño.

Conforme a lo expuesto, el presente estudio podría sugerir cuál es el patrón que siguen los efectos del liderazgo transformacional en un centro educativo boliviano en particular, es decir, si este patrón es similar al encontrado en Estados Unidos o al de Hong Kong, considerando obviamente que la magnitud de los efectos debería ser diferente.

Ante lo expuesto anteriormente, la pregunta que este estudio piloto pretende responder es la siguiente: *¿Existe una relación entre el liderazgo del director, el compromiso del profesorado, las condiciones de la escuela y el grado de participación e identificación de los estudiantes en ese centro educativo en particular?*

2. LIDERAZGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En las últimas décadas han surgido diversos cuestionamientos acerca de *¿cómo mejorar la dirección escolar?, ¿cuáles podrían ser las atribuciones que los líderes educativos deberían poseer?, ¿qué tipo de organización es la más conveniente para los equipos directivos?*, entre otros. Las posibles respuestas han dado lugar a una constante evolución del liderazgo educativo [10] y a su relación con la mejora de la calidad educativa [11]; [12], y el aprendizaje escolar [10].

Entre los diferentes estilos de liderazgo se encuentran los mencionados por Goleman [13]: estilo coercitivo, orientativo, afiliativo, participativo, imitativo y capacitador, mismos que estarían en función a la estructura organizacional y el contexto. Otros autores desde la teoría del comportamiento del liderazgo resaltaron la importancia del comportamiento y de las acciones emprendidas por los líderes, dando lugar al liderazgo autocrático y al democrático [14].

Específicamente en el ámbito educativo se encuentra el liderazgo instruccional que hace énfasis en la importancia de establecer metas educativas claras, planificar el currículo y evaluar al profesorado [15]. No obstante, se ha visto que este estilo es insuficiente para hacer frente a los retos actuales puesto que se requieren prácticas que se orienten principalmente a motivar al personal más que a controlarlo [6]. Lo cual, estaría acompañando la necesidad que se tiene de profesionalizar la enseñanza, o en otras palabras de contribuir al desarrollo del profesorado.

Como alternativa se presenta el liderazgo transformacional ya que en él convergen dimensiones transformacionales (enfocadas al rediseño de la organización) e instruccionales (enfocadas a la mejora de la educación) [16]. Este estilo de liderazgo podría responder de manera más integral a las necesidades actuales de los centros educativos, como se verá en la siguiente sección.

2.1.1. Liderazgo Transformacional

El liderazgo transformacional se enfoca hacia un espectro más grande de temas y condiciones de aula [17]. Leithwood y Jantzi [7] indican que éste fortalece el desarrollo de capacidades y el compromiso de las personas con las metas organizacionales. Adicionalmente, estaría asociado a la visión, establecimiento de dirección, reestructuración y realineación de la organización, desarrollo del personal y del currículo e involucramiento con la comunidad externa [15]; [18].

Adicionalmente, se ha visto que éste promueve el fortalecimiento del desarrollo de las capacidades institucionales, facilita la definición de la visión institucional y consolida mayores niveles de motivación y compromiso personal de los empleados hacia el logro de los objetivos organizacionales [7], [19]; y finalmente el aprendizaje continuo en la organización [20].

El trabajo realizado por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins [18]; así como el de Day y Sammons [15] presentan las principales prácticas de este liderazgo: Construir una visión y establecer direcciones, Entender y desarrollar personas, Rediseñar la organización, Gestionar la enseñanza y el programa de aprendizaje, entre otros. Los estudios realizados por Leithwood y Jantzi [7] y [21] presentan las dimensiones del liderazgo transformacional, así como otras cuatro dimensiones relacionadas a la gestión [21] (Tabla 1).

TABLA 1 – DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Dimensiones del liderazgo transformacional	Dimensiones de gestión asociadas al liderazgo transformacional
1. Construcción de la visión y metas de la escuela 2. Proveer estimulación intelectual 3. Ofrecer apoyo individualizado 4. Dar simbolismo a las prácticas y valores profesionales 5. Demostrar altas expectativas de desempeño 6. Desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela	1. Staffing (personal) 2. Apoyo instruccional 3. Monitoreo de las actividades de la escuela 4. Enfoque de comunidad

Fuente: Elaboración propia en base a [7], [21].

Finalmente, en cuanto a los efectos del liderazgo, éste ha estado asociado a la innovación, mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y es considerado como determinante de la eficacia escolar [22]; [23], de las buenas prácticas pedagógicas [8] y mejora de los resultados escolares [12].

3. COMPROMISO ORGANIZACIONAL

El estudio de la naturaleza, antecedentes y efectos del compromiso organizacional se desarrolla a lo largo de las últimas 3 décadas [24]; y aún hoy en día se presenta como un constructo complejo y multidimensional [25], que es aplicado a un amplio espectro de entornos [26].

El compromiso organizacional es descrito como “*el estado psicológico que un trabajador manifiesta a través de una predisposición positiva al trabajo, que le hace sentir responsabilidad por la organización, más allá del cumplimiento de las actividades para las cuales es contratado y que produce beneficios para la organización*” [27, p. 39].

Asimismo, en la literatura se ha encontrado una amplia gama de factores institucionales sobre los que incide o se relaciona el compromiso organizacional [28]. Entre estos se encuentran: la mejora del desempeño potencial de los empleados [29], la disminución del ausentismo y la rotación de los empleados [30]; [31], el incremento en la productividad de los empleados y su desempeño de las organizaciones [32] y por ende una mayor satisfacción laboral por parte de los empleados [33].

3.1. Compromiso Organizacional en el Contexto Educativo

Se espera que las escuelas desempeñen un amplio rango de nuevas funciones que apoyen los rápidos desarrollos a nivel individual, institucional, de la comunidad, sociedad e internacionales [34], lo cual implicaría que los profesores se enfrenten a diferentes problemas y desafíos [35] que podrían afectar la calidad de la escuela y en el desempeño de los estudiantes.

En este sentido, el compromiso de los profesores se presenta como una de las más grandes preocupaciones de los sistemas educativos dada su influencia sobre los resultados que los estudiantes podrían alcanzar [36], [37], en la implementación de políticas educativas [35] y en la efectividad de los centros educativos [37].

3.1.1. Dimensiones del compromiso del profesorado

En el entorno educativo, existen diversas conceptualizaciones y dimensiones asignadas al compromiso del profesorado. Entre las conceptualizaciones más utilizadas se encuentran la de Mowday, Porter y Steers [38] que lo describen como: 1. La extensión en que los profesores aceptan las metas y valores de la escuela, 2. La cantidad de esfuerzo que están dispuestos a ejercer para la escuela, 3. El deseo de permanecer dentro de la escuela.

Con respecto a las diferentes dimensiones, Firestone, Rosenblum y Webb [39] argumentan que éstas responden a patrones particulares de comportamiento. Esto conlleva a que los profesores muestren diferentes grados de motivación hacia su profesionalización y a buscar cambios en la práctica de la enseñanza [40].

Se utilizará el modelo que explica el compromiso del profesor por el cambio. De acuerdo con esta vertiente, los procesos motivacionales de los profesores estarían basados en cuatro aspectos [6] [5]:

- Los **objetivos personales** (futuras aspiraciones, necesidades internalizadas) [9]
- Las **creencias en la propia capacidad** (estados psicológicos tales como la autoeficacia, autoconfianza, autoestima y autoconcepto académico)
- Las **creencias de contexto** (creencias que tienen acerca del entorno del centro educativo)
- Los **procesos del despertar de las emociones** (al ser las emociones fuertes sentimientos frecuentemente están acompañadas por una reacción física) [41].

4. CONDICIONES DE LA ESCUELA

La literatura indica que los efectos del liderazgo del director sobre los estudiantes y los profesores están mediados por su influencia en los procesos internos de la escuela. Estos procesos abarcan políticas y normas de la escuela; y las prácticas de los profesores [42]. Los estudios que consideran solamente los efectos directos del liderazgo del director ofrecen resultados débiles, por lo que es importante incluir variables mediadoras en los modelos [7], [9]. Según Leithwood y Jantzi [7] es un reto identificar las variables o condiciones de la escuela que tienen un efecto [21].

