

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 34, diciembre 2018 N°

87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar

Carolina Villagra Bravo¹

Universidad Católica de Temuco, Chile.
cvillagra@uct.cl

María Elena Mellado Hernández²

Universidad Católica de Temuco, Chile.
mmellado@uct.cl

Sixto Cubo Delgado³

Universidad de Extremadura, España.
sixto@unex.es

Resumen

Este artículo estudia la relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos de escuelas primarias según referentes estandarizados de calidad en Chile. La muestra está constituida por 213 docentes de 50 centros escolares de la región de La Araucanía. Para la medición de las variables mediadoras: condiciones de trabajo, motivación del profesorado y habilidades para la enseñanza, se utilizó un cuestionario tipo escala likert. El estudio demuestra que existe relación entre variables mediadoras y resultados educativos. Esta relación es más significativa en la variable habilidades para la enseñanza, lo que implica el desafío de asumir un liderazgo pedagógico.

Palabras clave: liderazgo escolar, condiciones de trabajo, motivación docente, habilidades docentes, resultados educativos.

¹ Doctorando de la Universidad de Extremadura, España. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

² Doctora en Formación del Profesorado. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

³ Doctor en Psicología. Profesor titular de la Universidad de Extremadura, España.

Relationship between variables mediating teacher performance and educational outcomes: an approach to school leadership

Abstract

This paper raises the relation between the mediating variables of teacher performance and the educational results of primary schools concerning the standardized references of quality in Chile. The sample of this study consisted of 213 teachers who belonged to 50 schools from Araucanía Region. To measure mediating variables: working conditions, teacher motivation and teaching skills, two Likert Scale Questionnaires were used. This study demonstrates a relation between the mediating variables and the educational results. This relationship is stronger regarding teaching skills variable, which implies the challenge of assuming a pedagogical leadership.

Key words: school leadership, working conditions, teacher motivation, teaching skills, educational results.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación internacional sostiene que el liderazgo tiene gran impacto en las organizaciones (GANGA, NAVARRETE Y VALDERRAMA, 2013). En el ámbito educativo, las conclusiones del informe McKinsey (BARBER y MOURSHED, 2007) indican que el liderazgo del director es el segundo factor, después del rol de los docentes, que tiene mayor influencia en los resultados educativos de los estudiantes, puesto que actúa como un catalizador de efectos positivos. Por su parte, BOLÍVAR (2010) expone que alrededor de un

25% de todos los efectos escolares son atribuibles a la labor que realizan los líderes educativos.

La evidencia empírica demuestra que el efecto del liderazgo en la mejora de los aprendizajes del alumnado se produce de manera indirecta, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza (ROBINSON, 2007; BOLÍVAR, 2015). En consecuencia, el liderazgo de los equipos directivos se ha posicionado como una política clave para el desarrollo educativo de cada país.

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar que tienen un impacto positivo en las condiciones, motivación y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas (LEITHWOOD, DAY, SAMMONS, HARRIS y HOPKINS, 2006; CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN, CEPPE, 2009). Esta cadena de influencias aumenta la efectividad al interior de las organizaciones educativas, y por otra parte, constituye un factor clave para investigar, teniendo en consideración características propias de los sistemas educativos y contextos.

Las cientos de investigaciones que han estudiado la relación entre liderazgo y resultados de aprendizaje, han distinguido una serie de variables o factores “mediadores”, que sirven de conexión entre las prácticas de liderazgo y los resultados educativos (HENDRIKS y

STEEN, 2012). Entre las variables mediadoras que influyen en la efectividad escolar, se consideran las condiciones de trabajo, la motivación del profesorado y sus habilidades para la enseñanza. En este marco, la investigación busca establecer la relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos en centros escolares subvencionados por el Estado con categoría alto o medio, según referentes estandarizados de calidad educativa en Chile.

Resulta conveniente considerar el estudio de las variables mediadoras, tomando en cuenta los resultados educativos, no solo como rendimiento escolar en pruebas de comprensión de lectura y matemática, sino que desde una mirada más amplia, contemplada en los indicadores de desarrollo personal y social definidos por el Ministerio de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile. Esta actual mirada busca ampliar la conceptualización de la calidad, a una visión más integral de los estudiantes, muchas veces restringida a la sola perspectiva del resultado educativo como logro en pruebas estandarizadas de rendimiento.

