

VOL.23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

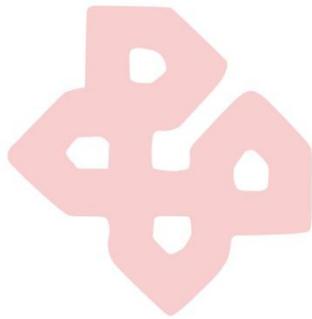
DOI:10.30827/profesorado.v23i2.9270

Fecha de recepción: 15/04/19

Fecha de aceptación: 29/06/2019

INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y DE LA EFICACIA COLECTIVA SOBRE EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DOCENTE

Influence of Distributed Leadership and Collective efficacy on Teachers Organizational Commitment



Verónica Gallegos Araya

Pablo López Alfaro

Universidad Católica Silva Henríquez

Universidad de Chile

Email: vgallegos@ucsh.cl; pablopez@uchile.cl

Resumen

El propósito de este estudio es examinar la influencia del liderazgo distribuido de la escuela en el compromiso organizacional de los maestros e investigar si la eficacia colectiva de los profesores media la relación entre el liderazgo distribuido y el compromiso organizacional de los maestros. En el estudio participaron voluntariamente 491 docentes de educación primaria (356 mujeres y 135 hombres) en ejercicio, pertenecientes a cinco regiones del país. La investigación se desarrolló mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios y la aplicación de ecuaciones estructurales para determinar las relaciones entre las variables del modelo causal propuesto. Los resultados muestran que la bondad de ajuste del modelo es satisfactoria. En el desarrollo del modelo propuesto se encontró que el liderazgo distribuido presenta un efecto directo sobre el compromiso organizacional de los docentes y la eficacia colectiva de los docentes es una efectiva variable de mediación entre el liderazgo distribuido y el compromiso de los profesores, potenciando el efecto que el liderazgo distribuido tiene sobre el compromiso docente.

Palabras clave: *Liderazgo distribuido, eficacia colectiva, compromiso organizacional, educación primaria.*

Abstract

The purpose of this study is to examine the influence of distributed school leadership on teachers' organizational commitment and investigate whether teachers' collective effectiveness mediates the relationship between distributed leadership and organizational commitment of teachers. The study voluntarily involved 491 educators primary education (356 women and 135 men) in practice, belonging to five regions of the country. The research was developed through exploratory and confirmatory factor analyzes and the application of structural equations to determine the relationships between the variables of the proposed causal model. The results show that the goodness of fit of the model is satisfactory. In the development of the proposed model, it was found that distributed leadership has a direct effect on the organizational commitment of teachers and the collective efficacy of teachers is an effective variable of mediation between distributed leadership and the commitment of teachers, enhancing the effect that the distributed leadership has on the teaching commitment.

Key words: Distributed leadership, collective efficacy, organizational commitment, primary education

1. Presentación y justificación del problema

La investigación sobre el liderazgo, en su aplicación a la educación, ha relevado su importancia como un factor que incide en la gestión escolar y por ende en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Si bien los estudios han mostrado la prevalencia de estilos de liderazgo verticales, centrados en el control y siguiendo un modelo burocrático, recientes investigaciones proponen cambios iniciados internamente, en forma colectiva, en torno a metas comunes, que movilicen a las personas, asumiendo la dirección como una tarea compartida por los diversos actores de la organización escolar (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015).

Organismos como la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea destacan la contribución del liderazgo a la calidad de la educación, toda vez que las características sociales de esta, demandan colaboración e interdependencia en sus distintos ámbitos de desarrollo (Corbella, 2016), sin embargo no puede ser cualquier tipo de liderazgo, sino uno capaz de desarrollar una comunidad de aprendizaje y con plena convicción de que la dirección es tarea de todos, lo que lleva a distribuir el liderazgo (Santaella, Fernández y Real, 2016).

No obstante, las investigaciones realizadas, particularmente en América Latina, muestran que si bien el entorno en que desarrollan su labor, las escuelas, se ha complejizado, las prácticas de directivos y profesores no ha cambiado, lo que se refleja en el acceso inequitativo a oportunidades educativas y bajos rendimientos, problemáticas que deben enfrentar los directores, quienes han debido ejercer funciones de contención social, destinando menos tiempo para tareas de gestión o pedagógicas, afectando así su desempeño (Vaillant y García, 2009).

En el caso de Chile, si bien las bases curriculares para la Educación general básica declaran que se busca garantizar la calidad y equidad en los aprendizajes de todas las niñas y niños y su sistema educativo ofrece una amplia cobertura, es de una calidad deficiente y desigual, por lo que es evaluado como inequitativo e ineficiente al interior del país, presentando una alta segregación entre establecimientos, de acuerdo al nivel económico de las familias (Villalobos y Quaresma, 2015; Hernández y Raczynski, 2015), un nivel

insatisfactorio de logro, concentrado en estudiantes de bajos recursos, una formación rutinaria que no cultiva las capacidades de los alumnos y no enseña a aprender, son algunas de las características del sistema, que señalan quienes la evalúan (Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo *et al.*, 2015).

Entre las causas que provocan este escenario, Parcerisa y Falabella (2017), señalan que quienes defendían la aplicación del modelo neoliberal a la educación estimaban suficiente la competencia entre los colegios para mejorar la calidad educativa, no obstante, en la práctica se derivó a un casi inexistente control en el uso de los recursos públicos, segregación socio-educativa y una inequidad en la calidad de la oferta educativa (Verger, Bonal, y Zancajo, 2016).

Aun cuando existen diversos programas de mejoramiento en curso que apuntan en la dirección adecuada, estos parecieran no ser suficientes (PNUD, 2017). Es más, pareciera existir consenso sobre la necesidad de realizar cambios trascendentales para mejorar el sistema público de educación, sin embargo no hay acuerdo sobre las nuevas formas organizativas que su diseño debería considerar, responsabilizándose al rol deficitario del estado que no ha dispuesto una red institucional que garantice el acceso a una educación de calidad (Donoso, Castro, Alarcón y Davis, 2015).

No obstante, otros autores como Vaillant (2015), valoran los cambios realizados en Chile, en orden a mejorar las falencias que presenta el sistema, como la creación del Marco de la Buena Dirección, que, a través de un consenso, logró establecer un conjunto de normas y principios respecto de las competencias de todos los directores, creándose también estándares, objetivos y marcos de referencia y la institucionalidad necesaria para poner en práctica dichos acuerdos.