4.1. Factores mediadores de las condiciones de la escuela

Con respecto a los efectos del liderazgo sobre el compromiso del profesor, Yu, Leithwood y Jantzi [9] indican que estos efectos pueden estar mediados por algunas de las variables que intervienen en los efectos sobre los estudiantes. Estos autores identificaron las siguientes cuatro variables:

- La **cultura del colegio** (normas, valores, creencias y supuestos que dan forma a las decisiones y prácticas de los miembros) [9].
- Las **estrategias para el cambio** (diferentes usos de las metas escolares, el estímulo para que los docentes desarrollen planes de mejora y participen en su desarrollo profesional) [5].
- La **estructura del colegio** (oportunidades que tienen los profesores de participar en la toma de decisiones acerca de los temas del aula y de la escuela) [9].
- Creen que el **contexto/entorno** de su trabajo apoyará sus esfuerzos para hacer el cambio.

5. COMPROMISO DEL ESTUDIANTE

El compromiso del estudiante con la escuela está implícitamente relacionado con su participación e identificación con la misma. Se resalta la importancia del vínculo temprano con la escuela para reducir la probabilidad de abandono escolar temprano [43] y/o el surgimiento de otros problemas de comportamiento, tales como el ausentismo, el comportamiento disruptivo en el aula y/o la delincuencia juvenil.

Firestone, Rosenblum y Webb [39] identificaron dos dimensiones del compromiso en estudiantes de escuelas superiores urbanas: El compromiso por el aprendizaje y el compromiso con el lugar. El primer tipo de compromiso tiene un componente de comportamiento y otro afectivo [7].

El primero refleja el grado de participación del estudiante en las actividades escolares dentro y fuera del aula. Y componente afectivo, comprende la medida en que el estudiante se identifica con la escuela y desarrolla un sentimiento de pertenencia. La Figura 1 presenta el modelo teórico del compromiso del estudiante y la relación existente entre sus componentes.

La premisa básica de este modelo es que la participación en actividades escolares es esencial para alcanzar resultados positivos, incluyendo el sentido de pertenencia del estudiante (ellos son una parte inseparable del entorno de la escuela y la escuela se constituye en una parte importante de su propia experiencia) y la valoración que tendrán por las metas relacionadas a la escuela [43].

El compromiso del estudiante es considerado como un predictor confiable de la variación en los resultados típicos que alcanzarán en términos de estudios sociales, de matemáticas, y de lenguaje [44]. Adicionalmente, se considera que los cambios en los niveles de participación e identificación de los estudiantes son predictores confiables de la aparición de problemas que requerirán una inmediata solución [45] tales como la baja participación en actividades relacionadas a la escuela; y por último el abandono emocional y físico escolar [43] (ver Figura 2).

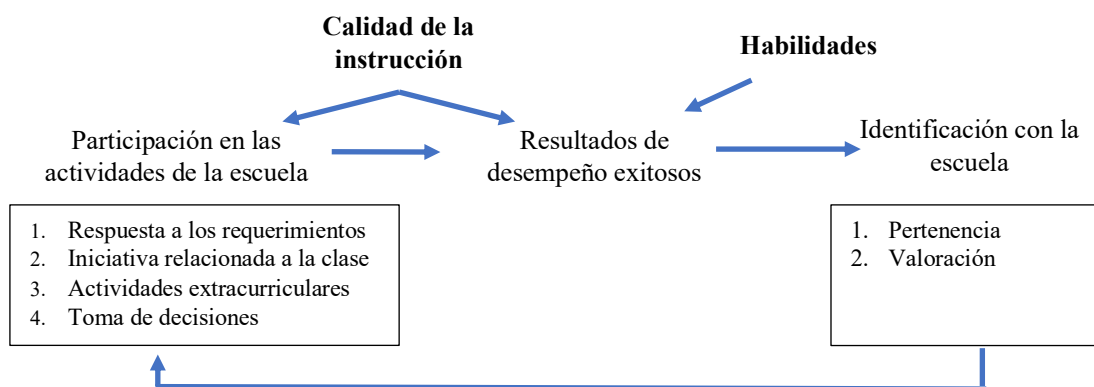


Figura 1: Modelo teórico de compromiso del estudiante con la escuela

Fuente: Extractado de [43, p. 14]



Figura 2: Modelo teórico de participación – identificación: Ciclo de abandono escolar.

Fuente: Extractado de [43, p. 18].

5.1. Identificación y Participación del estudiante

La identificación del estudiante se refiere al estado interno de pertenencia y valoración; en cambio la participación corresponde a la manifestación externa de la presencia o ausencia de identificación.

La separación entre las dimensiones de comportamiento del de las emocionales es importante puesto que pueden desarrollarse de manera diferente. La habilidad de influir sobre la participación en las actividades escolares es una forma para incrementar los niveles de identificación.

Existe una amplia literatura sobre la participación en la escuela. En las aulas, la participación es la condición mínima esencial para que ocurra el aprendizaje formal. La asociación entre la participación en aula y el desempeño académico es ampliamente apoyada por investigaciones empíricas que incluyen diferentes enfoques para su medición.

6. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

En el mes de diciembre de la gestión 2018 se realizó un cuestionario en un colegio privado de la ciudad de Cochabamba, Bolivia. La estructura de este colegio corresponde al de una Sociedad de Responsabilidad Limitada (S.R.L.), contando con un directorio y un comité específico para la toma de decisiones. En ambos casos el director general participa activamente en la toma de decisiones que abarcan las áreas pedagógicas, de inversiones, gestión de recursos humanos, planificación de actividades escolares y administrativas, entre otros. Asimismo, el colegio cuenta con cuatro coordinadores de nivel, cuyas funciones se abocan más a la gestión de prácticas pedagógicas.

Para la recolección de datos se utilizó la plataforma SurveyMonkey, habiéndose implementado dos instrumentos. En ambos casos se utilizó una escala de Likert de 4 puntos (Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo).

El primer instrumento utilizó las escalas propuestas por Yu, Leithwood y Jantzi [9] y contenía 66 ítems. Recogía información sobre la percepción de los profesores acerca del liderazgo transformacional (32 ítems), las condiciones de la escuela (14 ítems) y su compromiso (16 ítems), así como datos demográficos (4 ítems). El segundo instrumento utilizó la escala empleada por Leithwood y Patrician [46] y estuvo dirigido a los estudiantes. Éste contenía 52 ítems correspondientes al compromiso del estudiante.

Los instrumentos fueron traducidos del inglés al español utilizando el método de traducción hacia atrás. Para asegurar la calidad del instrumento y precisión de la traducción un educador totalmente bilingüe fue invitado para hacer la revisión correspondiente.

Con respecto al universo y muestra del estudio, se obtuvo una tasa de respuesta del 82% para los profesores (47 respondieron de un universo de 56) y del 84% para los estudiantes (42 respondieron de un universo de 51). En cuanto a los datos demográficos, se observa que el 71% eran mujeres y 29% hombres. En relación con las edades, el 55% de los profesores tenía entre 35 a 44 años, de ellos el 74% eran mujeres (17) y el 26% varones.

El segundo grupo etario está representado por profesores cuyas edades se encontraban entre los 45 a 54 años (21%). En este grupo se aprecia que el 78% eran mujeres y el 22% hombres. Los demás grupos etarios están compuestos por profesores cuyas edades se encontraban entre los 25 a 34 años (12%), entre 55 a 64 años (7%) y con más de 65 años (5%).

El segundo elemento que fue consultado correspondía al máximo nivel de estudios alcanzado y los años de experiencia que tienen como profesores. El 76% de los encuestados manifestó contar con licenciatura, el 14% indicó que contaban con el grado de maestría o algún estudio de postgrado (14%), ningún profesor indicó contar con doctorado, y finalmente, los profesores que realizaron estudios en la normal llegaron al 10%.

Respecto a los años de experiencia, el 38% indicó que contaba con más de 10 años de experiencia, el 33% con más de 15 años de experiencia, y el 24% con 5 a 10 años de experiencia, y finalmente, solo 2 profesores con 1 a 5 años (5%).