Es importante medir si existe una relación significativa entre cada variable mediadora y los resultados educativos, desde una mirada más integral, para poder analizar en conjunto su relación con el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Además, el estudiar las variables mediadoras y su relación con los resultados de escuelas con mayor nivel de desempeño, ayudará a la definición de orientaciones

desde la política educativa local para el desarrollo de liderazgos más efectivos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Una de las variables mediadoras son las condiciones que pueden favorecer el trabajo docente y que desde el liderazgo se puede influir. Para HORN y MURILLO (2016) estas condiciones se pueden analizar desde tres espacios diferentes: a) en el aula, asociado a cuestiones como tamaño del grupo, carga de trabajo o la forma de agrupación del alumnado; b) en la escuela en su conjunto, mediante intervenciones en su estructura, políticas y prácticas de enseñanza y de gestión de recursos y, por último; c) condiciones del hogar, que son susceptibles de ser influidas desde el centro escolar, por ejemplo hábitos de estudio, apoyo y expectativas de la familia y estímulos para aprender.

LEITHWOOD (2009) plantea que las condiciones laborales u organizacionales influirían sobre el profesorado; afirmando que las más importantes son las que encuentran los profesores en sus salas de clase y luego, las condiciones imperantes en la escuela. por ejemplo, un liderazgo apoyador por parte del director. El autor aclara que una proporción de estas condiciones es producto de las políticas y de otras iniciativas que surgen fuera del centro escolar. Es importante recalcar que la mejora de los condiciones por sí sola no sería un factor relevante en el aprendizaje escolar. Es en estas condiciones sobre las cuales se crea o no el capital profesional (HARGREAVES y FULLAN, 2014).

En este sentido, se ha enfatizado en el desarrollo de capacidades para la mejora escolar, fundamentalmente desde cómo se promueven y desarrollan los procesos colaborativos dentro de las escuelas (HARRIS, 2012). Desde el liderazgo pedagógico, esta consiste en fortalecer el desarrollo profesional docente, que no solo se refiere al fortalecimiento de capacidades para la enseñanza, sino que también a una dimensión actitudinal que va más allá del conocimiento. La definición de RUDDUCK (1991) aclara esta dimensión, manifestando que el desarrollo profesional sería “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos” (MARCELO, 2009: 43).

Desde la investigación en el área de liderazgo, se ha llegado a sostener que las emociones, la motivación y el compromiso del profesorado influye en el aprendizaje del alumnado (LEITHWOOD, 2009; HORN y MURILLO, 2016). Para HARGREAVES y FULLAN (2014) el compromiso tiene efectos sobre la efectividad percibida y real en relación al rendimiento escolar y tiene gran valor, pues no solo es necesario saber, si no hay un propósito que le dé sentido; argumentando además que para la mayoría de los maestros el compromiso estaría afectado por lo que ocurre en su vida personal y profesional. Por lo mismo, su experiencia en la escuela afecta su motivación, donde puede resultar fortalecida o descendida. En consecuencia, la motivación, resulta ser una variable mediadora que los líderes eficaces considerarían en los procesos de mejoramiento.

Investigaciones recientes demuestran que cuando un estudiante tiene un profesor altamente efectivo durante el transcurso de la educación primaria, tiene un impacto grande y duradero en su desarrollo como persona, asociándose a estudios superiores, empleo e ingreso (CHETTY, FRIEDMAN y ROCKOFF, 2014). Estos antecedentes, orientan el actuar de los líderes escolares, los que deben favorecer el desarrollo de capacidades profesionales. Para HARGREAVES y FULLAN (2014) la capacidad se trata de la ejecución con éxito, no solo de la adquisición de conocimientos especializados. Esta definición resulta interesante pues no solo se restringe a determinados saberes, sino que implica reconsiderar qué hace que un profesor actúe con efectividad.

El planteamiento anterior de la diferencia entre capacidad y efectividad docente lleva a pensar que el liderazgo influye indirectamente en el aprendizaje si es que moviliza el actuar docente, considerando que el aprendizaje y desarrollo del alumnado depende de lo que ocurre al interior de la sala de clases (DE GREGORIO y BRUNS, 2016). Por tanto, la influencia del liderazgo en las capacidades docentes, debería ser una de las claves para el mejoramiento escolar y no un fin en sí mismo; pues el desarrollo profesional docente debe girar en torno a la creación de una cultura centrada en el aprendizaje de cada estudiante, lo que requiere promover condiciones, construir una visión y objetivos compartidos para la cooperación entre profesionales del centro escolar.

En virtud de los antecedentes expuestos, se presenta el objetivo y las hipótesis del estudio:

Objetivo de la investigación: Establecer la relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos en centros escolares subvencionados por el Estado con categoría alto y medio, según referentes estandarizados de calidad educativa en Chile.

Hipótesis

Hipótesis 1: Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo docente tienen más altos resultados educativos.

Hipótesis 2: Los centros escolares donde el profesorado tiene mayor motivación, más altos son los resultados educativos.

Hipótesis 3: En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejores son los resultados educativos.

3. METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cuantitativo y se enmarca en la investigación descriptiva, en el que se trata de extraer información a través de análisis detallados sobre una población o contextos. El diseño

de la investigación busca conocer la relación entre dos o más variables en un momento determinado (MARTÍN, 2011). La muestra está compuesta por 50 centros escolares de Educación Primaria de la Región de La Araucanía, que reciben subvención del Estado y que han obtenido para el año 2018 una de los dos categorías más altas de desempeño según la Agencia de Calidad de la Educación, organismo chileno encargado de esta clasificación. La definición de la muestra del estudio se realizó a través de un muestreo por cuotas, donde se trata de representar a cada subpoblación, tal como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1: centros escolares que conforman la muestra

| Dependencia administrativa centros escolares | Categoría de desempeño | | |
|--|------------------------|-------|-------|
| | Alto | Medio | Total |
| Municipal | 2 | 18 | 20 |
| Particular subvencionado | 7 | 23 | 30 |
| Total | 9 | 41 | 50 |

Además, para la definición de la muestra, se consideraron escuelas con más de 100 estudiantes, en las que tanto director(a), jefe(a) de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), y docentes de aula tuvieran al menos dos años de antigüedad en su cargo en el mismo centro escolar (2016-2017). En total se contó con 213 participantes, de los cuales 50 son jefes(as) de UTP y 163 son docentes de aula. En cuanto a las variables del estudio, cada una de las nueve consideradas en esta investigación se miden con una escala de intervalo. El detalle en la tabla 2.

Tabla 2: Variables del estudio

| Variables | | Descripción |
|--|---|---|
| Variables mediadoras del desempeño docente | Condiciones de trabajo | Condiciones para el profesorado en el centro escolar que afectan su labor, tales como el apoyo a estudiantes con dificultad para aprender, la existencia de recursos adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con oportunidades para su desarrollo profesional docente. |
| | Motivación del profesorado | Satisfacción con la profesión en el centro escolar, el sentido del trabajo pedagógico entre docentes, altas expectativas y su compromiso por aportar más allá de la sala de clases. |
| | Habilidades para la enseñanza | Capacidades pedagógicas de los docentes para planificar, enseñar y evaluar el aprendizaje. |
| Variable de resultados educativos | Promedio | Logros de aprendizaje de un centro escolar, específicamente de estudiantes de 4º grado de Educación Primaria que rindieron la prueba de comprensión de lectura basada en el currículum nacional. |
| | Comprensión de lectura | Logros de aprendizaje de un centro escolar, específicamente de estudiantes de 4º grado de Educación Primaria que rindieron la prueba de comprensión de lectura basada en el currículum nacional. |
| | Promedio Matemática | Logros de aprendizaje de un centro escolar, específicamente de estudiantes de 4º grado de Educación Primaria que rindieron la prueba de matemática basada en el currículum nacional. |
| | Autoestima académica y motivación escolar | Autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender; las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico. |
| | Clima de convivencia escolar | Percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el centro escolar. |
| | Participación y formación ciudadana | Actitudes de los estudiantes frente a su centro escolar y sus percepciones en relación al nivel en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa y se promueve la vida democrática. |
| Hábitos de vida saludable | Actitudes y conductas auto declaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, y también sus percepciones sobre el grado en que el centro escolar promueve hábitos beneficiosos para la salud. | |

Instrumentos

Para medir las variables mediadoras se utilizaron dos

cuestionarios, elaborados por investigadores de La Fundación Chile en alianza con otras organizaciones.

Tabla 3: Instrumentos y medición de variables mediadoras

| Instrumentos | VARIABLES MEDIADORAS |
|---|--|
| Cuestionario para docentes de aula | - Condiciones de trabajo - Motivación |
| Cuestionario para jefes(as) de la unidad técnica pedagógica | - Habilidades para la enseñanza |

El cuestionario para docentes de aula tiene 16 ítems con una escala tipo Likert. La fiabilidad calculada por HORN (2013) para cada dimensión del instrumento es:

Factor 1. Docentes comprometidos y unidos para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje: 0.88.

Factor 2. Docentes cuentan con apoyo para la enseñanza: 0.79.

Factor 3. Docentes están a gusto en la escuela: 0.76.

Factor 4. Carga de trabajo y nivel de estrés docente: 0.60.

Para medir la variable mediadora habilidades para la enseñanza, el equipo de investigación antes enunciado, consideró la figura del Jefe(a) de UTP para reportar las habilidades para la enseñanza a nivel de centro escolar. En Chile, es este profesional quien se vincula directamente con el profesorado respecto a temas pedagógicos. Para la

definición de los nueve ítems se contempló el referente nacional sobre habilidades docentes, denominado Marco para la Buena Enseñanza elaborado por el Ministerio de Educación en su primera versión del año 2003. También se utilizó una escala Likert para las respuestas (HORN, 2013).