Una de las medidas adoptadas para generar un cambio en este escenario, contenida en la ley 20.529 (MINEDUC, 2011), es la creación del Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación escolar, que a través de la Agencia de calidad de la educación, busca evaluar y orientar el sistema educativo para mejorar la calidad y equidad de las oportunidades educativas para todos los niños.

Con este propósito y de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba SIMCE¹, la Agencia (2014) propuso la construcción de un índice de liderazgo del equipo directivo, siguiendo los criterios del marco para la nueva dirección y el liderazgo escolar del MINEDUC. Este índice mide la capacidad del equipo directivo de los establecimientos educativos para construir una visión compartida y guiar procesos en forma participativa, integrando a todos los miembros de la comunidad.

En esta línea, en 2015, el Ministerio de Educación de Chile, crea dos nuevos Centros de Liderazgo Escolar, en el marco de una política orientada a su fortalecimiento (2014-2017), los que son dirigidos por universidades, fundaciones y centros relacionados con este ámbito. Se promulga además la ley 21.040 (MINEDUC 2017), que visibiliza la relación entre la calidad de los

¹ Sistema de medición de la calidad de la educación

aprendizajes y la creación de una nueva institucionalidad de la educación pública en Chile, al establecer como principios orientadores, entre otros: la mejora continua, el trabajo en red y la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros educativos.

El abordaje de estos cambios se da en un entorno de alta complejidad de la sociedad contemporánea (Espinosa, 2014), siendo una de ellas la aparición de la narco cultura, que deben enfrentar las organizaciones educativas asociados a violencia intrafamiliar y precarización del trabajo, entre otros factores (Von Bargen, 2011).

Además de los factores mencionados, de acuerdo con la literatura, un elemento clave del entorno que influye en las escuelas, es el marco normativo e institucional, ya que este fija las reglas con que debe funcionar el sistema escolar, establece la política educacional nacional y determina cómo estas se traducen en programas y acciones que se desarrollan en las escuelas (Raczynski, 2012).

La gestión escolar, como nuevo paradigma con el que se enfrenta la complejidad creciente del entorno en que se desarrollan los centros educativos, se debe apoyar en un liderazgo que esté orientado a generar compromiso de la comunidad escolar con la producción de los cambios necesarios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (López y Gallegos, 2019), entendiéndose el liderazgo de una manera más amplia, compartida o distribuida, ubicándose en el centro de la escuela (Vaillant, 2015).

El concepto de liderazgo distribuido ha recibido gran atención en la investigación educativa. Según Spillane (2006), este tipo de liderazgo favorece la posibilidad de un trabajo más colectivo. Considerándose su carácter de práctica emergente y no un fenómeno (Gronn, 2003) y requiriendo su implementación un cambio paradigmático, que va más allá de reestructurar el sistema organizativo de las escuelas, suponiendo un cambio en la cultura, por lo que demanda el compromiso y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en la gestión de la escuela (Harris y Chapman, 2002).

Hulpia, Devos y Rosseel (2009) destacan que el constructo de liderazgo distribuido está constituido por las dimensiones: a) apoyo y supervisión a los docentes, b) cooperación de los equipos de liderazgo y c) participación en la toma de decisiones. A través de ellas se alienta la interacción social entre los líderes, así como la de los seguidores, de manera que dicha interacción contribuye a aumentar el compromiso de los docentes, la eficacia de los maestros y de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2000), reforzando el trabajo colaborativo entre los agentes educativos para alcanzar altos niveles de unidad del grupo (Liljenberg, 2015).

Por su parte Imoni (2018) sostiene que el ejercicio del liderazgo distribuido supone un trabajo concertado entre los miembros de la organización dejando poca autonomía para la toma de decisiones que sigue concentrándose en los altos niveles. No obstante lo anterior, las investigaciones han mostrado sistemáticamente el impacto positivo que la implementación del liderazgo distribuido ha tenido en las escuelas, en su relación con el entorno y al interior de estas.

Los líderes efectivos desarrollan el liderazgo distribuido a través de la construcción de relaciones de confianza, entregando mentoría y coaching a los docentes y oportunidades para que estos sean capaces de liderar (Denee y Thornton, 2018).

En estudios recientes, Campos, Chaves y Garzón (2017), encontraron que la distribución del liderazgo se logra mediante la colaboración entre todo el personal de los centros educativos, paralelamente al fomento de un clima positivo de participación, comunicación y confianza que motiva una mejora de la organización y de la gestión a nivel académico, además de estructuras de procesos que puedan promover y sostener el aprendizaje profesional colectivo (Rozas y del Pozo, 2015).

Entre otros factores, tanto la eficacia colectiva como el compromiso organizacional docente, pueden contribuir a este proceso. El primero de ellos, la eficacia colectiva, según Bandura (1997), es el conjunto de creencias que tiene un grupo en torno a las capacidades de organizar y ejecutar las líneas de actuación requeridas para alcanzar los logros propuestos, mediante los conocimientos y habilidades de sus miembros y a través de la interacción, coordinación y dinámica de sus transacciones.

Las investigaciones de Lim y Eo (2014), notaron que la magnitud de los efectos de mediación de la eficacia colectiva son lo suficientemente importante en educación, lo que es reforzado con las investigaciones de Hendawy, Emam y Hallinger (2018), quienes señalan que la relación entre el liderazgo del director y el compromiso de los docentes está mediada por la eficacia colectiva de los profesores.

La eficacia colectiva docente se refiere a la percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos. Leithwood (2009), sostiene que cuando la mayoría de los profesores comparte la creencia de que juntos pueden tener éxito en enseñarles a sus alumnos, se produce un alto nivel de influencia social sobre todos los docentes para persistir en sus esfuerzos tendientes a lograr este objetivo.

Goddard (2001), en un estudio realizado en escuelas de enseñanza primaria, resalta la importancia de la eficacia colectiva de los profesores en el proceso educativo. Leithwood, Mascall y Strauss (2009) destacan que la eficacia colectiva de los profesores es un mediador potencial del resultado de la relación liderazgo-profesor y un importante mediador del compromiso hacia la relación escuela-comunidad.

