

Relación entre gestión directiva, satisfacción, motivación y compromiso docente en educación de adultos

Emilio Sagredo Lillo
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

La percepción del ambiente organizacional por parte de los integrantes de una institución y los procesos de gestión implementados son relevantes para el logro de objetivos de una organización. Dicho tema ha sido investigado en el área empresarial, pero en educación existe una débil evidencia al respecto y es más escasa aún en educación de adultos, población considerada en este estudio. El propósito de esta investigación es conocer la relación que puede existir entre la gestión directiva, la satisfacción, el compromiso y la motivación docente en establecimientos educacionales para adultos. La metodología utilizada fue selectiva o correlacional, su diseño es de tipo no experimental y transversal. La población está compuesta por docentes que trabajan en Establecimientos de adultos en Chile, la muestra la componen 59 individuos. Se utilizó una escala Likert y los datos se analizaron mediante correlación de Pearson. Los resultados muestran que existe una correlación positiva y significativa entre las dimensiones incluidas en el estudio.

Palabras clave

Clima organizacional, compromiso organizacional, educación de adultos, gestión educativa y satisfacción profesional.

Relationship between management, satisfaction, motivation and teaching commitment in adult education

Abstract

The perception of the environment manifested by the members of an institution and the management processes implemented are relevant to the achievement of organizational objectives. This topic has been researched in the business area, but in education there is weak evidence in this regard and even less in adult education, population considered in this study. The research purpose is to know the relationship that may exist between management, satisfaction, commitment and teacher motivation in adult education establishments. The methodology used was selective or correlational, its design is non-experimental and transversal. The population is composed of teachers who work in adult establishments in Chile, the sample is composed of 59 individuals. A Likert scale was used and the data were analyzed by Pearson correlation. The results show that there is a positive and significant correlation between the dimensions included in the study.

Keywords

Organizational environment, organizational commitment, adult education, educational management and professional satisfaction.

Recibido: 03/11/2018
Aceptado: 28/02/2019

Introducción

La percepción del clima organizacional y los factores que inciden en su desarrollo se han investigado bastante en el mundo empresarial, Chiavenato (2001) expone que la percepción del clima organizacional es clave para el desarrollo óptimo y el éxito de cualquier tipo de organización. El concepto de clima organizacional está estrechamente relacionado con el ambiente en el que se convive y se desarrollan las diversas actividades cotidianas. La diferencia sutil entre clima organizacional y ambiente, radica principalmente en que comúnmente se habla de clima, en contextos laborales o institucionales (Chiavenato, 2001; Arias y Arias, 2014).

Los orígenes del concepto de clima organizacional se le atribuyen Lewin (1942) en su teoría de campo, que está estrechamente relacionada con el contexto en el que las organizaciones se desarrollan e interactúan. Posteriormente Gellerman (1960) detalla y continúa desarrollando el concepto. Desde los años 90 en adelante su máximo exponente ha sido Chiavenato y luego de ello, es trabajado por diversos autores hasta nuestros días.

El clima percibido en las distintas organizaciones, depende en gran medida de las personas que forman parte de dicha institución y la interacción de estos en sus contextos: “Las propiedades del espacio vital del individuo dependen en parte de su condición como producto de su historia desde su entorno no psicológico (físico o social)” (Lewin, 1942, p. 3).

En cuanto al ámbito de la educación, el clima organizacional también ha venido concertando la atención de investigadores del área. No obstante, no ha sido fácil para el ámbito educativo asimilar este concepto aparentemente ligado al contexto empresarial. Un área que ha ayudado a lo anterior es la gestión educativa, aun cuando es contradictorio evidenciar que se ha investigado poco en cuanto a la relación que la propia gestión tiene con respecto a la percepción del clima organizacional.

En cuanto a la educación de adultos que es el público objetivo con el que se desarrolló el presente estudio, se puede mencionar que este nivel educativo no ha sido muy estudiado en Chile, menos aún en el ámbito específico del clima organizacional. Los docentes que se desempeñan en este nivel, comúnmente trabajan también en otros establecimientos debido a la baja cantidad de horas que existen disponibles en educación de adultos. No existe formación específica para trabajar en este nivel, porque el profesorado fue formado en educación de niños, niñas o adolescentes. Para desarrollar sus actividades, sólo debe hacerlo a partir de lo aprendido en la práctica y la experiencia.

En la educación de adultos chilena se trabaja con decretos totalmente distintos a los otros niveles educativos regulares. Dichos decretos son el 211 MINEDUC (2009a) para educación flexible y el 257 MINEDUC (2009b) para educación regular. Desde 2009 dicho

nivel educativo es el único que no ha sufrido cambio alguno, por lo que se podría inferir que no es prioritario para el estado. A pesar de ello, todos los indicadores sugieren que la educación de jóvenes y adultos, es clave para el desarrollo integral de la sociedad y que, además son muchos los individuos que por diversas razones han discontinuado su educación regular.

Cómo ya se ha comentado, no se han encontrado muchos estudios relacionados con la población en cuestión y en particular, se observa poca investigación que vincule la gestión organizacional, la satisfacción, el compromiso y la motivación de las y los docentes que se desempeñan en estas instituciones. En esta misma senda, tampoco se ha indagado en la relación que pudiera existir entre estas variables.

En el marco de una investigación doctoral desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona, realicé un estudio preliminar con menos participantes, con una muestra no representativa, mediante análisis no paramétricos y sin incorporar la dimensión de satisfacción docente, porque fue considerada en el estudio debido a la relevancia teórica y empírica. En este estudio preliminar se encontró correlación positiva y significativa entre las variables: gestión, motivación y compromiso docente. No obstante, era necesario ampliar la muestra, realizar análisis paramétrico e incorporar la satisfacción docente para avanzar a la posibilidad de aproximarse a la generalización de hallazgos y proponer en lo posible, algún modelo de innovación en este aspecto. Debido a la escasez de estudios previos, la investigación presentada en este artículo es en sí, un avance hacia la innovación y cambio educativo, particularmente para la educación de personas jóvenes y adultas.

Para el marco referencial es fundamental desarrollar los conceptos gestión educativa y liderazgo, términos comprendidos como cercanos (Leithwood et al., 2006; Hargreaves y Fink, 2006; Harris, 2008; Hargreaves y Fullan, 2014) dichos conceptos se han visualizado en estrecha relación con el clima organizacional en investigaciones tanto nacionales como internacionales.