En cuanto a los estudiantes, el 55% contaba con 17 años al momento de realizarse la encuesta, el 40% con 16 años y solamente el 4% con más de 17 años. Del total de estudiantes que respondieron la encuesta, el 53 % eran hombres y el 47 % mujeres. Finalmente, en cuanto al máximo nivel de estudios de los padres. El 53% de los estudiantes indicó que el máximo nivel de estudios alcanzado por sus padres correspondía al de maestría, estando seguido por licenciatura (28%), doctorado (13%) y bachillerato (6%).

7. ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de datos se compilaron los datos en una sola base de datos. Se utilizó el programa SPSS para el cálculo de las medias, desviaciones estándares y coeficientes de correlación. A la vez, se realizó el análisis de consistencia interna (α de Cronbach) para las dimensiones de cada una de las escalas implementadas, así como un análisis de las medias y desviaciones estándar de cada una de ellas.

7.1. Análisis de fiabilidad de las escalas

Para establecer la consistencia interna de los ítems de los instrumentos empleados se utilizó el método de Alfa de Cronbach. La fiabilidad fluctúa en un rango de 0 a 1. Entre más cercano es el resultado a 1, mayor la fiabilidad. Los resultados se consideran como fiables cuando el estadístico es mayor a 0,7 y cuestionables cuando los resultados son menores a 0,6.

La fiabilidad de la escala de la escala de Liderazgo Transformacional fue de 0,956. Con respecto a la fiabilidad de la escala de Condiciones del Colegio esta alcanzó un resultado de 0,877. La fiabilidad de la escala de Compromiso del Profesor fue de 0,825; y finalmente la de la escala de compromiso del estudiante alcanzó un resultado de 0,8572 (Ver Tabla 2).

7.1.1. Consistencia Interna de las Escalas Implementadas

La escala del Liderazgo Transformacional está subdividida en 8 dimensiones. Como se observa en la Tabla 2, solamente una (D1: Desarrollo de una amplia visión para el colegio) presenta un resultado cuestionable (0,60). Sugiriendo de esta manera, la necesidad para que la dirección implemente acciones que permitan compartir la visión para el colegio con el personal del establecimiento educativo.

La Escala de Condiciones del Colegio está compuesta por cuatro dimensiones. De acuerdo con el Alfa Cronbach calculado se debe prestar atención a las dimensiones de D4: Contexto y D2: Estrategias puesto que presentan resultados cuestionables (0,59 y 0,61 respectivamente).

La escala de Compromiso del profesor se compone de cuatro dimensiones. Las dimensiones de D3: Contexto y D1: Metas Personales presentan una consistencia por debajo del estándar, siendo las mismas cuestionables (0,55 y 0,56, respectivamente). Asimismo, la dimensión de D4: Estimulación emocional se encuentra en el límite para ser considerada como cuestionable.

Finalmente, la escala de Compromiso del Estudiante se compone de dos aspectos: el compromiso comportamental (de compromiso) y el compromiso psicológico. El compromiso psicológico obtuvo una consistencia de 0,93, frente al primero (de comportamiento) cuyo resultado fue de 0,74. Se observa que las iniciativas relacionadas con las clases

(0,66) y el capital social/intelectual (0,64), así como la valoración del colegio (0,68) tuvieron resultados por debajo de 0,70.

TABLA 2 – DIMENSIONES DE LAS ESCALAS A SER IMPLEMENTADAS

Dimensiones de las Escalas Implementadas	α Cronb.	Media	Dv. Std.
Escala de Liderazgo Transformacional	0,956	3,0980	0,3940
D1. Desarrollo de una amplia visión para el colegio	0,60	3,2052	0,3935
D2. Construcción de un consenso acerca de las metas y prioridades escolares	0,85	3,1016	0,5796
D3. Mantenimiento expectativas de alto rendimiento	0,83	3,3963	0,4400
D4. Modelización del comportamiento	0,82	3,2682	0,4656
D5. Proporcionar el apoyo individualizado	0,74	2,9817	0,5288
D6. Proporcionar estímulo intelectual	0,85	3,0548	0,4240
D7. Fortalecimiento de la cultura del colegio	0,67	2,9491	0,5038
D8. Construcción de estructuras colaborativas	0,80	2,8231	0,4292
Escala de Condiciones del Colegio	0,877	2,9345	0,3765
D1. Cultura	0,64	2,9878	0,6703
D2. Estrategias	0,61	3,1788	0,7089
D3. Estructura	0,82	2,7500	0,8236
D4. Contexto	0,59	2,8617	0,6184
Escala de Compromiso del profesor	0,825	3,1331	0,3358
D1. Metas personales	0,56	3,1646	0,6962
D2. Capacidad	0,76	3,0365	0,8215
D3. Contexto	0,55	2,8780	0,6481
D4. Estimulación emocional	0,60	3,4573	0,5445
Escala de Compromiso del Estudiante	0,857	2,9594	0,3252
Compromiso de Comportamiento (Comportamental)	0,74	2,7699	0,4042
D1. Requerimientos	0,76	2,9149	0,53810
D2. Iniciativas relacionadas con las clases	0,66	2,5284	0,47943
Compromiso Psicológico	0,93	3,0443	0,3886
D3. Sentimiento de pertenencia	0,84	3,1135	0,46732
D4. Valoración del colegio	0,68	2,9726	0,43641
D5. Altas expectativas	0,76	3,2158	0,45862
D6. Capital social e intelectual	0,64	2,7723	0,50161
D7. Comunicación	0,78	3,0071	0,50476

Fuente: Elaboración Propia.

7.1.2. Estadística Descriptiva de las Escalas de Medición

En esta sección se presentan los resultados para cada uno de los componentes de las escalas implementadas. La tabla precedente muestra que los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones de la Escala de Liderazgo Transformacional se sitúan por encima de 2,5 en promedio, es decir, que los resultados se encuentran más a “estar de acuerdo” que “en desacuerdo”. Cuatro de las dimensiones recibieron una puntuación en el rango de (3,10 – 3,39).

Sin embargo, de acuerdo con lo observado se hace evidente la necesidad de fortalecer la construcción de estructuras colaborativas, que, de acuerdo con la percepción de los encuestados, es la dimensión que presenta el resultado más bajo (2,82). Asimismo, la dirección debería fortalecer más la cultura del colegio (2,94) y proporcionar un apoyo individualizado a sus profesores (2,98).

Respecto a la escala de las condiciones del colegio, todas las dimensiones tienen un promedio superior a 2,5. Sin embargo, es necesario que la dirección emprenda acciones que ayuden a mejorar la estructura (2,75) y el contexto (2,86).

En cuanto a las dimensiones que componen la escala del Compromiso del Profesor se observa que solamente el contexto tiene el resultado más bajo (2,87) (véase tabla 2). Por el contrario, se observa que la dimensión que obtuvo una mejor percepción de los profesores fue la de “estimulación emocional”, cuya media fue de 3,45.

Finalmente, a partir de los resultados de la Escala de Compromiso del Estudiante, se concluye que la dimensión “Iniciativa relacionada con la clase”, así como el “capital social/intelectual”, son las que requieren mayor atención por parte de la dirección y de los profesores.

7.2. Resultados Detallados por Ítem de las Escalas Implementadas

Para analizar los resultados al interior de cada una de las dimensiones que componen las escalas implementadas, se analizará la media y la desviación estándar de cada ítem. Este análisis, permitirá identificar las dimensiones e ítems que requieren mayor atención y acciones particulares que podrían coadyuvar al mejoramiento de los constructos estudiados. La Tabla 3 presenta los resultados correspondientes al Liderazgo Transformacional.