Tschannen-Moran y Barr (2004) sugieren que el apoyo a los profesores no solo debe tener como objetivo el fortalecimiento de las capacidades individuales, sino también la construcción de las creencias colectivas sobre el manejo del comportamiento de los estudiantes. A su vez, Meyer, Stanley, Herscovitch, y Topolnytsky (2002), demostraron que el compromiso afectivo de una organización, que se identifica con sus valores y con la voluntad de esforzarse para alcanzar los objetivos de la organización, se ve afectada por la eficacia colectiva.

En esta línea, Atasoy y Cakyroglu (2019), advierten que el trabajo colaborativo, conjunción de objetivos, disposición hacia el trabajo en equipo y cohesión grupal son factores

que promueven el desarrollo de la eficacia colectiva docente.

Por su parte, el compromiso organizacional se define como un estado mental positivo que tiene una persona en relación al trabajo, caracterizándose por el vigor, dedicación y absorción con que se realizan las tareas de manera que se destina esfuerzo, energía, entusiasmo y concentración en lo que se hace, traduciéndose en un buen desempeño (Schaufeli, Salanova, González y Bakker, 2002).

En su aplicación al ámbito de la educación, el compromiso organizacional docente se manifiesta en la calidad de los procesos educativos y en la motivación de los profesores con la enseñanza, reflejándose en dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos educativos, alta preocupación por los estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente, además de un gran profesionalismo (Gupta y Kulshreshtha, 2009), convirtiéndose en un factor crítico de éxito, afectando positivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas (Razak, Darmawany Keeves, 2009).

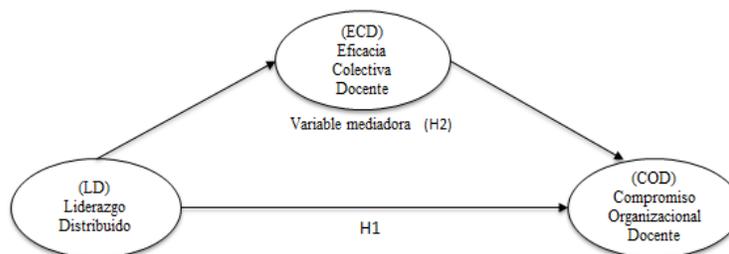
Aun cuando el liderazgo del director es crucial, la efectividad en las escuela se logra con la formación o consolidación de equipos directivos que trabajan coordinadamente (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015). En esta dirección, López y Gallegos (2014) sostienen que los centros educativos, en donde se percibe una gestión con un marcado liderazgo distribuido, presentan una valoración positiva de los docentes hacia su labor y la eficacia colectiva que desarrollan.

Al respecto, Huh, Reigeluth y Lee (2014), señalan que los grupos con liderazgos bien definidos son propensos a tener mayor eficacia colectiva que aquellos que no tienen un buen liderazgo, los que ven afectado su rendimiento. La eficacia colectiva, influye en los docentes, en sus prácticas educativas y en la percepción que tienen de su grupo o departamento para alcanzar sus objetivos, siendo un predictor del compromiso organizacional (Petitta y Borgogni, 2011) ya que contribuye de manera significativa al aporte de los maestros a la organización (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, y Rubinacci, (2003).

En esta dirección, Dee, Henkin, y Singleton (2006) encontraron que, en contextos educativos, los niveles más altos de compromiso organizacional hacia la consecución de los objetivos que se propone la escuela son resultado de mayor esfuerzo y dedicación y a su vez están estrechamente relacionados con la eficacia colectiva de los profesores, además de la distribución de los roles de liderazgo (Hulpia, Devos, Rosseel, y Vlerick, 2010).

Este trabajo se sustenta en las relaciones entre liderazgo distribuido, eficacia colectiva docente y el compromiso organizacional de los maestros que efectúan su labor en escuelas primarias, dada la implicancia de estas dimensiones en los procesos organizacionales de las escuelas.

Figura 1. Modelo propuesto



En esta línea, Hoy, Sweetland y Smith (2002), investigaron el rol del liderazgo en el desarrollo de la eficacia colectiva docente, destacando los beneficios que la actuación de los líderes tiene en la actividad de los maestros, al proporcionar modelos efectivos de comportamientos, lo que repercute en el aula y en aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, los estudios realizados por Hulpia, Devos, Rosseel, y Vlerick (2010) encontraron que la distribución de los roles de liderazgo y la eficacia colectiva docente afectan positivamente el compromiso organizacional docente, concluyendo que sin maestros comprometidos no hay progreso significativo cuando se enfrentan los desafíos que la escuela se propone.

Con base en estas consideraciones, el presente estudio hipotetizó que el liderazgo distribuido estaría relacionado tanto con la eficacia colectiva docente como con el compromiso organizacional de los maestros (fig.1).

Más específicamente, el presente estudio formuló las siguientes hipótesis de investigación:

H₁: El liderazgo distribuido presentará un efecto directo y significativo sobre el compromiso organizacional docente.

H₂: La eficacia colectiva tendrá un efecto mediador entre el liderazgo distribuido y el compromiso organizacional docente.

2. Método

Antecedentes de los participantes y recolección de los datos

La muestra está constituida por 28 instituciones educativas de enseñanza primaria pública y de 12 instituciones subvencionadas chilenas. En ella, se incluyeron 491 maestros en ejercicio pertenecientes a diversas regiones de Chile. Está conformada por un 72.5% de docentes de sexo femenino (N = 356) y un 27.5% de sexo masculino (N = 135). Respecto de los años de experiencia laboral, la distribución es la siguiente; desde 1 a 40 años, siendo el promedio 19 años para las profesoras y 20.3 años para los profesores. El 2,9% de los encuestados posee menos de un año de experiencia; el 19.9% posee entre 1 y 3 años de

experiencia laboral; el 22.4% posee entre 4 y 7 años de experiencia laboral; el 15.1% posee entre 8 y 12 años de experiencia y el 39.7% poseen más de 13 años de experiencia laboral.

En relación al tipo de establecimiento, el 70.0% correspondían a colegios municipalizados y el 30.0% corresponden a colegios particulares subvencionados. En relación al cargo ocupado por los encuestados en los establecimientos, 6.9% son directores; 12.6% son miembros del equipo de gestión y el 80.4% fueron docentes.