Se ha debatido en relación a si el liderazgo es parte de la gestión o si son disciplinas distintas. El liderazgo en general se puede visualizar en todos los espacios de interacción social e incluso animal; en la gestión educativa no es distinto, más considerando que los encargados naturales de los procesos de gestión son los líderes. Inclusive en liderazgos distribuidos y situacionales, finalmente son los líderes quienes optan por estos estilos de liderazgos y estas propias decisiones forman parte de los procesos de gestión (Bush, 2007).

Cuando hoy se habla de gestión educativa, no sólo se piensa en los líderes convencionales, la gestión es tarea de todos los miembros de una organización. Cada integrante es llamado a gestionar y a cumplir un rol activo en las instituciones para lograr el éxito organizacional. Por lo mismo, en la actualidad está tomando

gran fuerza el liderazgo distribuido como herramienta para el desarrollo de una gestión de calidad (Fullan, 2002; Harris, 2008).

En cuanto a la gestión de procesos educativos estos deben estar bien planificados y diseñados por sus líderes, considerando acciones para lograr que cada docente forme parte integral de la institución a la que pertenece. La idea es que los procesos y planes estratégicos estén bien delimitados y sean definidos claramente, para reducir de este modo, los niveles de ansiedad de los profesores (Ngozi, Jones y Prince, 2015).

Es fundamental considerar el contexto y calidad de las interacciones que se producen en los establecimientos educativos. La comunicación y convivencia social son claves para el desarrollo del clima organizacional. En un estudio realizado en Brasil se encontró que mientras más interacción exista en los colegios, más exitosa se percibe la gestión de la organización (Lemos, 2017). En educación de jóvenes y adultos, los propios estudiantes forman parte integral del entorno social. Esto es porque comúnmente son parte activa de la fuerza laboral de la sociedad a la que pertenecen.

En una investigación efectuada por Ngozi, Jones y Prince (2015), se señala que las sociedades no se desarrollan más que las competencias y herramientas evidenciadas en sus líderes educativos. En los colegios los líderes directivos son claves en la contribución y desarrollo del clima organizacional. De todos modos, como ya se ha dejado ver al hablar del liderazgo distribuido, los docentes también deben estar conscientes de la importancia del liderazgo pedagógico para un desarrollo óptimo de la gestión educacional.

Diversos autores exponen que existe un nexo entre la gestión educacional y el clima organizacional, hay algunos que hablan de gestión del clima organizacional (Harris, 2008; Harris y Spillane, 2008; Leithwood y Mascall, 2009; López, 2010). Es complejo pensar en el desarrollo de una organización cuando en el ambiente se respira un clima hostil, o que es percibido como negativo por sus participantes. La presente investigación precisamente busca avanzar en la comprensión de que la gestión y diversas dimensiones del clima organizacional pueden ser vinculantes y estarían altamente relacionadas.

La teoría de campo se considera precursora del clima organizacional porque se focaliza en el ambiente percibido por los individuos y en cómo a su vez estos, interactúan y se relacionan con el campo o contexto interactúan: “Una de las características básicas de la teoría de campo en psicología, a mi ver, es el requisito de que el campo influye sobre un individuo” (Lewin, 1942, p. 3).

Para referirse a la motivación, inicialmente nos basamos en Maslow (1991) para él la motivación es parte de la naturaleza humana para satisfacer sus necesidades. Chiavenato (2001) menciona que la motivación es el resultado de la interacción de los individuos con el contexto y que depende de qué situación en particular este viviendo, para estar más o menos motivados.

Cuando la motivación nace del propio individuo, al parecer es más auténtica y duradera; en cambio cuando es impuesta por un tercero, intencionada y obligada, termina agotando a sus involucrados (Ruiz, Moreno y Vera, 2015). Es por ello que se presume que aportar al clima organizacional es lo ideal para que los individuos se sientan motivados en su organización y quieran lograr sus objetivos propuestos de buena manera. Se cree que cuando en ambiente es agradable, los participantes de una organización se motivan desde su propio compromiso y sensación de confort.

La tarea de los líderes y gestores educativos en la motivación es muy relevante, ellos son los promotores en potencia del clima organizacional, son quienes pueden generar acciones para lograr que los docentes se motiven y participen en las actividades de la institución. Parte de las funciones del liderazgo es generar un clima de altas expectativas, considerando entregar reconocimientos o estímulos materiales o no, cuando se cumplan metas y se desarrollen actividades exitosas. Estudios como el Arias y Arias (2014) señalan que la entrega de reconocimiento es un componente motivacional esperado por los participantes y aporta activamente al ambiente. Para promover la generación de comunidades profesionales colaborativas y motivadas (Hargreaves y Fullan, 2014) es importante el estímulo y evidenciar que una tarea se está desarrollando óptimamente.

La motivación y satisfacción están vinculadas entre sí, Robbins (2000) señala que la motivación es el eje de la satisfacción y también, menciona al compromiso refiriéndose a que es difícil sentirse comprometido si no se está motivado o a la inversa. Una investigación efectuada por Sun (2016) en Hong Kong con estudiantes de 7° grado encontró que mientras más se esfuerzan los establecimientos en contribuir al desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas, mayor satisfacción se apreciaba en los estudiantes y a su vez, mejor era la percepción del clima organizacional en un colegio. Por lo anterior, es que se considera tan relevante que los docentes de un establecimiento se motiven y estén comprometidos, porque ellos son claves en el desarrollo de todo tipo de habilidades en los estudiantes y esto a su vez, aporta al clima organizacional.

Para seguir enfocándose en los docentes que son el público objetivo del presente estudio Ruiz et al. (2015) encontraron que la motivación intencionada por los gestores educativos, específicamente direccionadas hacia el fortalecimiento de su autoestima y desarrollo profesional, contribuyeron al compromiso docente y predijeron adecuadamente los niveles de satisfacción.

El compromiso de los docentes está fuertemente mediado por la posibilidad de participación que tienen en los establecimientos educativos y por el respaldo que les entrega la organización a través de los procesos de gestión educacional. Köse (2016) estudió la relación entre el compromiso por el trabajo, respaldo de la

organización, y clima organizacional. Visualizaron que existe una relación positiva y significativa entre la participación laboral de los profesores y su percepción de clima organizacional. También encontraron que el respaldo entregado por la organización, en cuanto a la seguridad genera un compromiso organizacional.