En el caso de las variables de resultados educativos, se trabajó con las bases de datos de la Agencia de Calidad del Ministerio de Educación chileno. Se utilizaron los datos recogidos a fines del año 2016 en el marco del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En específico, se usaron los resultados de las pruebas censales de comprensión de lectura y matemática, cada una con su escala estandarizada y más los datos de la aplicación de cuestionarios para evaluar los otros cuatro indicadores de desarrollo personal y social, donde cada uno se mide en una escala de 0 a 100 puntos.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan organizados en tres hipótesis generales. Antes de estudiar la relación entre variables mediadoras y resultados educativos, se aplican pruebas de contraste de hipótesis para decidir si corresponde usar prueba estadística paramétrica o no paramétrica (RAMOS, 2011). Se utilizan las pruebas de Kolmogorov- Smirnov para contrastar la distribución normal de las series de datos, Rachas para contratar la aleatoriedad de las

distribuciones y Levene para confirmar la igualdad de las varianzas entre las series de datos, cuando corresponde.

Hipótesis 1: Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo docente tienen más altos resultados educativos.

Tabla 4: pruebas de contraste de hipótesis (H1)

| | Variable | Sig. Kolmogorov-Smirnov | Sig. Rachas |
|-----------------------|---|-------------------------|-------------|
| Resultados educativos | V.1: Promedio Comprensión de lectura | ,015 | ,000 |
| | V.2: Promedio Matemática | ,458 | ,000 |
| | V.3: Autoestima y motivación escolar | ,000 | ,000 |
| | V.4: Clima de convivencia escolar | ,044 | ,000 |
| | V.5: Participación y formación ciudadana | ,002 | ,000 |
| | V.6: Hábitos de vida saludable | ,004 | ,000 |
| Variable mediadora | V.7: Condiciones de trabajo (Promedio F1) | ,006 | ,115 |

Considerando los valores del nivel crítico en la prueba KS, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las puntuaciones de las variables estudiadas no se ajustan a una distribución normal. Respecto a la prueba de Rachas, también se rechaza la hipótesis nula, siendo la muestra no aleatoria. En consecuencia, se procede a aplicar prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 5: Rho de Spearman, condiciones de trabajo y resultados educativos

| Hipótesis específicas | | | Condiciones de trabajo |
|--|---|----------------------------|------------------------|
| H 1.1. Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo tienen mayor promedio en comprensión de lectura. | Promedio de Comprensión de lectura | Coeficiente de correlación | ,290** |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 213 |
| H 1.2. Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo tienen mayor promedio de matemática. | Promedio de Matemática | Coeficiente de correlación | ,284** |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 213 |
| H 1.3. Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo tienen mayor puntaje en autoestima académica y motivación escolar. | Autoestima académica y motivación escolar | Coeficiente de correlación | ,056 |
| | | Sig. (bilateral) | ,419 |
| | | N | 213 |
| H 1.4. Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo tienen mayor puntaje en clima de convivencia escolar. | Clima de convivencia escolar | Coeficiente de correlación | ,094 |
| | | Sig. (bilateral) | ,171 |
| | | N | 213 |
| H 1.5. Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo tienen mayor puntaje en participación y formación ciudadana. | Participación y formación ciudadana | Coeficiente de correlación | ,090 |
| | | Sig. (bilateral) | ,191 |
| | | N | 213 |
| H 1.6. Los centros escolares con mejores condiciones de trabajo tienen mayor puntaje en hábitos de vida saludable. | Hábitos de vida saludable | Coeficiente de correlación | ,056 |
| | | Sig. (bilateral) | ,417 |
| | | N | 213 |

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

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

Al realizar un análisis de cada una de las hipótesis específicas (tabla 5), se rechazan las hipótesis nulas 1.1 y 1.2 ($p < 0,05$). Esto muestra que existe una relación significativa entre las condiciones de trabajo docente y los resultados educativos, específicamente en los promedios de comprensión de lectura y matemática. Respecto a las hipótesis 1.3; 1.4; 1,5 y 1,6 se acepta la hipótesis nula ($p > 0,05$), por tanto se rechaza la hipótesis de trabajo que relaciona las condiciones de trabajo con los resultados educativos en los indicadores de desarrollo personal y social de la escuela.

Hipótesis 2: Los centros escolares donde el profesorado tiene mayor motivación, más altos son los resultados educativos.