Instrumentos y variables

El liderazgo distribuido se evaluó a través del inventario de liderazgo distribuido (Hulpia *et al.* 2009). De este instrumento, se contemplaron 42 ítems tipo Likert, los cuales están distribuidos en seis escalas: 1) Cooperación de los equipos de liderazgo (CELID) 10 ítems ($\alpha = .93$); 2) Apoyo del director (APODIR) 10 ítems ($\alpha = .93$); 3) Apoyo del equipo de gestión (APOEG) 10 ítems, ($\alpha = .91$); 4) Supervisión del director (SUPDIR) 3 ítems ($\alpha = .83$); 5) Supervisión del equipo de gestión (SUPEG) 3 ítems ($\alpha = .79$) y 6) participación en el proceso de toma de decisiones (PARTD) 6 ítems ($\alpha = .93$), con categorías de 0 a 4 (Tabla 1). Las categorías 0 y 4 tienen anclajes de respuesta específicas para cada ítem y la categoría 2 representa una posición neutral.

La valoración de la eficacia colectiva en los docentes constituye una fuente de atribución que incide en sus intereses, además logra ser un factor mediador del efecto del liderazgo distribuido en el compromiso organizacional de los maestros. Por lo tanto, para la medición de la eficacia colectiva docente se utilizó la escala Collective Teacher Efficacy, diseñada y validada por (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000). A partir del instrumento propuesto por Gibson y Dembo (1984). En esta escala se identifican cuatro tipos de ítems: 1) competencias grupales positivas, 2) competencias grupales negativas, 3) análisis de tareas positivas y 4) análisis de tareas negativas. Respecto del formato de respuestas, la escala contiene 21 ítems que van de 0 a 4 puntos.

La variable dependiente de este estudio: el compromiso organizacional docente, se estimó con la versión corta del cuestionario unidimensional de Mowday, Steers y Porter (1979). Los maestros debían optar entre un valor mínimo de 0 para la ausencia de la característica y un valor 4 para una total atribución de la característica. Esta versión fue adoptada por su simplicidad y por el hecho de que las propiedades psicométricas de las versiones largas y cortas de los instrumentos son similares.

Procedimiento y análisis de los datos

Análisis estadísticos descriptivos

La recolección de los datos se desarrolló en los centros educativos que proporcionaron su aprobación para participar en la investigación. Los datos fueron recogidos en los lugares y horarios habituales de trabajo de los docentes, a quienes se informó oportunamente sobre los objetivos del trabajo. Las eventuales dudas surgidas fueron precisadas durante la recolección de los datos.

La estrategia del análisis de los datos consistió en examinar la agrupación factorial con componentes principales (ACP) y rotación varimax. Preliminarmente se analizaron las condiciones de aplicación, entre las cuales, se halla la prueba de esfericidad de Bartlett (BTS). Esta prueba permitió comprobar la significación de la matriz de correlaciones y la medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin (KMO), que es otro indicador de la fuerza de la relación entre variables. En el estudio también, se consideraron los siguientes criterios para la depuración de la escala: i) cada valor debía explicar al menos un 5% de la varianza total, ii) la carga factorial de los ítems en los factores debe ser igual o superior a .50, iii) los ítems deben saturar en un solo factor y iv) los factores deben presentar una consistencia interna igual o superior a .70. (Nunbally y Berstein, 1994). Consecutivamente, se realizó la estimación de la fiabilidad de los factores.

Finalmente, para examinar la incidencia del liderazgo distribuido en el compromiso organizacional docente y analizar si la eficacia colectiva docente presenta un efecto de mediación sobre la relación entre liderazgo distribuido y compromiso de los profesores en una muestra de directivos y docentes de escuelas primarias, se hizo uso de modelos ecuaciones estructurales (SEM) con el programa LISREL 8.8. A partir de los datos obtenidos mediante esta técnica, se realizaron simultáneamente dos tipos de inferencias: i) Las inferencias estructurales, en los posibles nexos causales entre las variables latentes definidas en el modelo y ii). Las inferencias en los modelos de medida.

3. Resultados

Análisis de componentes principales

Liderazgo distribuido

Tabla1

Liderazgo distribuido, porcentaje de varianza explicada, confiabilidad (Alfa de Cronbach), KMO y BTS

ACP	Factor	Ítems	% Varianza explicada	Confiabilidad (Alfa de Cronbach)	% Total de varianza explicada	Observaciones
	1	CELID1, CELID2, CELID3, CELID4, CELID5, CELID6, CELID7, CELID8, CELID9, CELID10	18.22	.910		En todos los factores, el estadístico KMO \geq 0.90 y BTS (p= .00), indicaron la factibilidad del análisis.
1°	2	APODIR11, APODIR12, APODIR13, APODIR14, APODIR15, APODIR16, APODIR17, APODIR18 APODIR19, APODIR20	17.16	.950		

	3	APOEG21, APOEG22, APOEG23, APOEG24, APOEG25, APOEG26, APOEG27, APOEG28, APOEG29, APOEG30	14.72	.960	74.44	Ítems Celid10, Apodir18, Supeg34, Supeg35, Supeg36, no alcanzaron valor de saturación mínima (cargas<.5).Rechazo del factor 5 (no alcanzó α mínimo)
	4	SUPDIR31, SUPDIR32, SUPDIR33	8.54	.940	.	
	5	SUPEG34, SUPEG35, SUPEG36	8.28	.480		
	6	PARTD37, PARTD38, PARTD39, PARTD40, PARTD41, PARTD42	7.52	.930		
	1	CELID1, CELID2, CELID3, CELID4, CELID5, CELID6, CELID7, CELID8, CELID9,	18.31	.912		
	2	APODIR11, APODIR12, APODIR13, APODIR14, APODIR15, APODIR16, APODIR17, APODIR19, APODIR20	17.75	.945		
2°	3	APOEG21, APOEG22, APOEG23, APOEG24, APOEG25, APOEG26, APOEG27, APOEG28, APOEG29, APOEG30	17.77	.964	76.03	El modelo cumplió todos los requisitos
	4	SUPDIR31, SUPDIR32, SUPDIR33	9.97	.928		
	6	PARTD37, PARTD38, PARTD39, PARTD40, PARTD41, PARTD42	12.23	.939		

Para el análisis de liderazgo distribuido se aplicaron los criterios de depuración de la escala, obteniéndose una solución satisfactoria (tabla 1). En todos los factores analizados, el estadístico de medida de adecuación muestral KMO y el test de esfericidad de Bartlett (BTS), orientaron positivamente la factibilidad de realizar el estudio. Los cinco factores que se analizaron presentaron una varianza total de 76.03%. El examen de confiabilidad arrojó valores muy superiores a .70, que es el mínimo establecido para este tipo de análisis.