Son variados los estudios en que las correlaciones entre clima organizacional y satisfacción laboral encontradas, son positivas y significativas. Como ejemplo está la de Manosalvas, Manosalvas y Quintero (2015).

Kitratporn y Puncreobutr (2016) concluyeron en un estudio que efectuaron en Tailandia y Camboya, que la calidad de vida laboral docente y el clima organizacional se relacionan significativa y positivamente y que desarrollar sus tareas cuando existen procesos bien delimitados y claramente planificados y trazados, contribuyen a aumentar las posibilidades de que estas acciones, sean bien desarrolladas y produzcan consecuencias exitosas. También mencionan que es fundamental entregar mayor apoyo a los maestros y que el clima organizacional percibido en el ambiente es vital. Los docentes no asumen riesgos en general ni en Tailandia ni Camboya (Kitratporn y Puncreobutr, 2016), debido a que temen a las políticas de gobierno que pueden hacerles perder beneficio luego de un fracaso.

Las personas que dirigen las organizaciones educativas, no siempre están seguras de tener las competencias y herramientas necesarias para aportar y desarrollar exitosamente una gestión educativa pertinente y adecuada para un establecimiento determinado. Aravena y Quiroga (2018) señalan lo siguiente respecto de los directivos: “Las implementaciones iniciales de los cambios les despiertan incertidumbre y temor” (p. 123). Es de vital relevancia que los líderes educativos crean en el cambio permanente, en la innovación y el mejoramiento continuo, de lo contrario es difícil poder incorporar nuevas metodologías o asimilar avances teóricos que contribuyan a su gestión.

La calidad en el servicio entregado es lo que hoy en día comienza a estar en auge en el contexto educativo chileno. La ley 20.259 que se refiere al aseguramiento de la calidad en educación MINEDUC (2011) busca entregar una educación de calidad, sin embargo, el gran vacío de esta ley es la casi inexistencia de precisiones y especificaciones que hay respecto a la educación de adultos. Estudios como el de Sotelo y Figueroa (2017) encontraron una alta correlación entre la dimensión clima organizacional y calidad en el servicio debido a que, según los resultados se podría mencionar que, a mejor clima organizacional, mejor es la calidad en el servicio. Estos autores señalan que para desarrollar una gestión pedagógica de calidad, los conceptos motivación y compromiso docente adquieren un lugar protagónico. Hay investigaciones en que el desempeño docente se correlaciona positiva y significativamente con la motivación y satisfacción (Yassin, Mohamud y Tarabuunka, 2016).

Al parecer los docentes se sienten más motivados y satisfechos con su desarrollo laboral, cuando sienten que el desarrollo de sus funciones es exitosa y eficaz. Les importa su propio desempeño. Aldridge y Fraser (2016) encontraron una fuerte relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral. El punto es que para que los maestros se enteren que su labor está teniendo los frutos adecuados, el equipo de gestión debe buscar la forma de hacerlo saber.

En la misma senda anterior Akram, Irfan, Sarwar, Anwer y Ahmad (2015) encontraron correlaciones positivas y significativas entre competencias docentes y satisfacción profesional; compromiso y competencia docente; y entre compromiso y satisfacción laboral. En este caso, vemos como las competencias que poseen los maestros inciden en diversos factores del clima organizacional.

Davis y Wilson (2010) exponen que la participación docente contribuye a la motivación y compromiso organizacional. Ellos encontraron que mientras más participan los profesores en los procesos de gestión, mayor es su satisfacción laboral. La gestión, el liderazgo distribuido y la promoción de la participación docente activa son buenas estrategias para el desarrollo de un clima organizacional positivo en una institución (Fullan, 2002; Harris, 2008).

Para propiciar lo anterior es clave gestionar la participación docente, porque si bien aporta a la satisfacción, Davis y Wilson (2010) señalan que mientras más poder de decisión poseen los maestros, aumentan los conflictos a veces emanados de sus diferencias ideológicas y sesgos personales. Esto podría producir desgaste del clima organizacional cuando los procesos de participación docente, son mal administrados y no se definen mediante una planificación exhaustiva y bien estructurada.

Se mencionó en un párrafo anterior, que muchas veces los profesores no se atreven a innovar debido a que, consideran que las políticas públicas son muy rígidas al respecto y podrían vivenciar bajas en los beneficios adquiridos. Pues bien, no se puede obviar el hecho que los docentes, por más vocación que tengan, viven de la labor educativa que desempeñan y en la mayoría de los casos, no sólo ellos viven de esa labor sino una familia detrás. Para que los docentes jueguen un rol activo en la gestión educativa, y así contribuyan al desarrollo del clima organizacional, deben sentir estabilidad laboral y puedan, de este modo, proyectarse a largo plazo, esto también aporta al compromiso y genera motivación. Thomas y Velthouse (1990) en Chicago dilucidaron que la seguridad profesional se correlaciona positivamente con la satisfacción laboral.

Son diversos los estudios que han encontrado correlación positiva y significativa entre las dimensiones ya mencionadas. Hay una investigación (Viseu, Neves de Jesus, Rus y Canavarro, 2016) que revisó variados artículos que indagaron en la correlación existente entre motivación y satisfacción laboral docente. Ellos encontraron que en artículos publicados y relacionados con dichas variables se expone en general una alta correlación positiva entre estos factores.

De la revisión empírica realizada, podemos indicar que en general hay una relación positiva entre el clima organizacional, la satisfacción, motivación y el compromiso docente. Asimismo, se han correlacionados algunos componentes de la gestión en el mundo de la administración con dichos factores. No obstante, no se ha evidenciado una gran indagación direccionada hacia la relación de la gestión educativa en la percepción del clima organizacional. A pesar de ello, muchos autores se refieren a la importancia de la gestión del clima organizacional en la satisfacción, compromiso y motivación, porque no se han encontrado investigaciones en el contexto específico que aborda el presente estudio, educación de adultos, como una innovación y un aporte a la generación de nuevo conocimiento.