TABLA 3 – ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA - LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Ítems		Media	Dv. Std.
Dimensión 1: Desarrollo de una amplia visión para el colegio		3,2052	0,3935
P5	La dirección nos brinda una visión acerca de lo que seremos capaces de lograr si trabajamos juntos para cambiar nuestras prácticas o programas actuales	3,2927	0,6420
P6	La dirección nos otorga un propósito general	3,3415	0,4801
P7	La dirección comunica la misión del colegio al personal y a los estudiantes	3,3000	0,4641
P8	La dirección nos ayuda a entender la relación entre la visión de nuestro colegio y la del Ministerio de Educación	2,9024	0,7002
Dimensión 2: Construcción de un consenso acerca de las metas y prioridades escolares		3,1016	0,5796
P9	La dirección nos anima regularmente a evaluar nuestro progreso hacia el logro de las metas escolares	3,1951	0,7148
P10	La dirección provee al personal un proceso mediante el cual generamos las metas del colegio	3,0488	0,6690
P11	La dirección nos anima a desarrollar o revisar la consistencia de las metas individuales con las metas y prioridades del colegio	3,0976	0,6635
P12	La dirección trabaja para lograr el consenso de todo el personal en el establecimiento de las prioridades para el colegio	3,0750	0,7642
Dimensión 3: Mantenimiento expectativas de alto rendimiento		3,3963	0,4400
P13	La dirección tiene altas expectativas para nosotros como profesionales	3,4146	0,4988
P14	La dirección mantiene altas expectativas para los estudiantes	3,3415	0,5749
P15	La dirección espera que nos comprometamos con nuestro crecimiento profesional continuo	3,3659	0,5365
P16	La dirección espera que seamos innovadores efectivos	3,4634	0,5522

Dimensión 4: Modelización del comportamiento		3,2682	0,4656
P17	La dirección establece un tono respetuoso para interactuar con los estudiantes	3,4878	0,5061
P18	La dirección demuestra energía y entusiasmo en su propio trabajo	3,2927	0,5587
P19	La dirección demuestra tener voluntad para cambiar sus propias prácticas a la luz de nuevos conocimientos	3,1463	0,6543
P20	La dirección es abierta y genuina al tratar con el personal y los estudiantes	3,1463	0,5728
Dimensión 5: Proporcionar el apoyo individualizado		2,9817	0,4656
P21	La dirección me provee los recursos que necesito para apoyarme en mi desarrollo profesional	2,9024	0,6635
P22	La dirección toma en cuenta mi opinión cuando se inician acciones que afectarán mi trabajo	2,9024	0,6635
P23	La dirección me anima a que implemente nuevas prácticas que sean consistentes con mis propios intereses	3,0976	0,5833
P24	La dirección me apoya moralmente al hacerme sentir apreciado por mis contribuciones al colegio	3,0244	0,5696
Dimensión 6: Proporcionar estímulo intelectual		3,0548	0,5288
P25	La dirección me estimula a pensar acerca de lo que estoy haciendo por mis estudiantes	3,1951	0,6790
P26	La dirección me anima a que persiga mis propias metas para mi aprendizaje profesional	3,0244	0,6119
P27	La dirección me anima a que evalúe mis prácticas y las reformule cuando sea necesario	3,0976	0,6247
P28	La dirección facilita oportunidades para que el personal aprenda uno del otro	2,9024	0,6247
Dimensión 7: Fortalecimiento de la cultura del colegio		2,9491	0,4240
P29	La dirección demuestra respeto por el personal al tratarnos como profesionales	3,2500	0,6304
P30	La dirección se esfuerza por conocer a los estudiantes (por ejemplo: visita las aulas, reconoce sus esfuerzos)	2,6341	0,6617
P31	La dirección fomenta la colaboración continua del profesor para la implementación de nuevos programas y prácticas	2,9268	0,5653
P32	La dirección fomenta el desarrollo de las normas escolares que respaldan la apertura al cambio	3,0000	0,5477
Dimensión 8: Construcción de estructuras colaborativas		2,8231	0,5038
P33	La dirección distribuye ampliamente el liderazgo entre el personal	2,7317	0,6717
P34	La dirección asegura de que tengamos un adecuado grado de involucramiento en la toma de decisiones respecto a los programas y a la enseñanza	2,9024	0,5833
P35	La dirección apoya una estructura efectiva del comité encargado de la toma de decisiones	2,8250	0,5943
P36	La dirección nos otorga un apropiado nivel de autonomía en cuanto a nuestra propia toma de decisiones	2,8293	0,7036

Fuente: Elaboración Propia.

Se observa que tres ítems recibieron una puntuación en promedio mayor a 3,4. El ítem con la media más alta fue “La dirección establece un tono respetuoso para interactuar con los estudiantes” (3,4878) y estuvo seguido por: “La dirección espera que seamos innovadores efectivos” (3,4634) y finalmente por, “La dirección tiene altas expectativas para nosotros como profesionales” (3,4146). Estos ítems están comprendidos en la dimensión de Mantenimiento expectativas de alto rendimiento y en la de Modelización del comportamiento.

Los ítems con la media más baja fueron: “La dirección se esfuerza por conocer a los estudiantes (2,6341)”; “La dirección distribuye ampliamente el liderazgo entre el personal (2,7317)”; “La dirección apoya una estructura efectiva del comité encargado de la toma de decisiones (2,8250)”; y, “La dirección nos otorga un apropiado nivel de autonomía en cuanto a nuestra propia toma de decisiones (2,8293)”.

Es importante resaltar, que, tres ítems se encuentran comprendidos en la dimensión de Construcción de estructuras colaborativas. Por lo que, es esta dimensión en la que se deben implementar acciones de mejora. De igual manera, la dirección debe mejorar la distribución del liderazgo y a la vez, “democratizar” el proceso de toma de decisiones. A continuación, la Tabla 4 presenta los resultados estadísticos alcanzados por cada uno de los ítems que componen la escala de las condiciones del colegio.

De los ítems que componen este constructo, solamente dos recibieron una puntuación en promedio mayor a 3,1: “Nuestras metas y prioridades escolares están destinadas a fomentar el mejoramiento continuo de nuestros programas y enseñanza” (3,3659) y “Los profesores en este colegio estamos dispuestos a ayudar a nuestros colegas” (3,1707). Estos ítems pertenecen a las dimensiones de estrategias y cultura, respectivamente.

TABLA 4 – ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA - CONDICIONES DEL COLEGIO

Ítems		Media	Dv. Std.
Dimensión 1: Cultura		2,9878	0,4292
P37	Los profesores en este colegio estamos dispuestos a ayudar a nuestros colegas	3,1707	0,5875
P38	Los profesores no tenemos miedo de pedir ayuda cuando la necesitamos	2,9268	0,6852
P39	En nuestras discusiones sobre la implementación de nuevos programas se toma también en consideración no sólo el “cómo” estos programas se implementarán, sino también el “porqué” podríamos movernos hacia una dirección en particular	3,0488	0,4976
P40	Los archivos (de texto o digitales) de lo que aprendimos a partir de la implementación de nuevas prácticas se guardan como un recurso que nos ayudará a nosotros mismos o a nuestros colegas cuando se implementen nuevas iniciativas en el futuro	2,8049	0,6790
Dimensión 2: Estrategias		3.1788	0,4539
P41	Nuestras metas y prioridades escolares están destinadas a fomentar el mejoramiento continuo de nuestros programas y enseñanza	3,3659	0,4877
P42	Nos animan a que desarrollemos planes de acción para mejorar nuestros propios programas	3,0976	0,7002
P43	El desarrollo profesional tiene una alta prioridad dentro de nuestro colegio	3,0732	0,6079
Dimensión 3: Estructura		2,7500	0,5273
P44	La toma de decisiones en nuestro colegio frecuentemente permite una significativa participación de los profesores, así como de los administrativos	2,7561	0,6993
P45	La amplia participación del personal en asuntos escolares (por ejemplo: consejos, comités) ayuda a que se reduzca la carga de trabajo en las personas	2,6585	0,6168
P46	El liderazgo es ampliamente distribuido entre el personal, dentro del cual los profesores asumen la responsabilidad por varias funciones dentro de nuestro colegio.	2,8049	0,6411
P47	Todos los miembros del personal tienen la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones que afectarán su trabajo	2,7805	0,6524
Dimensión 4: Contexto		2,8617	0,3959
P48	Hemos reducido el potencial de que ocurran confusiones y de que la demanda de las nuevas políticas sea excesiva. Para ello, se han establecido metas que se enfocan en realizar cambios manejables	2,7250	0,5986
P49	Trabajamos hacia el consenso en la determinación sobre las iniciativas que podremos razonablemente implementar	2,9250	0,4743
P50	Nuestro colegio usualmente establece el balance adecuado entre intentar muchos o pocos cambios	2,9268	0,5191

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a los ítems con la media más baja, éstos pertenecen a la dimensión de estructura: “*La amplia participación del personal en asuntos escolares (por ejemplo: consejos, comités) ayuda a que se reduzca la carga de trabajo en las personas (2,6585)*”; “*La toma de decisiones en nuestro colegio frecuentemente permite una significativa participación de los profesores, así como de los administrativos (2,7561)*”; “*Todos los miembros del personal tienen la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones que afectarán su trabajo (2,7805)*”; “*El liderazgo es ampliamente distribuido entre el personal, dentro del cual los profesores asumen la responsabilidad por varias funciones dentro de nuestro colegio (2,8049)*”. La Tabla 5 presenta los datos estadísticos de los ítems del Compromiso del Profesor.