Eficacia colectiva docente

Tabla 2

Eficacia colectiva docente, porcentaje de varianza explicada, confiabilidad (Alfa de Cronbach), KMO y BTS

ACP	Factor	Ítems	% Varianza	Confiabilidad (Alfa de	% Total de varianza	Observaciones
-----	--------	-------	------------	------------------------	---------------------	---------------

			explicada	Cronbach)	explicada	
1°	1	EFICOL49, EFICOL50, EFICOL51, EFICOL52, EFICOL53, EFICOL54	46.012	.868	46.012	El análisis estadístico de KMO=0.820 y el test de Bartlett (BTS) (p=0.00), indicaron de la posibilidad de realizar el estudio. Ítems, Eficol51, Eficol52, no alcanzaron valor de saturación mínima. (cargas<0.5),
2°	1	EFICOL49, EFICOL50, EFICOL53, EFICOL54	51.653	.912	51.653	El modelo cumplió todos los requisitos

En el estudio, se obtuvo la extracción de 1 factor, la prueba de esfericidad de Bartlett (BTS) y la medida de adecuación muestral (KMO), observándose en ambos test valores positivos; Test de Bartlett =.00 y KMO=.820, adecuados para someter la matriz de correlaciones a un proceso de factorización. La extracción factorial se realizó con componentes principales con rotación varimax, encontrándose un factor que consigue representar el 51.7 % de la variabilidad total. Sobre la fiabilidad del factor, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .868 considerado bueno y dentro del umbral $\geq .70$.

Compromiso organizacional docente

Tabla 3

Compromiso organizacional docente, alfa de Cronbach, KMO, BTS y porcentaje total varianza explicada

ACP	Factor	Ítems	% Varianza explicada	Alfa de Cronbach	% Total de varianza explicada	Observaciones
1°	1	COMORG43, COMORG44, COMORG45, COMORG46, COMORG47, COMORG48	70.116	.912	70.116	En el análisis, los estadísticos (KMO=0.90) y el test de Bartlett (p=0.00), presentan valores significativos. El modelo cumplió todos los requisitos. (cargas<0.5),

En el estudio del factor compromiso organizacional docente, se consiguió la extracción de un factor que representó el 70,2% de la varianza explicada. En este proceso previamente se realizaron las pruebas de esfericidad de Bartlett, que arrojaron un valor estadístico

significativo ($p = .000$), mientras que la prueba de adecuación muestral entregó un valor de .90, significativo que orienta positivamente la ejecución del análisis correspondiente. Los análisis de confiabilidad arrojaron un valor de .912, que es bueno y mayor que el valor umbral de .70 (Pallant, 2007).

Estadística descriptiva y correlaciones bi-seriales

En el estudio del liderazgo distribuido (tabla 4), se observa que la media aritmética de sus componentes, poseen puntuaciones diversas. El primer componente presenta valores medios elevados; mientras que el segundo, tercer y cuarto valores similares y el quinto exhibe un valor medio inferior en comparación con los demás componentes.

En el caso de la eficacia colectiva y compromiso organizacional docente se encuentran valores medios superiores en ambos, siendo ligeramente mayores en la eficacia colectiva respecto del compromiso organizacional docente.

Tabla 4

Correlaciones de liderazgo distribuido, eficacia colectiva y compromiso organizacional docente (N=491)

Componentes	1	2	3	4	5	6	7
1. CELID	1.00						
2. APODIR	.546*	1.00					
3. APOEG	.483*	.709*	1.00				
4. SUPDIR	.476*	.604*	.605*	1.00			
5. PARTD	.719*	.751*	.792*	.691*	1.00		
6. EFICOL	.314*	.210*	.293*	.227	.282*	1.00	
7. COMOR	.569*	.472*	.542*	.400*	.492*	.440*	1.00
M	3.06	2.96	2.89	2.99	2.74	3.34	3.31
SD	.74	.94	.85	.98	.89	.835	.750

CELID = cooperación de los equipos de liderazgo; APODIR = apoyo del director; APOEG = apoyo del equipo de gestión; SUPDIR = supervisión del director; PARTD = participación en el proceso de toma de decisiones; EFICOL = eficacia colectiva docente; COMORG = compromiso organizacional docente.

* $p < .05$

El estudio de las correlaciones entre los componentes reveló que en su totalidad, estos factores están positiva y significativamente relacionados. Cohen (1992) propone que una correlación de .10 es pequeña, .30 es media y .50 es grande. De la tabla 4, observamos que las dimensiones de liderazgo distribuido y las variables eficacia colectiva y compromiso organizacional docentes en general presentan asociaciones positivas entre sus dimensiones.

Análisis Factorial Confirmatorio, para la estimación del modelo de medición del estudio de las dimensiones de liderazgo distribuido, eficacia colectiva docente y compromiso organizacional docente.

Para confirmar los factores que subyacen a las variables latentes: liderazgo distribuido, eficacia colectiva docente y compromiso organizacional docente, se efectuó un análisis factorial confirmatorio, utilizando el programa LISREL 8.8 y máxima verosimilitud (ML) como método de estimación (Byrne, 2010).