La pregunta de investigación es: ¿hay correlación entre la gestión directiva del clima organizacional, la satisfacción, el compromiso y motivación de docentes de centros educativos de adultos? La hipótesis es: la gestión del clima organizacional en educación de adultos, tiene una correlación positiva significativa con la satisfacción, motivación y compromiso de docentes.

Método

Enfoque y paradigma metodológico

El enfoque utilizado es cuantitativo mediante una aproximación desde el paradigma asociativo, con una metodología selectiva o correlacional (Anguera, 1990 y 2003; Arnau, 1995; Moreno Rodríguez, Martínez Cervantes y Chacón Moscoso, 2000).

Junto con indagar en la percepción del clima organizacional de docentes se quiere correlacionar las dimensiones involucradas en el problema. Por ello se piensa que el paradigma asociativo con metodología selectiva se ajusta de buena manera al presente estudio.

Diseño de investigación

El presente estudio se articula con el desarrollo de una investigación doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Esta investigación por su diseño es de tipo no experimental y transversal (Martínez-Arias, 1995; Bisquerra, 2009; Monje, 2011) debido a que, la muestra representativa de la investigación que son docentes de educación de adultos de la región del Biobío Chile, se tomó en una sola instancia temporal por cada grupo. La muestra se trabajó como un solo grupo diversificado, sin ahondar en sus diferenciaciones por la similitud de sus características. Se trabajará con una encuesta que quiere conocer la percepción de la gestión del clima organizacional de los docentes y correlacionarlo con su satisfacción, motivación y compromiso.

Población y muestra

La población se define como cualquier conjunto de elementos de la que se quiere conocer alguna de sus características, individuos que compartan un elemento en común a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Arias, Villasís, y Miranda, 2016). Para la presente investigación, la población la conforman docentes de colegios de adultos, región del Biobío Chile. Esta región está ubicada en el centro sur de Chile y cuenta con 3 provincias: Concepción, Arauco y Biobío. La población total aproximada de docentes en establecimientos de educación de adultos región del Biobío Chile es de 274 individuos en el año 2018.

La muestra corresponde a un segmento representativo de la población a estudiar (Dieterich, 1996; Hernández et al., 2006; Morlino, 2010; Arias et al., 2016) y es en definitiva el grupo específico que se investigará y que, para el caso del presente estudio a quienes se les aplicará la escala Likert.

Se trabajará mediante un muestreo probabilístico, puesto que es el más recomendado en el caso de la metodología selectiva con la que se abordará la investigación (Arnau, 1995; Moreno et al., 2000; Anguera, 2003). La técnica específica de muestreo con que se trabajará es el muestreo de conglomerados señalado en (Anguera, 2003). La selección de este tipo de muestreo es por la dificultad de conocer el nombre o generar un listado de cada uno de los integrantes de la población, porque realizar un proceso aleatorio simple (Manzano, 1998) es de una complejidad difícil de solventar. Por lo anterior, se realizó el cálculo estadístico de la representatividad de la muestra respecto de la población para agrupar en conglomerados (Establecimientos educacionales de adultos) según un criterio de matrícula mínima. Se realizó una lista por orden alfabético asignándole una numeración correlativa desde el 1 en adelante y así, finalmente, seleccionar los centros educativos al azar mediante la utilización de una tómbola para cumplir el criterio de aleatoriedad.

La fórmula utilizada para calcular la muestra estimada es la siguiente (Fernández, 2001; Badii, Castillo y Guillen, 2008) y se ha escogido considerando que se conoce el tamaño aproximado de la población:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

donde:

- N = Tamaño de la población
- Z = Nivel de confianza
- p = Probabilidad de éxito esperado
- q = probabilidad de fracaso
- d = precisión (error máximo aceptado).

La población de docentes es de 274 y se utilizará un porcentaje de error del 10%. Luego del cálculo para estimar la muestra con la que se trabajará se ha concluido que esta no podrá ser inferior a: 55.

Los centros educativos escogidos en el proceso aleatorio de conglomerado fueron 4 de 3 Comunas distintas. El detalle de matrícula está en la tabla 1.

Tabla 1. Conglomerados seleccionados para realizar muestreo.

Centro	Comuna
1	Concepción
2	Talcahuano
3	Los Ángeles
4	Los Ángeles

Fuente: elaboración propia. La muestra final con la que se trabajó, la componen 59 docentes.

Técnicas o instrumentos

Se desarrollará en un primer momento una validación lógica o por informantes claves (Villavicencio-Caparó, Ruiz-García y Cabrera-Duffaut, 2016) mediante la metodológica de grupo de discusión según Valles (1997), la finalidad es conocer qué tan cómodos se sienten con el instrumento y la motivación real que pudieran tener para responderlo. Luego, se efectúa una validación de contenidos por juicio de 7 doctores expertos. Según Ruiz (2002) la validación de contenidos es útil para determinar qué tan representativos y adecuados son los ítems a considerar en un instrumento, en relación con los objetivos de la investigación. La validación de contenido por el juicio de un experto puede ser según Corral (2009) grupal o por experto único, como ya se ha indicado, se trabajará con un grupo de expertos. Para ello se ha decidido considerar la metodología de agregados individuales, la valoración directa de los expertos y las recomendaciones de adecuación de la escala según tabulación de resultados. Esta es una metodología de validación muy utilizada, económica y poco invasiva para los participantes, aumentando las probabilidades de que acepten participar (Corral, 2009). Para esta metodología de evaluación se debe contar con al menos 3 expertos por lo que el número de 7 es suficiente para desarrollarla.

Finalmente, y considerando que los tipos de validaciones anteriores no entregan resultados cuantitativos y están más bien sometidos a los juicios arbitrarios que expertos en el área efectúan, se realizó una validación por consistencia interna (Cronbach, 1951; Campos y Oviedo, 2008). Esta metodología permite conocer el grado de correlación que tienen los ítems considerados en

la escala y establecer de este modo, el grado de confiabilidad que presenta el instrumento. Para esta validación se utiliza el análisis mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, apoyado del software estadístico SPSS versión 23.

Según el análisis de consistencia interna del instrumento, calculado en SPSS 23, es confiable puesto que el alfa de Cronbach que arrojó la escala es 0.892 lo que es considerado como apropiado para afirmarlo.