Tabla 6: pruebas de contraste de hipótesis (H2)

| | Variable | Sig. Kolmogorov-Smirnov | Sig. Rachas |
|-----------------------|---|-------------------------|-------------|
| Resultados educativos | V.1: Promedio Comprensión de lectura | ,015 | ,000 |
| | V.2: Promedio Matemática | ,458 | ,000 |
| | V.3: Autoestima y motivación escolar | ,000 | ,000 |
| | V.4: Clima de convivencia escolar | ,044 | ,000 |
| | V.5: Participación y formación ciudadana | ,002 | ,000 |
| | V.6: Hábitos de vida saludable | ,004 | ,000 |
| Variables Mediadoras | V.8: Motivación del profesorado (Promedio F2) | ,241 | ,448 |

Se rechaza la hipótesis nula, tomando en cuenta los valores del nivel crítico en la prueba KS, y se concluye que las puntuaciones de las

variables estudiadas no se ajustan a una distribución normal. En la prueba de Rachas, también se rechaza la hipótesis nula, porque no se cumple con el principio de aleatoriedad. En consecuencia, se procede a aplicar prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 7: Rho de Spearman, motivación del profesorado y resultados educativos

| Hipótesis específicas | | | Motivación del profesorado |
|--|---|-----------------------------|----------------------------|
| H 2.1. Los centros escolares con mayor motivación del profesorado tienen mejor promedio en comprensión de lectura. | Promedio de Comprensión de lectura | Coefficiente de correlación | ,171 [*] |
| | | Sig. (bilateral) | ,012 |
| | | N | 213 |
| H 2.2. Los centros escolares con mayor motivación del profesorado tienen mejor promedio en matemática. | Promedio Matemática | Coefficiente de correlación | ,165 [*] |
| | | Sig. (bilateral) | ,016 |
| | | N | 213 |
| H 2.3. Los centros escolares con mayor motivación del profesorado tienen mejor puntaje en autoestima académica y motivación escolar. | Autoestima académica y motivación escolar | Coefficiente de correlación | ,134 |
| | | Sig. (bilateral) | ,051 |
| | | N | 213 |
| H 2.4. Los centros escolares con mayor motivación del profesorado tienen mejor puntaje en clima de convivencia escolar. | Clima de convivencia escolar | Coefficiente de correlación | ,058 |
| | | Sig. (bilateral) | ,397 |
| | | N | 213 |
| H 2.5. Los centros escolares con mayor motivación del profesorado tienen mejor puntaje en participación y formación ciudadana. | Participación y formación ciudadana | Coefficiente de correlación | ,155 [*] |
| | | Sig. (bilateral) | ,023 |
| | | N | 213 |
| H 2.6. Los centros escolares con mayor motivación del profesorado tienen mejor puntaje en hábitos de vida saludable. | Hábitos de vida saludable | Coefficiente de correlación | ,101 |
| | | Sig. (bilateral) | ,141 |
| | | N | 213 |

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

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

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 7, se rechazan las hipótesis nulas 2.1 y 2.2 ($p < 0,05$). Esto evidencia que existe una relación significativa entre la motivación del profesorado y los resultados educativos, específicamente en los promedios de

comprensión de lectura y matemática. Respecto a la relación entre la motivación del profesorado y el puntaje en participación y formación ciudadana (H 2.5), también se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, demostrándose que existe una relación significativa entre ambas variables.

En las hipótesis 2.3; 2.4 y 2.6 se acepta la hipótesis nula ($p>0,05$), por tanto se rechaza la hipótesis de investigación que relaciona las condiciones de trabajo con los indicadores de desarrollo personal y social de la escuela relacionados con el puntaje en clima de hábitos de vida saludable, convivencia escolar y autoestima académica y motivación escolar.

Hipótesis 3: En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejores son los resultados educativos.

Tabla 8: pruebas de contraste de hipótesis (H3)

| | Variable | Sig. Kolmogorov-Smirnov | Sig. Rachas |
|-----------------------|--|-------------------------|-------------|
| Resultados educativos | V.1: Promedio Comprensión de lectura | ,015 | ,000 |
| | V.2: Promedio Matemática | ,458 | ,000 |
| | V.3: Autoestima y motivación escolar | ,000 | ,000 |
| | V.4: Clima de convivencia escolar | ,044 | ,000 |
| | V.5: Participación y formación ciudadana | ,002 | ,000 |
| | V.6: Hábitos de vida saludable | ,004 | ,000 |
| Variables Mediadoras | V.9: Habilidades para la enseñanza (Promedio F3) | ,091 | ,448 |