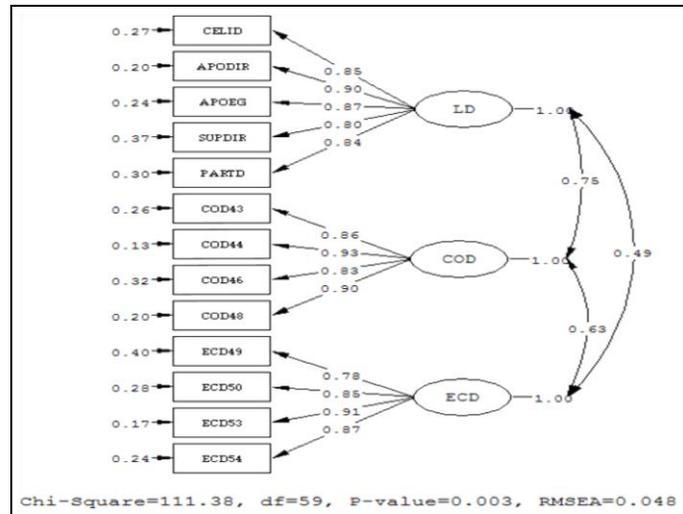
Los estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia para las variables latentes son los siguientes: $RMSEA < .05$, $CFI \geq .95$, $GFI \geq .95$ y χ^2 normado ≤ 3 . Los resultados de los análisis realizados están dentro de los valores de umbral según lo recomendado por autores como Bentler y Duggeon (1996); Jöreskog y Sörbom (1989) y Brown y Kudeck (1993). En cuanto al *modelo de medición del liderazgo distribuido* se tiene: $CFI = .991$, $GFI = .988$, $REMSEA = .038$, χ^2 normado = 2.7, $Chi_Square = 8.03$, $Df = 3.0$ y $\rho = .01$. Para el *modelo de medición de la eficacia colectiva docente*, los resultados de los análisis también muestran que todos los valores estimados están dentro de los valores de umbral: $REMSEA = .020$, $CFI = .970$, $GFI = .960$, χ^2 normado = 2.1, $Chi_Square = 8.510$, $Df = 4.0$ y $\rho = .014$. Por último, para el *modelo de medición del compromiso organizacional docente*, los resultados de los análisis también muestran que todos los valores estimados están dentro del valores de umbral como: $REMSEA = .054$, $CFI = .980$, $GFI = .950$, χ^2 normado = 3.53, $Chi_Square = 42.31$, $Df = 14.0$ y $\rho = .001$

Desarrollo de los modelos de medición y estructural del estudio

Con el propósito de lograr un buen modelo estructural, se busca especificar el modelo de medida de las variables latentes en su conjunto. El modelo (Fig. 2) se estimó con el programa LISREL 8.8 a través de Máxima Verosimilitud (ML) usando varios índices claves de ajuste, en particular la $RMSEA$, CFI , GFI , χ^2 normado, Chi_Square , df y ρ , entre otros. El intervalo de confianza ($RMSEA$) presenta un valor de .048, menor que .05, lo que conduce a aceptar el error de marginalidad de la hipótesis para un buen ajuste. En la búsqueda de estimaciones infractoras, no se encontraron varianzas de error negativas ni estándar elevadas que excedieran los límites aceptables. Los índices de ajuste fueron adecuados: $CFI = .982$, $GFI = .945$, χ^2 normado = 1,90, $Chi_Square = 111,38$, $Df = 59$, $\rho = .003$, muestran que el modelo de medida de las variables latentes ajusta bien a los datos, debido a que se encuentran por sobre los valores umbrales (Byrne, 2010; Hair, Anderson, Tatham y Black, 2001).

Figura 2.

Estimación del modelo de medida entre las relaciones liderazgo distribuido, eficacia colectiva docente y compromiso organizacional docente.



A continuación de la valoración del modelo de medida (fig. 2), se estableció el desarrollo del modelo estructural del estudio, basado en el marco teórico y los hallazgos empíricos de las relaciones estructurales entre las variables latentes utilizadas para estimar y evaluar el modelo de medida, con base en Máxima Verosimilitud y varios índices clave de bondad de ajuste como RMSEA, CFI, GFI y χ^2 normado.

El modelo estructural de relaciones entre variables (fig. 3) se utilizó para probar las respectivas hipótesis de investigación. El modelo generado se evalúa por los índices de bondad de ajuste que indican, por ejemplo, que el Chi_Square = 123.45 fue significativo, con un $p = .0001$, valor que presenta un buen ajuste. Sin embargo, teniendo en cuenta el hecho de que el chi cuadrado se ve afectado por el tamaño de muestra grande ($N > 400$) utilizado en este estudio, el resultado no es inesperado. Además, otros índices de ajuste indicaron que el modelo se ajusta bastante bien a los datos. Por ejemplo, el χ^2 Normado = 1,99 que es más pequeño que el valor de umbral de 3 que usualmente se usa en la literatura SEM. El RMSEA = .044 que es más pequeño que el umbral de $<.05$ establecido para este estudio indicó una buena adaptación al modelo.

Los valores de los índices de bondad de ajuste CFI = .986, GFI = .952, χ^2 normado = 1,90, Chi_Square = 123,45, Df = 62, $p = .001$ se encuentran todos dentro del umbral de valores establecidos para este estudio, indicando que el modelo se ajusta bien a los datos. También debe tenerse en cuenta que el ajuste general de los modelos de medición y el modelo estructural del estudio son casi similares. Esto significa que la estructura del modelo se ajusta muy bien a los datos (Hair *et al.*, 2001).

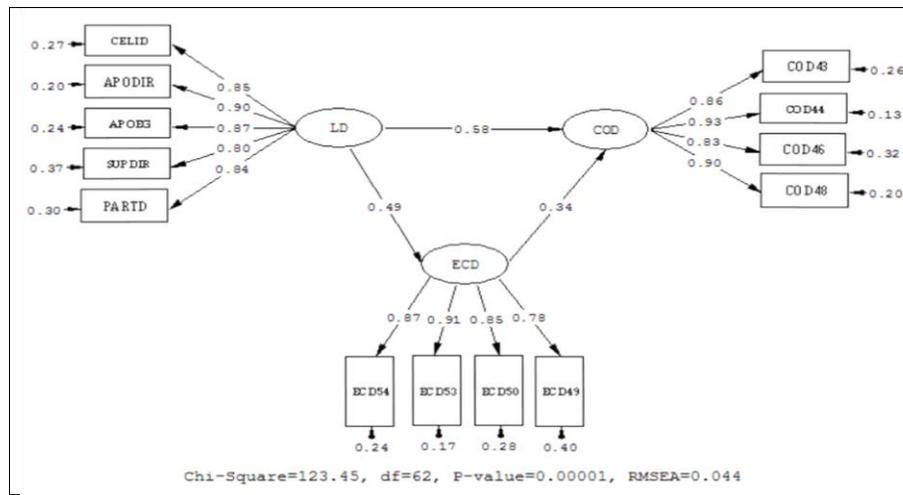
Otra consideración importante, es tener en cuenta que utilizar los índices de ajuste no es el único razonamiento al evaluar la validez hipotética del modelo estructural, ya que existe

la necesidad de verificar los coeficientes de ruta y las estimaciones de carga para determinar si están dentro del rango aceptable (Hair *et al.* 2001). Además, los mismos autores argumentan que un modelo estructural se considera válido si las estimaciones de los parámetros son estadísticamente significativas y en la dirección anterior como se predijo, si el valor es por encima de cero, indica una relación positiva mientras que si está por debajo de cero, indica una relación negativa.