Procedimiento

Luego de seleccionar la población se procedió a contactar a las autoridades de los centros educativos. El investigador acude personalmente a las unidades educativas para entrevistarse con los directores y solicitar autorización para aplicar el cuestionario, esto permitirá recolectar la información necesaria. Una vez realizada esta actividad se agenda una fecha de reunión con los docentes a los se les solicitará su consentimiento para aplicar el instrumento. Se trabajará con consentimiento informado y normas éticas contenida en el código de Singapur, normas APA, etc.

Se realizó análisis correlacionales bivariados utilizando el coeficiente de correlación de Pearson entre las distintas dimensiones del estudio. Para aceptar las hipótesis, la correlación debe ser positiva con una significancia mínima de 0,05. Se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson debido a que, la selección de la muestra fue probabilística y además, luego de efectuar el análisis de distribución de Kolmogorov-Smirnov (Romero-Saldaña, 2016) se evidenció una distribución normal de la muestra.

Las pruebas estadísticas más utilizadas para comprobar la distribución normal de la muestra son precisamente las de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilks. La elección entre una de estas según diversos autores como por ejemplo Romero-Saldaña (2016), tiene relación con si la muestra es mayor o menor a 50. Para las muestras mayores que 50 se recomienda utilizar el análisis de distribución normal de Kolmogorov-Smirnov. Este es precisamente el caso de la muestra del presente estudio, es por ello que se ha seleccionado esta prueba para comprobar la distribución normal.

Resultados

Distribución normal

En la tabla 2 vemos que el valor de la prueba de Kolmogorov-Smirnov entregó un valor de significancia evidentemente mayor a 0.05 por lo que se considera que los datos tienen una distribución normal.

Tabla 2. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

N	59
Z de Kolmogorov-Smirnov	0.709
Sig. asintót. (bilateral)	0.697

Fuente: elaboración propia en programa estadístico SPSS 23.

Análisis correlacionales

En los resultados de la tabla 3, se puede apreciar como la gestión directiva en general, correlaciona positivamente con el compromiso, motivación y satisfacción docente. De todos modos, también se puede apreciar que existen ciertas diferencias entre las distintas correlaciones.

Se ha mencionado que para los análisis correlacionales se trabajó con análisis paramétrico de Pearson. El primer análisis de correlación efectuado fue entre las dimensiones gestión directiva y compromiso docente, el resultado observado en la tabla 3 tiene un valor de 0.789 lo que indica que su correlación es positiva y significativa al nivel 0.01. Ya se ha indicado que no se encontró una investigación que sea equiparable con la desarrollada en el presente estudio, pero se puede mencionar que dicha correlación es similar a la de Köse (2016) puesto que también es positiva y significativa entre el compromiso y el respaldo organizacional. Si se observa la figura 1, se aprecia claramente la tendencia positiva de la correlación mencionada.

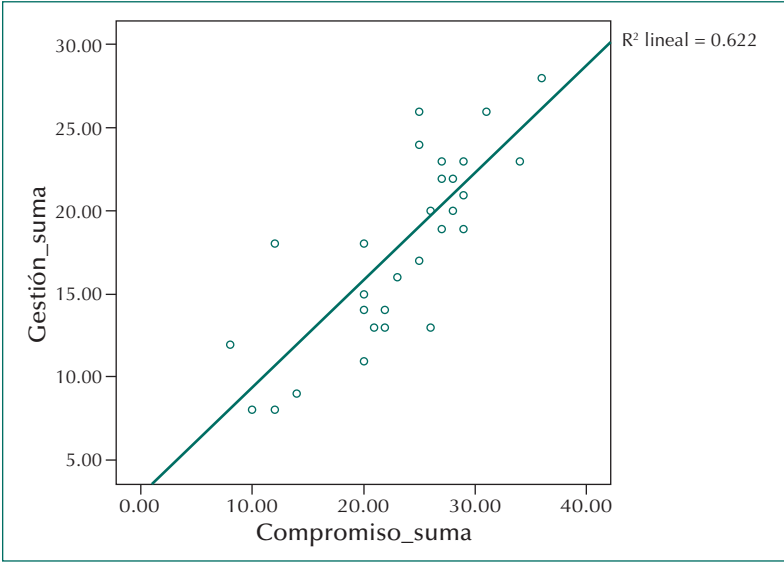
El siguiente análisis buscó conocer la relación entre la gestión directiva y motivación docente. El resultado arrojó una correlación de 0,398 lo que, a diferencia del análisis anterior, denota una correlación positiva, pero con nivel moderado de significancia de 0,05. En un análisis preliminar desarrollado por este mismo investigador, con una muestra menor y no-paramétrica, el resultado entregó una correlación significativamente mayor, se repiten los experimentos y se amplía la muestra para poder generalizar los hallazgos. Como se aprecia en la figura 2 que muestra un gráfico de dispersión, no se puede negar el hecho que estas dimensiones también están correlacionadas de forma positiva.

Tabla 3. Análisis correlacionales.

		Compromiso	Motivación	Satisfacción
Gestión	Correlación de Pearson	0.789**	0.398**	0.696**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.002	0.000
	N	59	59	59

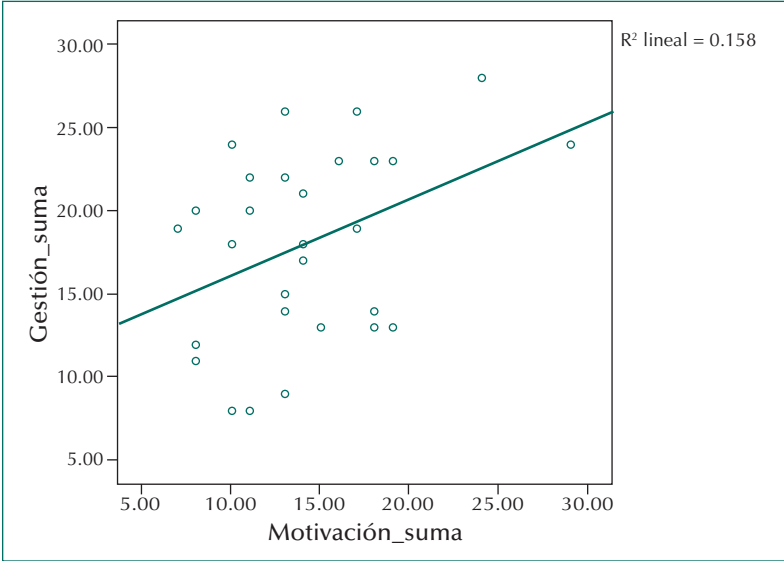
Fuente: elaboración propia en programa estadístico SPSS 23.

Figura 1. Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y compromiso del personal docente, Biobío-Chile, 2018.



Fuente: elaboración propia en programa SPSS 23.

Figura 2. Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y motivación del personal docente, Biobío-Chile, 2018.



Fuente: elaboración propia en programa SPSS 23.

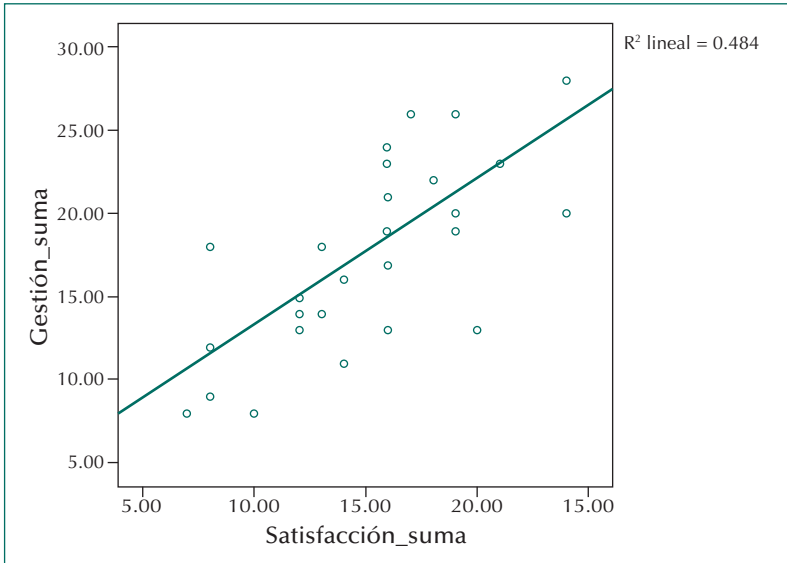
En el 3er análisis existe una tendencia hacia la correlación positiva entre la gestión organizacional y la satisfacción laboral. El resultado obtenido fue de 0.696 al igual que de otras investiga-

ciones en contextos laborales y educacionales de niños y adolescentes, su correlación es positiva y significativa a un alto nivel. En la figura 3 podemos apreciar esta tendencia.

En los resultados evidenciados en la tabla 4, se puede apreciar como la dimensiones compromiso, motivación y satisfacción docente, presentan correlaciones positivas entre sí, pero con diferenciación entre sus valores.

La correlación entre compromiso y motivación es positiva con un valor moderado de 0.375. La correlación entre motivación y

Figura 3. Dispersión de la correlación existente entre gestión directiva y satisfacción del personal docente, Biobío-Chile, 2018.



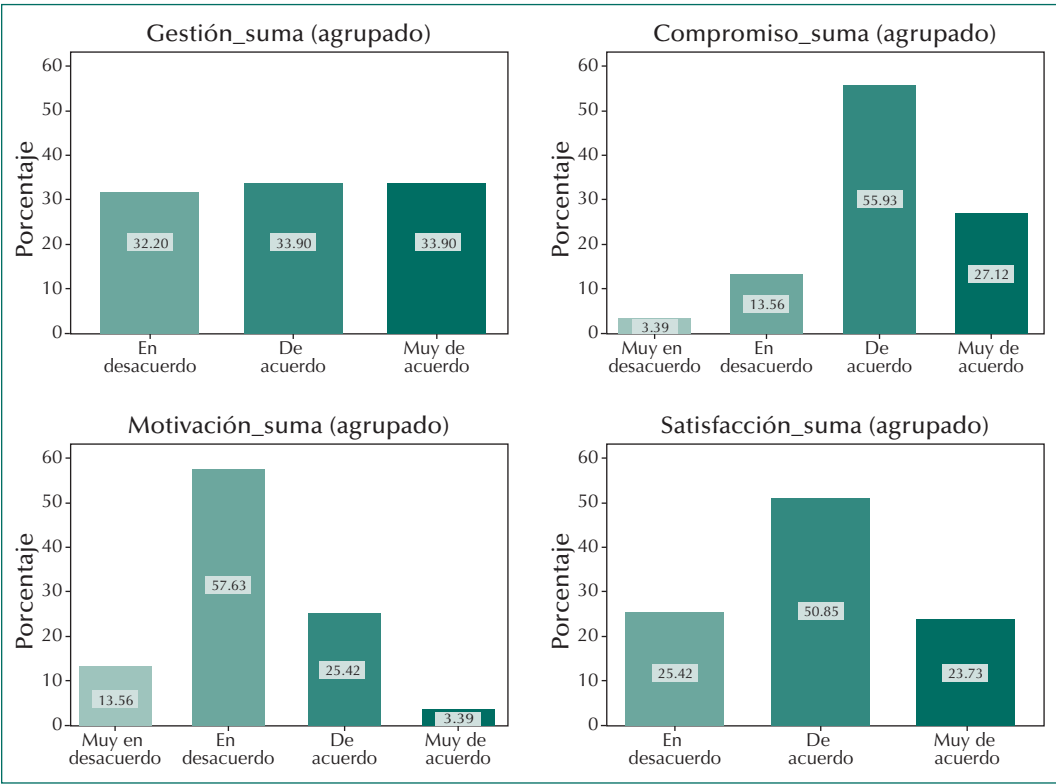
Fuente: elaboración propia en programa SPSS 23.

Tabla 4. Análisis correlacionales.

		Compromiso	Motivación	Satisfacción
Compromiso	Correlación de Pearson	1	0.375**	0.881**
	Sig. (bilateral)		0.003	0.000
	N	59	59	59
Motivación	Correlación de Pearson	0.375**	1	0.332*
	Sig. (bilateral)	0.003		0.010
	N	59	59	59
Satisfacción	Correlación de Pearson	0.881**	0.332*	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.010	
	N	59	59	59

Fuente: elaboración propia en programa estadístico SPSS 23.

Figura 4. Gráfico de frecuencia de las dimensiones: gestión directiva, satisfacción, motivación y compromiso docente. Biobío-Chile, 2018.



Fuente: elaboración propia en programa SPSS 23.

satisfacción, también es positiva, pero al igual que la anterior, su valor de coeficiente es moderado 0.332. En cambio, la correlación entre satisfacción y compromiso docente, tiene una correlación positiva y significativamente alta 0.881. Los valores anteriores nos indican que una vez más la motivación de los docentes, presenta una correlación más baja al interactuar con las otras dimensiones.

Para complementar lo anterior se incorporan en la figura 4, resultados de frecuencias que cada dimensión ha presentado luego de responder la escala Likert.

Discusión y conclusiones

Discusión

Luego del análisis de los resultados de la investigación se está en condiciones de aceptar esta hipótesis, por cuanto los valores de correlación para todos los casos, fueron positivos y significativos.

En cuanto a la correlación positiva y significativa entre gestión y compromiso se puede indicar que dichos resultados concuerdan con los de Sotelo y Figueroa (2017) que encontraron correlación positiva entre los procesos de gestión y el compromiso. Este hecho también se observa en Köse (2016) entre las variables gestión organizacional y compromiso docente. Por su parte Ruiz et al. (2015) evidenciaron una correlación positiva y significativa entre compromiso y liderazgo. Ahora bien, es un hecho que las variables estudiadas por estos investigadores no tienen exactamente el mismo nombre que en el presente estudio a pesar de ello, por su cercanía se utilizan como referencia.

Para las dimensiones gestión directiva y motivación se encontró una correlación positiva pero moderada esto coincide con lo señalado por Arias y Arias (2014). Sin embargo, se puede mencionar que las investigaciones en las que se analizaron las relaciones entre estas variables, mostraron una relación positiva y altamente significativa. En Yassin et al. (2016) por ejemplo, estas dimensiones correlacionaron positiva y significativamente, su estudio fue en un contexto manufacturero. Ruíz et al. (2015) señalan que la motivación se relaciona con la intención de la gestión de los líderes educativos.

La gestión directiva y la satisfacción docente mostraron una correlación positiva y significativa. Esto concuerda con lo encontrado en diversas investigaciones (Kitratporn y Puncreobutr, 2016; Manosalvas et al., 2015; Üstüner y Kis, 2014). No obstante lo anterior, se insiste en la gran diferencia que hay con las referencias empíricas utilizadas para la discusión de todos los resultados, y es que fueron estudios realizados algunos en contextos no educativos y para los casos que se efectuaron en contextos educativos, estos no eran en educación regular de jóvenes y adultos.

En cuanto a los análisis entre las dimensiones compromiso-motivación y motivación-satisfacción docente. Se puede indicar que la correlación entre compromiso y motivación, entregó un resultado poco común en otras investigaciones por cuanto su correlación fue positiva pero moderada con 0.05 de significancia. Davis y Wilson (2010) encontraron una correlación positiva y significativa entre motivación y compromiso. A pesar de lo anterior, se menciona que no se encontró mucha información que correlacionará estas variables, si se encontró evidencia que se referían a la importancia mutua que existía entre ellas. Al igual que para lo anterior, se encontró una correlación positiva y moderada entre motivación y satisfacción. Este resultado fue aún más sorprendente debido a que son variados los estudios en que el resultado fue una correlación positiva y significativa para estas dimensiones. Entre dichos estudios tenemos (Yassin et al., 2016; Viseu et al., 2016). Sin embargo, se insiste en que sólo se puede señalar que los resultados no son iguales, aun cuando son similares. Esto es porque de la correlación encontrada fue positiva y estadísticamente significativa en un 0.05 por lo que se señala que esta in-

vestigación, sigue la tendencia empírica.

El análisis correlacional entre la dimensiones de compromiso y satisfacción docente fue positiva y significativamente alta, al igual que lo publicado por Akram et al. (2015). Lo anterior confirma lo planteado por Robbins (2000) que señala que la satisfacción docente genera altos niveles de compromiso organizacional.

Considerando todo lo anterior y asumiendo que la motivación ha correlacionado significativamente con las demás dimensiones, no se puede desconocer la notable diferencia respecto de las otras variables. Por esto se han incorporado datos de frecuencia con la finalidad de enriquecer este artículo con un análisis descriptivo y complementario, que permita enfocarse en la baja motivacional de los docentes de educación de adultos, esto no ha sido frecuentemente evidenciado en otras investigaciones.

Conclusión

La gestión educativa y el desarrollo del liderazgo por parte del equipo directivo educativo son claves para el logro de los objetivos organizaciones y el desarrollo de un trabajo colaborativo dentro de un clima adecuado y positivamente percibido. El ambiente es fundamental en la generación de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014). La significativa correlación existente entre la gestión del clima organizacional y la satisfacción, compromiso y motivación docente. Justifican la importancia de la gestión en la generación de un ambiente propicio para el proceso aprendizaje-enseñanza en la escuela, asimismo ubica la gestión del liderazgo en un sitio importante y medular para el desarrollo del clima organizacional. Chiavenato (2001) señala que, para el desarrollo óptimo del clima organizacional, las acciones y actividades desarrolladas en una institución deben ser parte de un proceso planificado y bien diseñado por los líderes o gestores.

Si bien es cierto, los presentes resultados continúan la tendencia de correlación positiva significativa entre las dimensiones satisfacción laboral docente, compromiso y motivación. La presente investigación aportó un análisis para considerar la gestión educacional como protagonista en el desarrollo del clima organizacional y, a su vez, contribuir a la escasa indagatoria existente en la educación de jóvenes y adultos. Este es un nivel educativo que día a día tiene mayor relevancia social, pero que evidencia un escaso interés por parte de las políticas públicas, por lo menos, chilenas. Por esto, es que se puede decir que el mundo académico debe poner la atención correspondiente a este grupo, para aportar en su innovación y desarrollo. Más aun, considerando su actual demanda y aporte al desarrollo integral de jóvenes y adultos en el contexto social contemporáneo y como ciudadanos del siglo 21.

Es importante para el presente estudio detenerse en la correlación atípica que ha presentado la motivación con las otras variables. Como se ha mencionado, esto no es común según datos recopilados de otros estudios. Desde un análisis más cualitativo y considerando la revisión teórica y aproximación al campo de estudio, quizás la baja motivación se pueda deber a la inexistencia formativa de especialistas en este nivel educativo y a la baja fidelización que pueden tener los docentes. Debido a que la educación de adultos forma parte de un complemento remuneracional puesto que, en pocos casos se desempeñan de forma exclusiva en este tipo de centros educativos. Además, es posible que no se plantearan durante su formación, trabajar con jóvenes y adultos que desertaron del sistema convencional por diversos motivos, estos estudiantes tienen por lo general un historial de fracasos y ritmos de aprendizajes dispares, lo que podría implicar, el no cumplimiento con las expectativas de resultados que un docente pudieran hacerse.

Por lo anterior, se continúa insistiendo en que esta línea de investigación tiene bastante proyección. En futuros análisis quizás se pudiera dar más sustento al supuesto del párrafo anterior, incorporando regresiones múltiples que permitan conocer el porcentaje de varianza explicada a través de la “r” cuadrada corregida. También sería interesante y necesario conocer la percepción de las y los estudiantes como agentes activos y parte integral de las organizaciones educativas.

Se declara que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Akram, M., Irfan, M., Sarwar, M., Anwer, M., y Ahmad, F. (2015). Relationship of Teacher Competence with Professional Commitment and Job Satisfaction at Secondary Level. *AYER International Journal*, 4, 58-70.
- Aldridge, J.M. y Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Anguera, M. T. (1990). *Metodología observacional*. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-136). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (2003). Metodología selectiva en psicología del deporte. *Psicología del Deporte*, 2, 74-96.
- Aravena, F., y Quiroga, M. (2018). Autoetnografía y directivos docentes: una aproximación experiencial a las reformas educativas en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 113-125. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1600>.

- Arias, J., Villasís, M. Á., y Miranda, M. G. (2016). The research protocol III. Study population. *Rev. Alerg. Mex.*, 63(2), 201.
- Arias, W., y Arias, G. (2014). Relación Entre el Clima Organizacional y la Satisfacción Laboral en una Pequeña Empresa del Sector Privado. *Ciencia y trabajo*, 51(1), 185-191.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En R. Martínez (coord.): *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Badii, M., Castillo, J., y Guillen, A. (2008). Tamaño óptimo de la muestra. *Innovaciones de Negocios*, 5(1): 53-65.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*. EASA, 27(3), 391-406.
- Campos, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10(1), 831-839.
- Chiavenato, I. (2001). *Administración de Derechos Humanos*. México: Quinta Edición. Editorial McGraw Hill.
- Corral, Y. (2009). "Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos". *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>
- Cronbach, J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Davis, J., y Wilson, S. (2010). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349-353.
- Dieterich, H (1996). *Nueva Guía para la Investigación Científica*. Ciudad de México, Editorial Planeta Mexicana. <http://www.ceuarkos.com/heinz.pdf>
- Fernández, P. (2001). Determinación del tamaño muestral. *Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Juan Canalejo*, 3, 138-141.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Madrid: Octaedro.
- Gellerman, S. (1960). *People, problems and profits use of psychology in management*. New York: HCD.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible . Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC/Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2008) *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. OUP: Routledge.
- Harris, A., y Spillane, J. (2008) Distributed Leadership Through The Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4 ed. Ciudad de México, McGraw-Hill. https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Kitratporn, P., y Puncreobutr, V. (2016). Quality of Work Life and Organizational Climate of Schools Located along the Thai-Cambodian Borders. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 134-138.
- Köse, A. (2016). The Relationship between Work Engagement Behavior and Perceived Organizational Support and Organizational Climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52. <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. UK: University of Nottingham

- Leithwood, K., y Mascal, L. (2009). Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar. En K. Leithwood. (Ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile, Chile: Salesianos, 17-33
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555-566. <https://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Lewin, K. (1942). La Teoría del Campo y el Aprendizaje. *Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación*. Estados Unidos.
- López, V. (2010). Liderazgo y Mejora Educativa. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242010000200001&lng=es&nrm=iso
- Manosalvas, C., Manosalvas, L., y Quintero, J. (2015). El clima organizacional y la satisfacción laboral: Un análisis cuantitativo riguroso de su relación. *Ad-minister*, 26(1), 5-15.
- Manzano, V. (1998). La calidad del muestreo en las investigaciones sociales. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (REMA)*, 3(1), 16-29.
- Martínez-Arias, M. R. (1995). *El método de las encuestas por muestreo: conceptos básicos*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- MINEDUC. (2009a). *Decreto 211/2009. Programa especial de nivelación de estudios Educación Básica y Media para adultos sin escolaridad y/o escolaridad básica y media incompleta*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/File/2011/DECRETO%20211%20DE%202009.pdf>
- MINEDUC. (2009b). *Decreto 257/2009. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo n° 239, de 2004, del ministerio de educación y sus modificaciones en la forma que señala*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>
- MINEDUC. (2011). *Ley núm. 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Santiago de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica*. Colombia: Universidad Sur Colombiana. Bogotá: Facultad de Comunicaciones Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo
- Moreno Rodríguez, R., Martínez Cervantes, R., y Chacón Moscoso, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y Ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ngozi, R., Jones, G., y Prince, N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 2015, 5(1), 6-14. doi: 10.5923/j.mm.20150501.02
- Robbins, S. (2000). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. Séptima. México: Edición Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Romero-Saldaña, M. (2016). Metodología de la investigación: Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Ruiz, M., Moreno, J., y Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Sotelo, J., y Figueroa, E. (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 582-609.

- Sun, R. (2016). Student Misbehavior in Hong Kong: The Predictive Role of Positive Youth Development and School Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 1-17.
- Thomas, K, W, y Velthouse, B, A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4): 666-681.
- Üstüner, M., y Kis, A. (2014). The Relationship between Communication Competence and Organizational Conflict: A Study on Heads of Educational Supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.5>
- Valles, M. S. (1997). Técnicas de conversación, narración (III). Los grupos de discusión y otras técnicas afines. En *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 279-335.
- Villavicencio-Caparó, E., Ruiz-García, W., y Cabrera-Duffaut, A. (2016). Validación de cuestionarios. Contribución didáctica docente. *Revista OACTIVA UC Cuenca*. 1(3), 71-76.
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., y Canavarró, J. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>
- Yassin, A., Mohamud, A., y Tarabuunka, J. (2016). Teacher Motivation and School Performance, the Mediating Effect of Job Satisfaction: Survey from Secondary Schools in Mogadishu. *International Journal of Education and Social Science*, 3(1), 24-38.