TABLA 5 – ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA - COMPROMISO DEL PROFESOR

Ítems		Media	Dv. Std.
Dimensión 1: Metas Personales		3,1646	0,4458
P51	Implementar los nuevos programas requiere hacer cambios significativos en la forma en que estoy haciendo mi trabajo	3,2195	0,6896
P52	Espero tener la oportunidad de adquirir un conocimiento más concreto acerca de cómo implementar nuevas iniciativas en mi colegio y en el aula	3,3415	0,5749
P53	Revisamos y clarificamos regularmente nuestras metas escolares como parte de un proceso continuo de establecimiento de metas	3,0750	0,7299
P54	Mi repertorio de estrategias de enseñanza se está expendiendo para ayudar a implementar nuevos programas	3,0250	0,7334
Dimensión 2: Capacidad		3,0365	0,5260
P55	El gran estímulo que recibo por parte de mis colegas y administrativos cuya experiencia respeto, aumenta mi confianza en la implementación de la nueva política.	2,7561	0,6993
P56	Mis esfuerzos iniciales para implementar nuevos programas me han animado a que continúe esforzándome más en su implementación	3,1707	0,6286
P57	Algunas veces aprendo nuevas estrategias al observar lo que mis colegas están haciendo en su trabajo	3,1951	0,7490
P58	Las interacciones estimulantes y frecuentes con mis colegas de enseñanza me animan a que implemente nuevas iniciativas	3,0244	0,6888
Dimensión 3: Contexto		2,8780	0,4150
P59	Las políticas y regulaciones de nuestro colegio facilitan la implementación de nuevas iniciativas	2,9512	0,6690
P60	Nuestros horarios y calendario facilitan el logro de nuevas metas	2,7805	0,6524
P61	Mis colegas y yo siempre nos apoyamos e incentivamos mutuamente	2,9024	0,5387
P62	El administrador del colegio respeta la experiencia de los profesores	2,8780	0,6781
Dimensión 4: Estimulación Emocional		3,4573	0,3486
P63	Otros profesores en mi colegio reconocen mi competencia docente	2,8780	0,6401
P64	Disfruto el desafío de ser un educador	3,7317	0,4486
P65	Mis estudiantes demuestran que me aprecian	3,4750	0,5057
P66	Disfruto de mi trabajo	3,7561	0,4348

Fuente: Elaboración Propia.

Las dimensiones de “Estimulación emocional” y “Metas personales” son las que contienen los ítems que presentan una mejor percepción por parte de los profesores, siendo sus medias superiores a 3,34 en los cuatro casos. Estos ítems son los siguientes: “*Disfruto de mi trabajo*” (3,7561), “*Disfruto el desafío de ser un educador*” (3,7317), “*Mis estudiantes demuestran que me aprecian*” (3,4750) y finalmente, “*Espero tener la oportunidad de adquirir un conocimiento más concreto acerca de cómo implementar nuevas iniciativas en el colegio y en el aula*” (3,3415).

El ítem con la media más baja pertenece a la dimensión (Capacidad): “*El gran estímulo que recibo por parte de mis colegas y administrativos cuya experiencia respeto, aumenta mi confianza en la implementación de la nueva política*” (2,7561). Esto sugeriría que se implementen medidas que establezcan un entorno en el que los profesores compartan sus experiencias, prácticas y a la vez se incentiven y estimulen mutuamente.

La segunda parte del estudio realizado corresponde a los ítems que componen la escala del compromiso del estudiante. Los resultados se presentan en la Tabla 6 y muestran que la dimensión correspondiente a las Iniciativas en clase es la que contiene el mayor número de ítems con una media que se encuentra por debajo del promedio “teórico” de 2,5.

TABLA 6 – ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA - COMPROMISO DEL ESTUDIANTE

Ítems		Media	Dv. Std.
Dimensión 1: Responder a los requerimientos		2,915	0,5381
P4	Rara vez estoy distraído en clases	2,638	0,5682
P5	Rara vez llego tarde al colegio	3,106	1,0882
P6	Siempre termino a tiempo mis tareas del colegio	2,872	0,5755
P7	Hago todas las tareas que se supone que debo hacer	2,681	0,5937
P8	Respondo cada vez que me hacen preguntas durante las clases	2,957	0,6241
P9	Rara vez me ausento del colegio un día entero	3,064	0,9870
P10	Rara vez fui enviado a la oficina de la dirección debido a mi mal comportamiento	3,085	1,1388
P11	Rara vez me ausento de clases sin permiso	2,894	1,1838
P12	Rara vez me han suspendido en el colegio	2,894	1,2723
P13	Rara vez me quedo en casa a menos que me encuentre enfermo	2,957	1,0826
Dimensión 2: Iniciativa relacionada con la clase		2,5284	0,4794
P14	Me esfuerzo mucho en mis tareas escolares	2,894	0,5206
P15	Me gusta dar mi opinión durante las discusiones en clase	2,681	0,8873
P16	Frecuentemente hago preguntas durante las clases	2,511	0,8041
P17	Frecuentemente tengo discusiones con mis profesores acerca de las cosas que encuentro interesantes	2,596	0,8251
P18	Frecuentemente realizo tareas escolares adicionales para obtener más información acerca de aquello que me interesa	2,085	0,7469
P19	Hago mucha lectura adicional para mi propio beneficio	2,404	0,8762
Dimensión 3: Sentido de pertenencia		3,1135	0,46732
P20	Siento que "pertenezco" a este colegio	3,447	0,7463
P21	La mayoría de mis profesores están interesados en mí como persona	2,851	0,8592
P22	He hecho muchos amigos en mi colegio	3,468	0,7760
P23	La mayoría de mis profesores me tratan igual que a otros estudiantes	2,830	0,8925
P24	En clase me siento cómodo con la mayoría de mis profesores	3,085	0,6862
P25	Conozco muy bien a la mayoría de los alumnos y ellos me conocen	3,255	0,7363
P26	Me llevo bien con la mayor parte de los otros estudiantes que he conocido en el colegio	3,426	0,6166
P27	Mis profesores pasan tiempo conmigo simplemente conversando	2,787	0,7784
P28	La mayoría de mis profesores me entienden bien	2,787	0,5874
P29	Me llevo bien con la mayoría de mis profesores	3,196	0,6539
Dimensión 4: Valoración del colegio		2,9726	0,4364
P30	Lo más importante que me sucede generalmente ocurre en el colegio	2,511	0,7481
P31	Creo que las tareas escolares son realmente importantes	2,191	0,9002
P32	Para mí es realmente importante adquirir conocimientos y desarrollar habilidades	3,362	0,6402
P33	Estoy orgulloso de mi colegio	3,191	0,7978
P34	Realmente disfruto del colegio la mayor parte del tiempo	2,979	0,7937
P35	Considero que todas las personas deberían recibir cuanta educación como les sea posible	3,383	0,5731
P36	El espíritu de mi colegio es muy fuerte	3,191	0,7413