Un examen del modelo estructural hipotético generado en la Figura 3, indicó que todas las estimaciones de los parámetros son estadísticamente significativas y fluyen en la dirección tal como se predijo. Los hallazgos dejan ver que hay una relación estadística significativa directa entre liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente $\gamma=.58$ (coeficiente estandarizado). Por lo tanto, es compatible con la Hipótesis 1 (H_1) y con los hallazgos anteriores de Hulpia *et al.* (2011). Además, el estudio también revela la influencia de la variable mediadora eficacia colectiva docente en las relaciones entre liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente. De esto resultó una relación significativa indirecta entre liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente $\gamma \cdot \beta = .49 \cdot .34 = .17$ (coeficiente estandarizado). El efecto total del liderazgo distribuido en el compromiso organizacional docente, determinado por el efecto directo más el efecto indirecto es de $\beta = .75$ (coeficiente estandarizado). Por lo tanto, el resultado apoya evidentemente la Hipótesis 2 (H_2) del estudio.

Fig. 3.

Modelo estructural de relaciones entre las variables: liderazgo distribuido, eficacia colectiva docente y compromiso organizacional docente.



4. Discusión

El actual estudio fue planeado para i) determinar la influencia del liderazgo distribuido en el compromiso organizacional docente y ii) establecer si la eficacia colectiva docente, presenta un efecto de mediación sobre la relación entre las dimensiones liderazgo distribuido y compromiso de los maestros en escuelas primarias. El análisis se llevó a cabo sobre los datos

recolectados y los resultados revelados estuvieron relativamente en correspondencia con los encontrados por los propios instrumentos.

Como se esperaba, todos los parámetros estimados en el modelo final son significativos y tienen una magnitud aceptable (fig. 3). Aproximadamente el 65% de la varianza del compromiso organizacional docente se explicó por el liderazgo distribuido y el rol mediador de la eficacia colectiva docente. El 24% de la varianza de la eficacia colectiva docente fue explicada por el liderazgo distribuido (ver tabla 6). En esta dirección, son relevantes los estudios realizados por Leithwood (2009), quien investigó la relación entre liderazgo y la eficacia colectiva de los profesores y ratificó que las acciones del líder contribuyen a la creencia de eficacia de los profesores.

Tabla 5.

Descomposición de los efectos de las variables latentes exógenas sobre las variables latentes endógenas

Variable dependiente	Predictor	Efecto total	Efecto directo	Efecto indirecto	R ²
Compromiso organizacional docente	Liderazgo distribuido	.75	.58	.17	65%
	Eficacia colectiva docente	.34	.34	n/a	
Eficacia colectiva docente	Liderazgo distribuido	.49	.49	n/a	24%

Para la realización de los objetivos anteriores, se desarrollaron las siguientes hipótesis de investigación:

H₁: El liderazgo distribuido presentará un efecto directo y significativo sobre el compromiso organizacional docente.

H₂: La eficacia colectiva tendrá un efecto mediador entre el liderazgo distribuido y el compromiso organizacional docente.

En relación al propósito de probar la H₁, en este trabajo se observa que el liderazgo distribuido medido por la: (cooperación de los equipos de liderazgo, apoyo del director, apoyo del equipo de gestión, supervisión del director y participación en el proceso de toma de decisiones) y la dimensión compromiso organizacional docente, ambas dimensiones (LD y COD) presentan altas cargas y permiten garantizar la estrecha relación entre estas variables latentes. Como se muestra en la figura 3, el liderazgo distribuido tiene una relación directa y significativa con el compromiso organizacional de los maestros, que se demuestra en un alto valor $\gamma=.58$ (estandarizado), que apoya la H₁.

Se debe señalar que en los estudios efectuados por Hulpía, Devos y Van Kerr (2011), se encontró que la calidad del apoyo y la dimensión del liderazgo distribuido son significativas para predecir el compromiso de los maestros. Esto implica, que en las escuelas, el contacto personal entre los líderes y los maestros deben recibir suficiente atención. La falta de apoyo influye negativamente en el compromiso organizacional de los docentes.

Asimismo, se indagó el efecto y la influencia de la variable mediadora, eficacia colectiva docente, en la relación entre liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente según lo establecido por la H_2 . El contexto de validez y confiabilidad del modelo de medición de la eficacia colectiva docente es positivo, ya que está representado por valores de cargas considerables en cada indicador (fig.3). Se observa que la eficacia colectiva docente como variable mediadora incide en la relación entre liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente.

Los resultados revelan la significación de un efecto directo de $\gamma = .58$ (estandarizado), mientras que el efecto indirecto es $\gamma \cdot \beta = .17$ (normalizado). Del total, el efecto es $\beta = .75$ (normalizado), que revela que la eficacia colectiva docente juega un rol significativo como variable mediadora y, por lo tanto, H_2 es factible.

En esta dirección, es importante considerar la magnitud de los efectos de mediación de la eficacia colectiva de los docentes que trabajan en escuelas primarias en Chile, dado que es una dimensión significativa en las creencias de los maestros en relación al compromiso organizacional docente. En consecuencia, el mantenimiento de un nivel alto de la eficacia colectiva del profesor en las escuelas puede ser una opción para mejorar problemas de compromiso de los maestros.

Los hallazgos de este estudio apoyan estudios previos como el de Huh, Reigeluth y Lee (2014), quienes hallaron que los equipos con liderazgo distribuido bien definidos son propensos a tener mayor eficacia colectiva, lo que se traduce en un trabajo de equipo y compromiso de los docentes que apoyan positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En esta misma orientación, López, Osorio, Gallegos y Cáceres (2016), en un estudio realizado en escuelas públicas de Bogotá, encontraron la presencia de un efecto positivo directo de la distribución del liderazgo sobre la eficacia colectiva de los profesores. Estos hallazgos coinciden con las observaciones de Harris y Muijs (2003), quienes hallaron que un lugar elemental para buscar el liderazgo distribuido es en la acción conjunta entre los profesores.