Según los valores del nivel crítico en la prueba KS, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las puntuaciones de las variables estudiadas no se ajustan a una distribución normal. En la prueba de Rachas, también se rechaza la hipótesis nula, siendo la muestra no aleatoria. En consecuencia, se procede a aplicar prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 9: Rho de Spearman, habilidades para la enseñanza y resultados educativos

| Hipótesis específicas | | | Habilidades para la enseñanza |
|--|---|--|--|
| H 3.1. En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejor es el promedio de comprensión de lectura. | Promedio de Comprensión de lectura | | Coefficiente de correlación de Spearman Sig. (bilateral) N |
| | | | ,378** ,000 213 |
| H 3.2. En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejor es el promedio de matemática. | Promedio de Matemática | | Coefficiente de correlación de Spearman Sig. (bilateral) N |
| | | | ,528** ,000 213 |
| H 3.3. En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejor es el puntaje en autoestima académica y motivación escolar. | Autoestima académica y motivación escolar | | Coefficiente de correlación de Spearman Sig. (bilateral) N |
| | | | -,203** ,003 213 |
| H 3.4. En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejor es el puntaje en clima de convivencia escolar. | Clima de convivencia escolar | | Coefficiente de correlación de Spearman Sig. (bilateral) N |
| | | | ,180** ,008 213 |
| H 3.5. En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejor es el puntaje en participación y formación ciudadana. | Participación y formación ciudadana | | Coefficiente de correlación de Spearman Sig. (bilateral) N |
| | | | -,151* ,027 213 |
| H 3.6. En los centros escolares donde el profesorado tiene mayores habilidades para la enseñanza mejor es el puntaje en hábitos de vida saludable. | Hábitos de vida saludable | | Coefficiente de correlación de Spearman Sig. (bilateral) N |
| | | | -,129 ,060 213 |

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

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

Considerando los datos presentados en la tabla 8, se rechazan las hipótesis nulas 3.1 y 3.2 ($p < 0,05$). Esto demuestra una relación significativa entre las habilidades para la enseñanza y los resultados educativos, específicamente en los promedios de comprensión de lectura y matemática. Respecto a la relación entre las habilidades para la enseñanza y los indicadores de desarrollo personal y social, se rechazan las hipótesis nulas de las hipótesis de trabajo 3.3; 3,4 y 3,5. Por tanto, se establece una relación significativa entre las habilidades para la enseñanza y la autoestima académica y motivación escolar; las habilidades para la enseñanza y el clima de convivencia escolar; y las habilidades para la enseñanza y participación y formación ciudadana.

En la hipótesis 3.6 se acepta la hipótesis nula ($p > 0,05$), en consecuencia, no hay relación significativa entre las habilidades para la enseñanza y los hábitos de vida saludable.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado, se presenta la discusión y las conclusiones por cada una de la hipótesis generales analizadas, profundizándose en la relación de cada una de las variables mediadoras y los resultados educativos, entendidos desde una mirada más amplia de la calidad, que incluye el logro de los estándares de aprendizaje en comprensión de lectura y matemática, más el desarrollo personal y social de niños y niñas en un centro escolar. Finalmente, estos resultados se comentan desde una perspectiva integrada.

En primer lugar, se deja evidencia de la relación significativa entre condiciones de trabajo del profesorado y resultados educativos en los promedios de las pruebas de comprensión de lectura y matemática, no visualizándose asociación con los otros cuatro indicadores de resultados referidos al desarrollo personal y social del alumnado. En consecuencia, las condiciones en el centro escolar, referidas a apoyos y existencia de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con oportunidades para el desarrollo profesional docente se relacionan con los logros de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas, más que con el desarrollo integral del niño o niña. Esta evidencia puede entenderse, desde una visión más tradicional del proceso pedagógico por parte de los equipos directivos y profesores de aula, quienes por sus creencias y presión externa, podrían estar orientando los procesos de gestión hacia la consecución de aprendizajes más académicos y menos contextualizados (MELLADO, CHAUCONO y VILLAGRA, 2017).

En este sentido, las condiciones de trabajo al interior de la escuela estarían centradas en aprendizajes claves de determinadas áreas del currículum escolar. Este hecho, podría deberse a la tradicional idea de calidad educativa centrada en rendimiento escolar en lenguaje y matemática. Esta dicotomía definida por Volante (2008) como liderazgos más centrado en logros académicos versus liderazgos más centrado en el desarrollo de las personas, caracterizaría un tipo de cultura organizacional que puede ser altamente efectiva dependiendo del modelo y sistema de evaluación imperante.

En segundo lugar, se comprueba una relación significativa entre la motivación del profesorado y los promedios de comprensión de lectura, promedio de matemática y puntaje en participación y formación ciudadana. Estas relaciones corroboran el valor de las emociones del profesorado para el mejoramiento educativo y sobre las cuales la dirección de un centro escolar puede influir, considerando que si los docentes se sienten motivados se interesarían por desempeñar de mejor manera su labor (MAJLUF y HURTADO, 2008; LEITHWOOD, 2009). Es relevante destacar, que más allá de la relación existente entre esta variable y los resultados educativos, la motivación trasciende en la medida que favorece un mejor desempeño de los docentes y viceversa. En consecuencia, es un factor a considerar en el proceso de mejoramiento educativo, que tiene pleno sentido cuando se traduce en acciones permanentes e integradas en una misión y visión compartida de escuela.