Dimensión 5: Altas expectativas		3,2158	0,4586
P37	Mis padres/tutores se aseguran de que haga mi tarea antes de que tenga tiempo libre	2,681	0,8624
P38	Mis padres/tutores siempre saben si estoy o no en el colegio	3,596	0,6136
P39	Mis padres/tutores se aseguran de que llegue a tiempo al colegio	3,478	0,6909
P40	Mis padres/tutores se aseguran de que asista al colegio a menos que me encuentre enfermo	3,617	0,6445
P41	Mis padres/tutores se contactan con mi colegio cuando tengo dificultades o cuando no están seguros de cómo pueden ayudarme	2,894	0,8656
P42	Mis padres/tutores me animan a participar en otras actividades fuera de clase	3,170	0,8423
P43	El apoyo escolar que tengo en casa me ayuda a que haga mejor mis tareas escolares	2,915	0,7754
P44	En casa tengo mi propio espacio de trabajo que es lo suficientemente silencioso para que pueda realizar mi trabajo escolar	3,383	0,7087
Dimensión 6: Capital social/Intelectual		2,7723	0,5016
P45	Mis padres/tutores generalmente asisten a las reuniones de padres de familia o a eventos escolares especiales	3,191	0,8757
P46	Frecuentemente discuto mis tareas escolares con mis padres/tutores	2,362	0,7640
P47	Mis padres/tutores se aseguran de que tenga una dieta saludable y de que duerma lo suficiente	3,170	0,6014
P48	Mis padres/tutores frecuentemente hablan con otros padres sobre lo que está sucediendo en el colegio	2,717	0,8073
P49	Mis padres/tutores frecuentemente discuten mi trabajo en el colegio con mi profesor	2,404	0,7984
Dimensión 7: Comunicación		3,0071	0,5048
P50	Mis padres/tutores siempre están dispuestos a ayudarme con mis tareas escolares	3,000	0,7802
P51	Casi todos los días hablo con mis padres/tutores sobre lo que hacemos en clase	2,489	0,8041
P52	Tengo conversaciones sobre lo que está sucediendo en mi comunidad y el trabajo de mis padres/tutores	2,681	0,7255
P53	Mis padres/tutores escuchan mis ideas	3,213	0,6573
P54	Mis padres/tutores me animan a que asuma la responsabilidad por mi propio aprendizaje en el colegio	3,391	0,6138
P55	Mis padres/tutores me animan a que no me rinda cuando tengo alguna dificultad en el colegio	3,298	0,7493

Fuente: Elaboración Propia.

Por lo que, tanto la dirección como los profesores del centro educativo deben prestar atención a los siguientes ítems: “Frecuentemente realizo tareas escolares adicionales para obtener más información acerca de aquello que me interesa (2,085)”; “Hago mucha lectura adicional para mi propio beneficio (2,404)”; y, “Frecuentemente hago preguntas durante las clases (2,511)”.

7.2.1. Relación Entre las Variables de Estudio

La Tabla 7 presenta el análisis de la relación entre las variables de las escalas implementadas. Con respecto al compromiso de los profesores y al liderazgo transformacional, el coeficiente de correlación entre estas dos variables fue de 0,509 ($\rho < 0,01$). Asimismo, se encontró una correlación positiva entre el liderazgo transformacional y las condiciones del colegio (0,778).

TABLA 7 – CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO 1

		Liderazgo Transformacional	Condiciones Colegio	Compromiso Profesor
Liderazgo Transformacional	Correlación de Pearson	1	0,778**	0,509**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,001
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	6,210	4,619	2,691
	Covarianza	0,155	0,115	0,067
	N	41	41	41

Condiciones Colegio	Correlación de Pearson	0,778**	1	0,728**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	4,619	5,669	3,682
	Covarianza	0,115	0,142	0,092
	N	41	41	41
Compromiso Profesor	Correlación de Pearson	0,509**	0,728**	1
	Sig. (bilateral)	0,001	0,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	2,691	3,682	4,511
	Covarianza	0,067	0,092	0,113
	N	41	41	41

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 8 muestra que la variable compuesta del compromiso del profesor está significativamente relacionada (0,01) con la mayoría (5) de las 8 dimensiones del liderazgo transformacional (las correlaciones se encuentran en un rango de 0,412 a 0,522). También se observa una correlación significativa al 95% con la dimensión de expectativas y con metas (0,320 y 0,389 respectivamente).

TABLA 8 – CORRELACIÓN ENTRE ESCALAS DEL CUESTIONARIO 1 (PROFESOR)

Correlaciones Variables Dependientes Dimensiones del Liderazgo Transformacional								
Variables Independientes	Visión	Con Metas	Expectativas	Comportamiento	Apoyo	Estimulo Intelectual	Cultura	Estructuras
Compromiso Profesor	0,412⁺	0,389[*]	0,320[*]	0,296	0,434⁺	0,451⁺	0,553⁺	0,522⁺
Metas Personales	0,283	0,226	0,041	0,038	0,083	0,087	0,178	0,195
Capacidad	0,280	0,242	0,293	0,227	0,411 ⁺	0,436 ⁺	0,492 ⁺	0,414 ⁺
Contexto	0,320 [*]	0,345 [*]	0,254	0,271	0,441 ⁺	0,444 ⁺	0,559 ⁺	0,544 ⁺
Estimulación Emocional	0,403 ⁺	0,416 ⁺	0,429 ⁺	0,419 ⁺	0,409 ⁺	0,437 ⁺	0,489 ⁺	0,481 ⁺
Condiciones Colegio	0,593⁺	0,649⁺	0,603⁺	0,550⁺	0,586⁺	0,721⁺	0,739⁺	0,707⁺
Cond. Cultura	0,373 [*]	0,434 ⁺	0,489 ⁺	0,314 [*]	0,366 [*]	0,574 ⁺	0,440 ⁺	0,430 ⁺
Cond. Estrategias	0,536 ⁺	0,557 ⁺	0,596 ⁺	0,487 ⁺	0,578 ⁺	0,704 ⁺	0,611 ⁺	0,570 ⁺
Estructura	0,555 ⁺	0,586 ⁺	0,451 ⁺	0,554 ⁺	0,573 ⁺	0,605 ⁺	0,759 ⁺	0,764 ⁺
Cond. Contexto	0,494 ⁺	0,576 ⁺	0,484 ⁺	0,443 ⁺	0,393 [*]	0,485 ⁺	0,590 ⁺	0,501 ⁺

⁺ . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

^{*} . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

N=41

Fuente: Elaboración Propia.

Con relación al compromiso del estudiante, la Tabla 9 presenta los resultados de la correlación entre los factores que lo componen. Se observa que el compromiso del estudiante presenta una mayor correlación (positiva) con el compromiso psicológico (0,929) frente al otro (0,606).

Finalmente, se realizó un análisis a partir de regresiones lineales con la finalidad de explicar la variación en el compromiso del profesor por el cambio. Basados en las variables compuestas, los resultados muestran lo siguiente:

- El liderazgo transformacional predice el 25,9 % de la varianza en el compromiso de los profesores por el cambio ($F = 13,604, p < 0,01$)

- Las condiciones del colegio predicen el 53 % de la varianza en el compromiso de los profesores por el cambio ($F = 44,01, \rho < 0,00$)
- El liderazgo transformacional predice el 60,6 % de la varianza de las condiciones de la escuela ($F = 60, \rho < 0,00$)
- El liderazgo transformacional y las condiciones del colegio predicen el 53,9 % de la varianza en el compromiso de los profesores por el cambio ($F = 22,201, \rho < 0,00$)

TABLA 9 – CORRELACIÓN ENTRE ESCALAS - CUESTIONARIO 2 (ESTUDIANTE)

	Comp. Estud.	Comp. Comport	Requerimiento	Inic. Clase	Comp. Psic.	Pertenencia	Val. Colegio	Expectativa	C. Sc. Intel	Comun.
Comp. Estud.	1,000	0,606 ⁺	0,505 ⁺	0,419 ⁺	0,929 ⁺	0,723 ⁺	0,741 ⁺	0,830 ⁺	0,790 ⁺	0,766 ⁺
Com. Comport.	0,606 ⁺	1,000	0,898 ⁺	0,568 ⁺	0,268	0,103	0,143	0,218	0,212	0,509 ⁺
Requerimiento	0,505 ⁺	0,898 ⁺	1,000	0,149	0,193	0,054	0,105	0,174	0,147	0,380 ⁺
Inic. Clase	0,419 ⁺	0,568 ⁺	0,149	1,000	0,242	0,130	0,125	0,164	0,201	0,433 ⁺
Comportamiento Psicológico	0,929 ⁺	0,268	0,193	0,242	1,000	0,828 ⁺	0,831 ⁺	0,904 ⁺	0,859 ⁺	0,690 ⁺
Pertenencia	0,723 ⁺	0,103	0,054	0,130	0,828 ⁺	1,000	0,649 ⁺	0,614 ⁺	0,627 ⁺	0,353 [*]
Val. Colegio	0,741 ⁺	0,143	0,105	0,125	0,831 ⁺	0,649 ⁺	1,000	0,741 ⁺	0,621 ⁺	0,407 ⁺
Expectativas	0,830 ⁺	0,218	0,174	0,164	0,904 ⁺	0,614 ⁺	0,741 ⁺	1,000	0,772 ⁺	0,619 ⁺
Cap. Soc. Intelectual	0,790 ⁺	0,212	0,147	0,201	0,859 ⁺	0,627 ⁺	0,621 ⁺	0,772 ⁺	1,000	0,600 ⁺
Comunicación	0,766 ⁺	0,509 ⁺	0,380 ⁺	0,433 ⁺	0,690 ⁺	0,353 [*]	0,407 ⁺	0,619 ⁺	0,600 ⁺	1,000
†. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).										
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).										
N=47										

Fuente: Elaboración Propia.

Al considerar las dimensiones del compromiso del profesorado como variables dependientes, el liderazgo transformacional predice lo siguiente:

- El 23 % de la varianza de las creencias del contexto ($F = 11,657, \rho < 0,005$)
- El 27,6 % de la varianza de la estimulación emocional ($F = 14,852, \rho < 0,000$)

Si se realiza el mismo análisis, pero considerando a las condiciones del colegio como variable independiente, los resultados muestran que éstas predicen:

- El 15 % de la varianza en las metas personales ($F = 6,857, \rho < 0,05$)
- El 38,7 % de la varianza en las creencias de capacidad ($F = 24,617, \rho < 0,000$)
- El 51,5 % de la varianza del contexto ($F = 41,426, \rho < 0,000$)
- El 26,3 % de la varianza de la estimulación emocional ($F = 13,884, \rho < 0,001$)

Con respecto al compromiso del estudiante, los resultados muestran lo siguiente: El liderazgo transformacional, las condiciones del colegio, y el compromiso del profesor predicen el 38 % de la varianza del compromiso del estudiante ($F = 5,519, \rho < 0,01$).

8. CONCLUSIONES

El propósito del presente estudio fue analizar si existía una relación entre la percepción de los profesores con respecto al estilo de liderazgo del director, las condiciones de la escuela, el nivel de compromiso del profesor; y el compromiso del estudiante en un centro educativo de Cochabamba.

Esto permitirá ofrecer una respuesta a la marcada necesidad que se tiene de mejorar el rendimiento educativo de los estudiantes y a la vez analizar los diferentes mecanismos directos e indirectos que pueden coadyuvar a este fin. A partir de la revisión de la literatura, se realizó la combinación y adaptación al contexto boliviano de dos estudios, uno de ellos implementado en un distrito escolar de Canadá y el otro en Hong Kong, contextos socioculturales, educativos y políticos totalmente diferentes al boliviano.

Se obtuvo una propuesta teórica más completa sobre la relación y efectos directos e indirectos del liderazgo del director sobre el compromiso de los profesores y la identificación y participación de los estudiantes en la escuela (compromiso de los estudiantes), bajo la mediación de las condiciones de la escuela.

Diversas vertientes de la literatura fueron revisadas y se reconoce que el liderazgo educativo es una variable crucial para el cambio y para fortalecer el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia al mismo tiempo que se requiere contar con un plantel docente comprometido.

Como parte del diseño metodológico, se identificaron y seleccionaron las escalas de medición correspondientes a cada uno de los aspectos a ser estudiados. La selección se basó en resultados obtenidos en estudios anteriores, considerando para ello, su confiabilidad y validez de contenido. Para este trabajo, se utilizaron dos instrumentos con escalas específicas para cada caso y cuya estructura estuvo basada en lo siguiente: Para la información de los profesores se utilizó la escala propuesta por Yu, Leithwood y Jantzi [9]; y para el compromiso de los estudiantes se utilizó la escala utilizada por Leithwood y Patrician [45].

Los datos fueron recogidos mediante una encuesta piloto utilizando para ello la plataforma SurveyMonkey. Se obtuvieron 42 respuestas de 51 profesores (tasa de participación del 82%). Para el caso de los estudiantes, se contó con la participación de 47 estudiantes de un universo de 56 individuos, los cuales representarían el 84%.

En cuanto a la fiabilidad, las cuatro escalas estudiadas alcanzaron resultados superiores a 0,8 (Escala de Liderazgo transformacional: 0,956, Condiciones del colegio: 0,877, Compromiso del profesor: 0,83 y Compromiso del estudiante: 0,85).

En términos generales, las subescalas de la escala del Liderazgo transformacional tuvieron una media aceptable, cuyo puntaje general estuvo en el rango de 2,82 a 3,40. Con respecto, a las condiciones del colegio, la media se encontró en un rango de 2,75 a 3,18. El rango de la media del compromiso del profesor fue de 2,88 a 3,46 y finalmente, la media del compromiso comportamental (de compromiso) del estudiante se encontró entre 2,53 y 2,91; y la del compromiso psicológico del estudiante entre 2,97 y 3,11.

En respuesta a la pregunta de investigación, se realizó un análisis de correlación entre las variables de las escalas implementadas y se determinó que existe una correlación positiva y significativa entre el liderazgo transformacional del director, el compromiso del profesor y las condiciones del colegio, cuyo rango se encuentra entre (0,509 y 0,778). Así como entre las dimensiones del compromiso del estudiante (0,606 y 0,929).

La estructura e ítems de las escalas implementadas son similares a las utilizadas en los trabajos de Estados Unidos y Hong Kong. Conforme a los resultados obtenidos en este trabajo, se concluye que la estructura de las escalas está diseñada correctamente y existe coherencia en las medidas obtenidas.

Los resultados de la regresión lineal indican que el liderazgo transformacional y las condiciones del colegio explican el 53% de la varianza del compromiso de los profesores por el cambio. Al realizar este análisis para cada una de las dimensiones del compromiso del profesor, la varianza predicha por el liderazgo transformacional asume valores que oscilan entre el 27% y 23%.

Con respecto al compromiso de los estudiantes, se observa que el liderazgo transformacional, las condiciones del colegio y el compromiso de los profesores por el cambio predicen el 38% de la varianza del compromiso del estudiante. También se observa que el liderazgo transformacional predice el 26% de la varianza del compromiso del estudiante; mientras que las condiciones del colegio predicen el 53%.

Estos resultados son similares a los encontrados en el trabajo de Yu, Leithwood y Jantzi [9], aunque las magnitudes son diferentes. Esto sugiere, que es factible replicar este modelo con una muestra más grande e incluir otras variables que ayuden a mejorar el ajuste del modelo. De esta manera, la limitación en cuanto al tamaño de la muestra de este estudio podría ser subsanada. Recomendación que se sugiere para estudios posteriores.

Para coadyuvar en la mejora educativa y resultados académicos y de comportamiento de los estudiantes, es importante que la dirección realice actividades para fortalecer el compromiso del plantel docente, compartir la visión del colegio, el trabajo en equipo, la “democratización” del proceso de toma de decisiones; y a la vez establezca un lazo más cercano con los estudiantes al realizar visitas a las aulas y generar conciencia en ellos sobre la importancia de las tareas escolares, la participación en clases y de las actividades que implican un esfuerzo adicional. Dichas recomendaciones se encuentran en el marco de la literatura relativa al liderazgo transformacional y los efectos que se desean obtener en cuanto al compromiso del profesorado y de los estudiantes.

Finalmente, se sugiere que para determinar con mayor precisión las relaciones entre las variables existentes, comprobada en este estudio, se sugiere que en futuras investigaciones se incorporen elementos relacionados a las características y antecedentes familiares de los estudiantes; y a la vez elementos que definan el grado de involucramiento que tienen los padres en la educación de sus hijos. Lo cual, se presenta como un marco de estudio integral y prometedor para la mejora educativa y por ende en mejores resultados académicos y personales de los estudiantes.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] S. Tobon, «Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica,» *Revista Paradigma*, vol. XXXVI, n° 2, pp. 5-6, 2015.
- [2] A. Bolivar, «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica,» *Contexto educativo*, vol. 18, 2001.
- [3] K. Moloi, «How can schools build learning organisations in difficult education contexts,» *South African Journal of Education*, vol. 30, pp. 621-633, 2010.
- [4] R. Alarcon, «Las tecnologías de la información y comunicación en los modelos educativos,» *Hamut'ay Lima, Perú*, vol. 3, n° 2, 2016.
- [5] H. Yu, «Transformational leadership and Hong Kong teachers' commitment to change,» 2000.
- [6] Leithwood, K, «Liderazgo para la reestructuración de las escuelas,» *Revista de educación*, pp. 31-60, 1994.
- [7] K. Leithwood y D. Jantzi, «The effects of transformation leadership on organizational conditions and student engagement with school,» de *Conference paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec, 1999.
- [8] A. Bolivar, «Liderazgo para el aprendizaje,» *Revista Organización y Gestión Educativa*, vol. 1, pp. 15-20, 2010.
- [9] H. Yu, K. Leithwood y D. Jantzi, «The effects of transformational leadership on teacher's commitment to change in Hong Kong,» *Journal of Educational Administration*, vol. 40, n° 4, pp. 368 - 389, 2002.
- [10] K. a. Leithwood, ¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación, Santiago de Chile: Impreso en Salesianos, 2009.
- [11] B. Pont, D. Nusche y H. Moorman, «Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice,» OECD, Paris, 2008.
- [12] L. Stoll y J. Temperley, «Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo,» OECD, Paris, 2009.
- [13] D. Goleman, Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional, Barcelona: Ediciones B, S.A., 2013.
- [14] D. Kolzow, Leading from within: Building organizational leadership capacity, 2014.
- [15] C. Day y P. Sammons, Successful leadership: A review of the international literature, CIBT Education Trust, 2013.
- [16] J. Sun y K. Leithwood, «Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes,» *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n° 4, pp. 41-70, 2014.
- [17] K. Leithwood, K. Seashore, S. Anderson y K. Wahlstrom, How leadership influences student learning, The Wallace Foundation, 2004.
- [18] K. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris y D. Hopkins, «Successfull school leadership. What it is and how it influences pupil learning,» University of Nottingham, 2006.
- [19] O. Bordeaiianu, C. Hapenciuc, R. Bejinaru y A. Burciu, «Dimensions of the learning organization within pharmaceutical companies in Romania,» de *8th International Management Conference "Management challenges for sustainable development"*, Bucharest, Romania, 2014.
- [20] R. Nyukorong, «The strategic building blocks of a learning organization,» *Journal of Resources Development and Management*, vol. 19, 2016.
- [21] K. Leithwood. y D. Jantzi, «Distributed Leadership and Student Engagement in School,» de *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA, April 13 - 17, 1998, 1998.
- [22] C. Day, P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou y A. Kington, «The impact of school leadership on pupil outcomes,» University of Nottingham, 2009.
- [23] C. Moral, F. J. Amores y M. Ritacco, «Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria,» *Estudios sobre educación*, vol. 30, pp. 115-143, 2016.
- [24] A. Ali Chughtai y S. Zafar, «Antecedents and Consequences of Organizational Commitment Among Pakistani University Teachers,» *Applied H.R.M. Research*, vol. 11, n° 1, pp. 39 - 64, 2006.
- [25] L. M. Thien, N. A. Razak y T. Ramayah, «Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample,» *SAGE Open*, pp. 1 - 9, 2014.

- [26] J. Meyer, N. Allen y C. Smith, «Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three - Component Conceptualization,» *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, nº 4, pp. 538 - 551, 1993.
- [27] M. Rios Manriquez, L. Pérez - Rendón, M. D. Sánchez - Fernández y J. Ferrer Guerra, «Estrategias de compensación y su relación con el compromiso organizacional en los docentes de las instituciones de educación superior en México,» *Revista Ibero - Americana de Estrategia - RIAE*, vol. 16, nº 2, 2017.
- [28] T. Wright y D. Bonett, «The moderating effects of employee tenure on the relation between organizational commitment and job performance: A Meta - Analysis,» *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, nº 6, pp. 1183 - 1190, 2002.
- [29] J. Kaur y S. Kumar Sharma, «Measuring Organizational Commitment: A scale validation for Indian Financial Services Sector,» *The IUP Journal of Organizational Behavior*, vol. XIV, nº 4, 2015.
- [30] M. Atak y R. Erturgut, «An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment,» *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, pp. 3472 - 3476, 2010.
- [31] K. Ferris y N. Aranya, «A comparison of two organizational commitment scales,» *Personnel Psychology*, vol. 36, pp. 87-98, 1983.
- [32] K. Dirani, «Measuring the learning organization culture, organizaitonal commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector,» *Human Resource Development International*, vol. 12, nº 2, pp. 189 - 208, 2009.
- [33] M. Dhurup, J. Surujlal y D. Mutamba Kabongo, «Finding synergic relationships in teamwork, organizational commitment and job satisfaction: A case study of a construction organization in a developing country,» *Procedia Economics and Finance*, vol. 35, pp. 485 - 492, 2016.
- [34] C. Calistus Kisumo, A. Osman y K. Ongeti, «School Culture: Implications to School Improvement and Performance in National Examinations in Kenya,» *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, vol. 4, nº 1, pp. 94 - 99, 2013.
- [35] Y. Cheong y K. T. Tsui, «Multimodels of Teacher Effectiveness: Implication for research,» *The Journal of Educational Research*, vol. 92, nº 3, pp. 141-150, 1999.
- [36] M. Altun, «The effects of teacher commitment on student achievement,» *International Journal of Social Sciences And Educational Studies*, vol. 3, nº 3, 2017.
- [37] I. A. Marshall, «Principal leadership style and teacher commitment among a sample of secondary school teachers in Barbados,» *Journal of Arts and Humanities*, vol. 4, nº 5, pp. 43 - 58, 2015.
- [38] R. Mowday, L. Porter y R. Steers, *Employee-organization linkage: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*, San Diego, CA: Academic Press, 1982.
- [39] W. Firestone, S. Rosenblum y A. Webb, «Building commitment among students and teachers: An exploratory study of ten urban high schools,» Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC, 1987.
- [40] W. Firestone y J. Pennell, «Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies,» *Review of Educational Research*, vol. 63, nº 4, pp. 489 - 525, 1993.
- [41] Leithwood, K.; Jantzi, D.; Fernandez, A., «Secondary school teachers' commitment to change: The contributions of transformational leadership,» de *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, Georgia, 1993.
- [42] P. Hallinger y R. Heck, «Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980 - 1995,» *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, nº 5, pp. 5-44, 1996.
- [43] J. Finn, «Withdrawing From School,» *Review of Educational Reserach*, vol. 59, nº 2, pp. 117 - 142, 1989.
- [44] J. Finn. y D. Cox, «Participation and withdrawal among fourth-grade pupils,» *American Educational Research Journals*, vol. 29, nº 1, pp. 141-162, 1992.
- [45] D. Lloyd, «Prediction of school failure from third-grade data,» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 38, pp. 1193-1200, 1978.
- [46] K. Leithwood y P. Patrician, «Chaging the educational culture of the home to increase student success at school,» *Societes*, vol. 5, pp. 664-685, 2015.