Una de las restricciones metodológicas del estudio se relaciona con el tamaño de la muestra, que está integrada por 491 profesores. Los especialistas sugieren que en la mayoría de las técnicas analíticas (ecuaciones estructurales), la mayor valoración del tamaño muestral se realiza en relación con las variables que participan en el análisis. A este respecto, la recomendación habitual es que haya, como mínimo, entre 10 y 15 veces más casos que variables observadas (Jaccard y Wan, 1996). Es conveniente prevenir este proceso dado que el tamaño de la muestra es clave en la significatividad de los resultados del análisis, pues también afecta los índices de ajuste del modelo.

Referencias bibliográficas

- Agencia de calidad de la educación. (2014). El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeno, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *CurriculosemFronteiras*, 15(2), 334-335.
- Atasoy, V., y Cakiroglu, J. (2019). Preservice science teachers' collective efficacy in a science methods course. *Educational Studies*, 45(3), 326-341.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York. Freeman and Company.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después, Santiago de Chile, Ediciones LOM.
- Bentler, P. y Dudgeon, P. (1996). Covariance structure analysis. *Annual Review of Psychology*, 47, 563-592.
- Brown, M. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En Kenneth Bollen and J. Scott Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). California, Estados Unidos: Editorial Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Campos, A., Chaves, E. y Garzón, E. (2017). Liderazgo distribuido y empleo de las TIC para favorecerlo: un estudio de percepción en los IES de Melilla. *Journal of Technology and Educational Innovation*, 3 (2)118-127.
doi:<http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i2.2400>.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Esteca P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis, *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101. DOI: 10.1111/1467-8721.ep10768783.
- Corbella, M. R. (2016). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, (14), 85-104.
- Dee J., Henkin A. y Singleton C. (2006). Organizational Commitment of Teachers in Urban Schools. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Denee, R., y Thornton, K. (2018). Distributed leadership in ECE: perceptions and practices. *Early Years*, 1-16.

- Donoso, S., Castro, M., Alarcón, J., y Davis G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86).
- Espinosa, P. (2014). La prevención del consumo de drogas en el sistema educativo chileno: SENDA y la Escuela. *Revista Mad*, (30), 87-107.
- Gibson, S y Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construc Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., y Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, 467-476.
- Graham, K.C. (1996). Running ahead Enhancing Teacher Commitment, *JOPERD*, 67(1), 45-47.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who need it?, *School leadership and management*, 23(3), 267-290.
- Gupta, M. y Kulshreshtha, P. (2009), Professional Commitment of the primary school teachers. *The Primary Teacher*, 34(3), 80-86.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2001). Análisis Multivariante. Madrid: Editorial Prentice Hall Iberia.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts”, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6), 9, 1-9.
- Harris, A. y Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16, 39-42.
- Hendawy, Y., Emam, M. M. y Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69(1), 191-201.
- Hernández, M., y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 127-141.
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *RIEE. Revistalberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Hoy, W., Sweetland, S., y Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in

- high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Huh, Y., Reigeluth, C.M. y Lee, D. (2014). Collective Efficacy and its Relationship with Leadership in a Computer-mediated Project-based Group Work. *Contemporary Educational Technology*, 2014, 5(1), 1-21.
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2011). The Relation between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Journal Educational Administration Quarterly* 20(10), 1-44. DOI: 10.1177/0013161X11402065.
- Hulpia, H., Devos, G. y Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., y Vlerick, P. (2010). The dimensions and impact of distributed leadership: A study in secondary education. Manuscript submitted for publication.
- Imoni, RI (2018). *Distribución de liderazgo en las escuelas secundarias del gobierno en Nigeria: ¿realidad o ficción?* (Tesis doctoral, Universidad de Nottingham).
- Jaccard, J. y Wan, C. (1996). LISREL [Linear Structural Relations] Approaches to Interaction Effects in Multiple Regression. Thousand Oaks, California: Sage.
- Joreskog, K. y Sorbom, D. (1989). *LISREL 7. A guide to the program and applications*. Chicago: Scientific Software International.
- Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership according to the evidence*. London: Editorial Routledge Taylor & Francis Group.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20, 415-434.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile, Fundación Chile/Salesianos Editores.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Journal Educational Management Administration & Leadership*, 43(1) 152-170. DOI: 10.1177/1741143213513187.
- Lim, S., y Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.

- López, P., Osorio, F., Gallegos, V. y Cáceres, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>
- López, P. y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral docente. *Revista Estudios pedagógicos*, 40(1) 163-178.
- López, P. y Gallegos, V. (2019). *Gestión de organizaciones educativas: una mirada desde el liderazgo distribuido*. RIL editores. Santiago. Chile.
- Meyer, J. P., Stanley D. J., Hercovith L. y Topolnytsky L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- MINEDUC (2011). Ley 20.529. Recuperada de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- MINEDUC (2017). Ley 21.040. Recuperada de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Mowday, R.T., Steers R.M. y Porter, L.W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York NY: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
- Parcerisa, L., y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-24.
- Petitta, L y Borgogni, L. (2011). Differential Correlates of Group and Organizational Collective Efficacy. *Journal European Psychologist* 2011; Vol. 6(3):187-197. DOI: 10.1027/1016-9040/a000035
- PNUD. (2017). *Chile en 20 años: un recorrido a través de los Informes de desarrollo humano*. Santiago, Chile.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*, 181-217.
- Razak, N.A, Darmawan, I.G.N., & Keeves, P.J. (2009). Teacher commitment, In Saha, L.J. & Dworkin, A.G. (Eds.) *International handbook of research on teachers and teaching*, Springer Science, pp. 343-360.

- Rozas, T. y del Pozo, F. (2015), “La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación”, en Bellei Cristián, Liliana Morawietz, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni (Eds.), *Nadie dijo que era fácil: Escuela efectivas en sectores de pobreza, diez años después*, Santiago de Chile, Ediciones LOM, pp. 31-47.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Santaella, C. M., Fernández, F. J. A., y Real, M. R. (2016). *Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria* (No. ART-2016-106311).
- Spillane, J. P. (2006), *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., y Barr, M. (2004), *Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement*. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Vaillant, D. y García, M. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>.
- Verger, A., BonaL, X., y Zancajo, A. (2016). What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education? A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Von Bargen, J. V. (2011). *Factores Sociales y Psicosociales Asociados al Consumo de Drogas entre Escolares de Colegios Rurales de la RM de Chile: Soziale und psychosoziale Faktoren des Drogenkonsums unter Schülern aus dem ländlichen Raum der zentralen Region Chiles*. diplom. de.

Cómo citar este artículo:

- Gallegos, V.M. y López, P.F. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(n), 189-210.doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9270