En tercer lugar, se demuestra una alta correlación entre las habilidades para la enseñanza y los resultados educativos, corroborando la relevancia del factor docente en términos de sus capacidades pedagógicas para planificar, enseñar y evaluar el aprendizaje, tal como lo reporta la literatura (HARGREAVES y FULLAN, 2014). Estas capacidades se relacionan, como era de esperar, de manera específica con los promedio de comprensión de lectura y matemática. Además, se relaciona significativamente con tres de los cuatro indicadores evaluados de desarrollo personal y social: autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; y participación y formación ciudadana. Lo anterior, demuestra

que la variable mediadora habilidades para la enseñanza, es la que tiene mayor relación con los resultados educativos desde una mirada más amplia, relacionada con el desarrollo integral de cada niño y niña.

En consecuencia, es necesario focalizar en lo que los líderes escolares pueden hacer para influir en las habilidades para la enseñanza. Por lo mismo, pasar de lo administrativo a lo pedagógico, es un cambio cultural para los centros educativos, que no solo está condicionado por macro infraestructuras a nivel de sistema, sino por la profesionalización de la acción directiva. Quienes en un marco de aprendizaje, podrían favorecer la transformación de las prácticas docentes, mejorando los conocimientos y habilidades del profesorado para impactar en el alumnado. Desde esta perspectiva, conseguir la estructura organizativa adecuada depende del desarrollo profesional de directivos y profesores (ELMORE, PETERSON y MCCARTHEY, 1996, citado en MACNEILL y CAVANAGH, 2006; HARGREAVES y FULLAN, 2014).

Estos y otros antecedentes empíricos demandan el fortalecimiento de las capacidades de gestión y liderazgo de los directivos escolares, puesto que las tareas asociadas a la efectividad de los resultados educativos, requiere asumir nuevas responsabilidades tales como mediar, motivar, comunicar, sensibilizar y gestionar los medios y recursos para llevar a cabo el desarrollo profesional docente centrado en la escuela. REEZIGT y CREEMERS (2005), haciendo referencia al rol de los directivos, indican que estos están llamados a asegurar acciones que permitan el aprendizaje continuo de todos los

miembros de la organización (prácticas en la caso de los docentes y aprendizajes en el caso de los estudiantes), buscando la mejora continua y sustentable en el tiempo.

ELMORE (2010) sostiene la importancia de las prácticas de liderazgo de los directivos en la medida en que estas afectan el conocimiento y las habilidades del profesorado, la calidad del trabajo en el aula y el aprendizaje del alumnado. Para lo cual los directivos escolares deben desarrollar prácticas más democráticas y colaborativas, que tiendan a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, donde el equipo de trabajo aprende y trabaja en conjunto con un propósito compartido (KRICHESKY y MURILLO, 2011).

Frente a las necesidades y demandas de los actuales sistemas, los equipos directivos deben mantener un adecuada articulación y equilibrio entre las tareas administrativas y pedagógicas, sin perder claridad de los objetivos educativos que le otorgan sentido a su quehacer. Es por ello que necesitan formación que favorezca su desarrollo profesional en gestión y liderazgo con foco en el aprendizaje (GELETA, 2015). En consecuencia, la formación debe ofrecer oportunidades para reflexionar sobre la visión de aprendizaje escolar y calidad educativa que persigue tradicionalmente la escuela y la sociedad, de modo de tomar consciencia sobre el proceso de mejoramiento, su impacto en las prácticas pedagógicas y los resultados educativos desde una mirada más integral.

En síntesis, el liderazgo escolar enfrenta diversos desafíos y

desde distintos niveles de acción. Por una parte, la generación de condiciones para el ejercicio del liderazgo escolar, no solo desde una perspectiva estructural, sino también de mayor apoyo por parte de la administración educativa. Y por otra, desde una lógica de reconstrucción de su identidad profesional como estrategia de abajo-arriba (BOLÍVAR Y RITACCO, 2016).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBER, Michael y MOURSHED, Mona. 2007. **How the world's best-performing schools come out on top**. McKinsey and Company, London (Inglaterra).
- BOLÍVAR, Antonio. 2010. “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**. Vol. 3, No.: 5: 79-106. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá (Colombia). Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528> Consultado el: 10.03.2018.
- BOLÍVAR, Antonio. 2015. “Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos”. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Vol.8, No.: 2: 15-39. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid (España). Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/rieec/article/view/2740> Consultado el: 01.03.2018.
- BOLÍVAR, Antonio y RITACCO, Maximiliano. 2016. “Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo”. **Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales**. No.: 79: 163-183. Universidad de Zulia. Maracaibo (Venezuela). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/457665> Consultado el: 03.07.2018.

- CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN, CEPPE 2009. “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica”. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol.7, No.: 3: 19-33. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid (España). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf> Consultado el: 15.03.2018.
- CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John y ROCKOFF, Jonah. 2014. “Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood”. **American Economic Review**. Vol.104: 2633-2679. American Economic Association. Pittsburgh (Estados Unidos).
- DE GREGORIO, Soledad y BRUNS, Bárbara. 2016. “Práctica docente en el aula: una mirada al interior de las salas de clases en América Latina y El Caribe”. En J. Manzi y M. García (Ed.). **Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes**(pp. 59-92). Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile).
- ELMORE, Richard. 2010. **Mejorando la escuela desde la sala de clases**. Área de Educación Fundación Chile, Santiago (Chile).
- GANGA, Francisco ;NAVARRETE, Erwin y VALDERRAMA, Claudia. 2013. “Acercamiento teórico al tema del liderazgo en las organizaciones”. **Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales**. No.: 72: 39-59. Universidad de Zulia. Maracaibo (Venezuela). Disponible en: <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/19576/19537> Consultado el: 08.07.2018.
- GELETA, Mulugera Wende. 2015. “The Role of School Principal as Instructional Leader: The Case of Shambu Primary School”. **Open Access Library Journal**. No.:2:1-14.
- HARGREAVES, Andy y FULLAN, Michael.2014. **Capital Profesional**. Morata, Madrid (España).
- HARRIS, Alma. 2012. **Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela**. Área de Educación Fundación Chile, Santiago (Chile).

- HENDRIKS, María y STEEN, Rien. 2012. "Results from School Leadership Effectiveness Studies" En J. Scheerens (Ed.). **School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies**. Springer.Dordrecht (Países Bajos).
- HORN, Andrea. 2013. **Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje** (tesis para optar al grado de doctor). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid(España).
- HORN, Andrea y MURILLO, Francisco. 2016. "Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel". **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**. Vol.15, No.: 2: 64-77. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso (Chile). Disponible en:<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/746/500> Consultado el: 02.04.2018.
- KRICHESKY, Graciela y MURILLO, Francisco. 2011. "Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela".**Revista Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**.Vol.9, No.: 1: 65-83. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid (España). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf> Consultado el: 10.04.2018.
- LEITHWOOD, Kenneth; DAY, Christopher; SAMMONS, Pam;HARRIS, Alma yHOPKINS, David. 2006. **Seven strong claims about successful school leadership**.National College for School Leadership, Nottingham (Reino Unido).
- LEITHWOOD, Kenneth. 2009. **¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación**. Área de Educación Fundación Chile,Santiago (Chile).
- MACNEILL, Neil y CAVANAGH, Rob. 2006. "Principals' pedagogic obsolescence: re-assessing what is important in schools". **CurriculumLeadership**.Vol.4, No.: 29. Education Services Australia. Melbourne (Australia).
- MAJLUF, Nicolás y HURTADO, José. 2008. **Hacia una mejor gestión de los colegios: influencia de la cultura escolar sobre la educación**. Andros, Santiago (Chile).

- MARTÍN, Beatriz. 2011. "Investigación descriptiva". En S. Cubo, B. Martín y J. Ramos (Coords.). **Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud** (pp. 374-385). Pirámide, Madrid (España).
- MELLADO, María Elena; CHAUCONO, Juan y VILLAGRA, Carolina. 2017. "Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico". **Revista Psicología Escolar e Educacional**. Vol.21, No.: 3: 541-548. Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educativa. São Paulo (Brasil). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-541.pdf> Consultado el: 02.03.2018.
- MARCELO, Carlos. 2009. "La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad". **Revista Brasileira de formação de professores**. Vol.1, No.: 1: 43-70. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). São Paulo (Brasil).
- RAMOS, José. 2011. "Problemas, hipótesis y variables". En S. Cubo, B. Martín y J. Ramos (Coords.). **Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud** (pp. 91-108). Pirámide, Madrid (España).
- REEZIGT, Gerry y CREEMERS, Bert.2005. "A comprehensive framework for effective school improvement". **School Effectiveness and School Improvement**. Vol.16, No.: 4: 407-424. Taylor & Francis Group. Londres (Reino Unido).
- ROBINSON, Viviane. 2007. **School Leadership and student outcomes: Identifying what works and why**. Australian Council for Educational Leaders. Winmalee, New South Wales (Australia).
- ROBINSON, Viviane. 2016. "Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio". En J. Weinstein (Ed.). **Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas**(pp. 45-80). Universidad Diego Portales, Santiago (Chile).
- VOLANTE, Paulo, 2008. "Influencia de la dirección escolar en los logros académicos". En A. Villa (Coord.). **Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional**

sobre Dirección de Centros Educativos (pp.1009-1029).
Universidad de Deusto, Bilbao (España).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve