

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Departamento de didáctica

Área de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Liderazgo y clima de trabajo en las
instituciones educativas de la
Fundación Creando Futuro**



Universidad
de Alcalá

VÍCTOR AGUILERA VÁSQUEZ

ALCALÁ DE HENARES (MADRID), 2011

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Área de Didáctica y Organización Escolar
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

**Liderazgo y clima de trabajo en las
instituciones educativas de la Fundación
Creando Futuro**

TESIS DOCTORAL



Presentada por:
Víctor Aguilera Vásquez

Dirigida por:
Dr. Mario Martín Bris

Agradezco a Dios que me ha iluminado en la senda de la Educación, a la Universidad de Alcalá, sus autoridades, académicos y especialmente a Mario que han cobijado a este ciudadano que vive en otras tierras para impregnarse y llevar el espíritu de Alcalá. A mis hijos, a Olga y a quienes creen en mis sentimientos e intenciones de colaborar con otros.

Víctor Aguilera Vásquez

RESUMEN

La presente tesis plantea un estudio de tipo mixto en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo (cuestionarios) con técnicas de corte cualitativo como los grupos de Discusión, con el objetivo de establecer relaciones entre el clima de trabajo que se percibe en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro y conocer el liderazgo que se ejerce en las mismas, para poder establecer propuestas de mejora que incidan en la calidad educativa.

Esta investigación, se estructura en seis capítulos, que nos llevan a conocer el clima de trabajo en las Instituciones Educativas y el Liderazgo que se ejerce en las mismas, profundizando en el modelo pedagógico y organizativo de la propia Fundación Creando Futuro, así como el modelo de Liderazgo en el contexto concreto de Chile. El estudio se centra en la perspectiva que, tanto los profesores y los directivos de las propias instituciones, tienen sobre el clima y el liderazgo, detectando ciertas carencias y situaciones relevantes que nos permiten concluir estableciendo propuestas de mejora para mejorar la calidad educativa de las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro.

ABSTRACT

This thesis presents a mixed-type study that combines quantitative techniques (questionnaires), qualitative techniques such as group discussion, in order to establish relationships between the work climate that is perceived in educational institutions of Fundación Creando Futuro and thought leadership that is exercised in those institutions, in order to establish proposals for improvements that affect the quality of education.

This research is divided into six chapters, which lead us to feel the atmosphere of working in educational institutions and the leadership that is exercised on them, deepening the pedagogical and organizational model of the Foundation, and the model of Leadership in the specific context of Chile. The study focuses on the perspective that both teachers and administrators of the institutions themselves have on the climate and leadership, identifying certain deficiencies and relevant situations that allow us to conclude with proposals for improvement to enhance the educational quality in those Educational institutions of Fundación Creando Futuro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	5
ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	8
ESTRUCTURA DEL TRABAJO	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	13
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL	17
2.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA/MEDIA EN CHILE	19
2.2 ORÍGENES DE LA FUNDACIÓN CREANDO FUTURO	34
2.3 CARACTERIZACIÓN DE LOS COLEGIOS DE LA FUNDACIÓN CREANDO FUTURO.....	38
2.4. MODELO PEDAGÓGICO DE LOS COLEGIOS DE LA FUNDACIÓN CREANDO FUTURO	78
2.5. MODELO ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN DE LOS COLEGIOS DE LA FCF	83
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	91
3.1. LIDERAZGO	93
3.1.1. ENFOQUE DESDE EL COMPORTAMIENTO	93
3.1.2. ENFOQUE CONTINGENTE	101
3.1.3. LOS MODELOS TRANSFORMACIONALES Y TRANSACCIONALES	111
3.1.4 ESTILOS DE LIDERAZGO	138
3.1.5. LIDERAZGO EDUCATIVO: ESTILOS DE LIDERAZGO Y COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	153
3.2. DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	162

3.2.1. ESTILOS DE DIRECCIÓN	168
3.2.2. LA DIRECCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR	172
3.2.3. LIDERAZGO DIRECTIVO.....	176
3.2.4. LA DIRECCIÓN EN EUROPA.....	179
3.2.5. LA DIRECCIÓN EN CHILE.....	180
3.3. CLIMA ORGANIZACIONAL	184
3.3.1 CONCEPTUALIZACIÓN	184
3.3.2. ENFOQUES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.....	186
3.3.3. ELEMENTOS Y DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.....	187
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	193
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	195
4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	198
4.2.1.CUESTIONARIO SOBRE ESTILO DE LIDERAZGO	198
4.2.2. CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ORGANIZACIONAL	200
4.2.3. GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	203
4.3.POBLACIÓN Y MUESTRA	204
4.3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.....	204
4.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	205
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS	209
5.1. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO EN LAS INSTITUCIONES DE LA FCF.....	211
5.1.1. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO SEGÚN LOS LÍDERES DE LA FUNDACIÓN.....	211
5.1.1.1.Descripción de la muestra.....	211
5.1.1.2. Análisis por pregunta.....	216
5.1.2. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO SEGÚN LOS DOCENTES DE LA FCF.....	259
5.1.2.1. Descripción de la muestra.....	259

5.1.2.2. Análisis por pregunta.....	266
5.2. ANÁLISIS DEL CLIMA SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES DE LA FCF	310
5.2.1. Descripción de la muestra.....	310
5.2.2. Análisis por pregunta.....	315
5.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	365
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	375
6.1. CONCLUSIONES SOBRE EL LIDERAZGO	377
6.2. CONCLUSIONES SOBRE EL CLIMA	400
6.2.1. Análisis y conclusiones de la subdimensiones del clima	424
6.3. CONCLUSIONES GENERALES	428
6.4. PROPUESTAS DE FUTURO.....	430
BIBLIOGRAFÍA	433
ÍNDICE DE GRÁFICOS	443
ÍNDICE DE TABLAS	453
INDICE DE FIGURAS	457
ANEXOS	459
ANEXO 1. Cuestionario multifactorial de liderazgo (Versión líder).....	461
ANEXO 2. Cuestionario multifactorial de liderazgo (versión profesor/a).....	471
ANEXO 3. Cuestionario clima social en el trabajo.	481
ANEXO 4. Extracto grupos de discusión nº 1.....	485
ANEXO 5. Extracto grupos de discusión nº 2.....	487

INTRODUCCIÓN

RELEVANCIA DEL ESTUDIO

En mi carácter de Presidente del directorio de la Fundación Creando Futuro, estimo de gran importancia la realización de este estudio que tiene como finalidad conocer los diferentes estilos de liderazgo que existen en los colegios asociados a la Fundación. Por otra parte, el estudio implica averiguaciones en relación con el clima organizacional existente en cada Unidad Educativa, lo que sin duda, permitirá conocer y establecer relaciones entre los diferentes tipos de liderazgo y los climas organizacionales que existen en los colegios.

Partimos en esta investigación con el supuesto que no es lo mismo cualquier tipo de liderazgo para llegar a obtener un clima organizacional sano, estimulante y atractivo para el desarrollo de una institución y los logros que en ella puedan obtenerse.

En observaciones a priori, nos damos cuenta que existe una heterogeneidad en los liderazgos y también en los climas que se viven al interior de las escuelas naturalmente, es lógico encontrar, que exista una diversidad en estos aspectos, aun cuando existe un nivel macro que da a estas instituciones educativas una unidad de dirección y de mando aplicando en muchos casos criterios comunes en la realización de ciertas funciones y tareas. También se debe reconocer que cada Centro Educativo es en sí una singularidad que se expresa con características propias que le hacen tener a cada colegio su propia identidad e idiosincrasia. Se trata de reconocer que los medios ambientes de cada uno de ellos son distintos al igual que las personas y estamentos que lo conforman.

Sin embargo, reconociendo que es natural que existan estas diferencias, nos parece que como entidad mayor debemos realizar un análisis más formal sobre estos temas para que teniendo una real y cabal conciencia de la situación podemos intervenir de manera técnica e inteligente para crear condiciones de flexibilidad y adaptación tanto en los ambientes cambiantes como en el desarrollo perfectible de los directivos que muchas veces mantienen una posición y una actitud rigurosa, unilateral y anquilosada.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio del Clima organizacional y el Liderazgo es una constante desde hace años, la preocupación por desarrollar organizaciones más eficaces ha llevado a la búsqueda de modelos de liderazgo que puedan ofrecer mejores condiciones a los trabajadores de dichas organizaciones creando un clima de trabajo favorable. En este apartado hemos destacado algunos estudios relevantes que ponen el acento en la importancia del clima organizacional y su relación con el liderazgo; posteriormente, y ya más concretamente estudios que tienen que ver con el clima y el liderazgo en organizaciones escolares, como es el caso que nos ocupa.

Así mismo encontramos la Tesis realizada por Rodrigues L. Lobo de Araújo en el año 1999 titulada *Clima organizacional en el sector público y privado en el norte de Portugal*, llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, en el que se describe el clima diferenciado entre el sector privado y el público. La primera parte del trabajo presenta una revisión de la literatura sobre el tópico del "Clima Organizacional", desde los años 30 hasta la actualidad, trabajando los aspectos de la naturaleza del clima organizacional, la formación y desarrollo del clima organizacional, el espacio y dimensiones del clima organizacional y, los modelos de análisis y métodos de evaluación del clima en las organizaciones. La segunda parte del mismo consistió en un estudio empírico que se concretó en el análisis del clima en los sectores público y privado del norte de Portugal, utilizando para ello los datos provenientes de una muestra de 1093 sujetos pertenecientes a los siguientes sectores: Administración Central, Administración Local, Servicios e Industria, utilizando los siguientes instrumentos de evaluación: Escala de Clima Social en el Trabajo, WES (Moos et al., 1974); Escala Descriptiva del Comportamiento del Líder (Stogdill, 1963); Escala de Satisfacción Laboral S20/23 (Meliá y peiró, 1989); Escala de Privación Relativa en Contexto Organizacional (Vala et al., 1994); Escala de Control Percibido sobre la Situación de Trabajo (Vala et al., 1994); Escala de Tensión Laboral (Meliá, 1994); y, además una serie de datos sociodemográficos.

Otro trabajo es *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de Liderazgo* de Inmaculada García García, y dirigida por Emilio Sánchez Santa-Bárbara en la Universidad de Granada en el año 2006. En dicho trabajo se abordan cuestiones tales como la comprensión de cómo las personas que forman parte de una misma organización tienen diferentes percepciones como el clima, para más tarde describir el clima de las organizaciones teniendo en cuenta aspectos tan importantes como el liderazgo en esas mismas organizaciones. Algunas de las

conclusiones de este trabajo arrojan luz sobre las diferencias de percepción entre hombres y mujeres ante variables tales como el apoyo y la autonomía, la organización, presión y control.

Más recientemente, en el año 2009, encontramos la Tesis titulada *Implicaciones del liderazgo y del clima organizacional en la calidad de los servicios públicos municipales: estudio del caso del ayuntamiento de la Póvoa de Varzim (Portugal)* realizada por Orlando Martins Marques de Lima Rua y dirigida por Maríamm Leonor González Menorca en la Universidad de La Rioja. El estudio analiza la influencia que el liderazgo tiene en determinados factores que constituyen el clima organizacional así como también el impacto de éstos en la calidad de los servicios públicos municipales. Para el mismo se propone un estudio cualitativo, a partir de un estudio de casos, de los estilos de liderazgo de Likert autocrático (coercitivo) y participativo, para explicar el origen, estructura, y funcionamiento y respecto al clima organizacional las variables utilizadas son las de motivación, satisfacción, empowerment, conflicto y estrés. Algunas de las conclusiones principales extraídas avalan que un liderazgo participativo otorga más importancia a la calidad del servicio, por vía de una mayor motivación, satisfacción, empowerment y resultados positivos de los recursos humanos, que un estilo de liderazgo autocrático (coercitivo).

Centrándonos ya en las Organizaciones Escolares, encontramos una Tesis doctoral que se titula *Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar* realizada por Mirtes Cherobim, y dirigida por Serafín Antúnez Marcos, en la Universidad de Barcelona en el año 2004. El estudio trata de reconocer y delimitar elementos y relaciones relevantes para la construcción del clima escolar que genere una institución educativa feliz en la concepción de sus protagonistas en una escuela particular católica de São Paulo, Brasil, el Educandário São Paulo da Cruz, a través de la visión y voces de sus propios agentes.

En este caso también se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo través de un estudio de casos, a partir de, por un lado, la formación de grupos de discusión entre alumnos y educadores docentes y no docentes y, por otro lado, la aplicación de cuestionarios, que además de estos agentes incluyeron ex alumnos, padres de alumnos y de ex alumnos. La investigación tiene una estructura multidimensional, similar a la propuesta por Moos (1987), y utilizada por Bisquerra (1998), que presenta tres grandes macro-dimensiones: de relación, de desarrollo, de mantenimiento y cambio. Estudia el papel del liderazgo ejercido por directores y educadores en la construcción del clima organizativo del centro, el clima de clase implicando al maestro y a

sus educandos en sus relaciones de aprendizaje y de convivencia, y las relaciones de todos los grupos en su aprendizaje de convivir. El estudio profundiza y explica lo que los agentes del centro piensan con respecto al desarrollo de sus relaciones entre sí, con la vida y con el mundo, evidenciando la necesidad de desarrollar programas de educación emocional.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Reconocida la importancia del estudio, el directorio de la Fundación Creando Futuro ha considerado dar apoyo en todo sentido al desarrollo de esta investigación que permitirá que los grupos directivos de cada uno de los establecimientos escolares se involucren en el conocimiento de lo que acontece en ellos y visualice las necesidades de cambio en estas materias.

Como avances iniciales se procederá a la lectura de textos referidos al clima de trabajo llegando a profundizar en el análisis de algunas cosas específicas que permiten resaltar su importancia en el desempeño laboral.

Este trabajo se justifica porque sus resultados permitirán establecer en cada uno de los establecimientos escolares un plan de mejoras que tendrá incidencia no solo en las relaciones personales de cada institución, sino que además, influirá en la calidad del servicio educativo y por ende en los resultados escolares.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Esta investigación, se estructura en seis capítulos o secciones bien diferenciadas: En un primer lugar se hace una referencia a la problemática que se presenta respecto a la situación de las conductas de liderazgo y clima organizacional en las instituciones de la Fundación Creando Futuro.

En un segundo momento, se recopilan aquellas características del contexto en el que se enmarcan estas instituciones. Teniendo en cuenta una construcción sociotécnica de la situación de éstas, es imposible tratar de intervenir en ellas, y más aún, comprender los resultados de los análisis que se realicen , sin tratar de entender antes los contextos macro y micro sociales en los que se sitúan los centros.

En el tercer capítulo, se analiza el contexto teórico que rodea esta investigación, a través de la gran cantidad de textos, artículos y publicaciones que han planteado estudios acerca de la dirección, el liderazgo y el clima organizacional.

El cuarto capítulo parte de los contextos teóricos y sociales para explicar la estructura de la investigación en sí misma, justificando y explicando la utilización de los instrumentos para el estudio que se plantea en esta ocasión.

La quinta sección de la investigación, recoge los resultados cuantitativos de la investigación, acompañados de pequeños análisis que traducen esos datos a consideraciones de tipo cualitativo.

Por último, se plantean unas conclusiones finales que recogen los resultados de la investigación y la forma en que se ven reflejados en los centros que formaron parte del estudio y las propuestas de futuro que se plantean como consecuencia de este estudio.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CONTENIDO:

- 1.1. Situación problemática
- 1.2. Preguntas de investigación
- 1.3. Objetivos de la investigación

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO:

El presente capítulo se ofrece una breve presentación del motor de ejecución de éste estudio. Se presenta en un primer lugar la situación previa a la investigación, que motiva su realización y en segundo y tercer lugar las preguntas que se plantean a través de ésta situación y los objetivos que se tratarán de alcanzar a lo largo de los siguientes capítulos.

1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La Fundación Creando Futuro tiene entre sus grandes tareas, la administración de establecimientos Educativos, casi todos los colegios están ubicados en poblaciones de nivel cultural y económico medio bajo lo que constituye un verdadero desafío en orden a tener que mejorar el ambiente de cada comunidad.

Estamos convencidos que la educación es la base de la igualdad y que ella es un proceso que permite la promoción de las personas y los pueblos, de allí que la búsqueda del funcionamiento pleno y eficiente de cada unidad educativa sea para nuestra organización un deber y una aspiración que tenemos siempre presente y que debe ser nuestra meta por lograr.

En la actualidad estamos fijando la mirada en diez colegios que teniendo algunas características comunes, sin embargo, son diferentes lo cual es aceptable. Lo preocupante es que utilizando criterios pedagógicos y administrativos comunes, presentan resultados y productos diferentes.

A nivel de directorio hemos analizado la situación y pensamos que probablemente la diferencia está fundamentalmente en las características de los recursos humanos y también en las diferencias geográficas y de ubicación dentro de las comunas de la Región Metropolitana.

Otro factor importantísimo, a nuestro juicio, es el tipo de clima organizacional que existe en cada establecimiento, además del tipo de liderazgo que se ejerce. En esta materia vemos diferencias entre los directores hombres y directores mujeres algunas de ellas logran mejores resultados y una mayor empatía con la comunidad. Esta situación nos ha hecho pensar en la necesidad de investigar el tema recurriendo a textos que dicen relación con el liderazgo. Hemos encontrado antecedentes valiosos en relación al liderazgo transformacional que ha influido en muchos casos a la obtención de organizaciones eficientes y felices donde la satisfacción a nivel general juega un papel importante en la institución.

Tenemos el caso la constancia de la relación positiva entre Liderazgo Transformacional y el éxito logrado en su desempeño logrado por gerentes como lo indica Howell y Higgins, 1990, Seltzes y Bass, 1990.

También se ha encontrado una correlación entre Liderazgo Transformacional y el compromiso organizacional que se traduce en un comportamiento caracterizado por la satisfacción de los empleados con el líder (Avolio y Bass, 1995).

Por otra parte Brown, Birnstihi y Wheceler, (1996) han encontrado que en el Liderazgo Transformacional se dan relaciones muy significativas entre satisfacción laboral, el esfuerzo extra y las relaciones satisfactorios entre el jefe y los subordinados, lo que produce unidad en el grupo de trabajo y efectividad en los resultados.

Masi y Cooke (2000) descubrieron en uno de sus estudios que se produce una gran motivación en los trabajadores y un alto grado de compromiso y por ende buenos resultados en la aplicación del Liderazgo Transformacional.

Guillespie y Mann (2000) han sostenido que el Liderazgo Transformacional juega un papel de predicción en la confianza de los subordinados lo que influye en la efectividad del líder que logra la realización de proyectos en plazos estipulados y actitudes de creatividad e innovación en los trabajadores.

El Liderazgo Tranformacional y soluciones más originales que se provocan, aparecen en un estudio realizado por Den Hartog, House y otros (1999) donde se sostiene haber encontrado un respaldo cultural universal en más de sesenta países que reconocen el aporte de este tipo de liderazgo en el logro de resultados exitosos.

En la actualidad, en Chile se está planteando y aprobando en el parlamento, una Reforma Educacional que plantea puntos específicos sobre los cuales debe trabajarse para logra un mejora cualitativa de la educación. De momento se propone la creación de un Fondo de apoyo a la calidad, destinado de manera preferente a la Educación Municipalizada que requiere una real y efectiva intervención. Surge como algo necesario el establecer un fondo para aplicar un Plan de Retiro de Profesores acompañado de un Sistema de Acreditación, de nuevas y mayores exigencias para crear un establecimiento educacional. Ha esto debe añadirse un aumento significativo de la Subvención escolar siendo prioritaria la preocupación por la preocupación clase media baja.

Entre los aspectos discutidos de los bajos logros de la Educación Municipal aparece destacada la falta de liderazgo de los cuerpos directivos que generalmente no tiene una formación para el cargo, llegando al desempeño de él fundamentalmente por antigüedad.

Todo lo planteado, que tiene en nuestro país una aplicación inmediata nos ha provocado el interés por desarrollar esta investigación que de seguro nos significara un aporte positivo en la administración de nuestros colegios.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los objetivos de la investigación, lo que pretendemos es dar respuesta a una serie de interrogantes que tienen su base en la relación entre el liderazgo y el clima de trabajo, en un contexto concreto, y en este caso en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro:

¿Existe una relación entre la percepción que los profesores de la institución tienen sobre el clima de trabajo en la institución, y el tipo de liderazgo que se ejerce en las mismas?

¿Perciben de igual modo el clima de trabajo en una institución educativa, los profesores de la misma y sus directivos?

¿Cómo entienden el liderazgo los profesores de las instituciones educativas? ¿la percepción del liderazgo por parte del profesorado tiene relación con la misma por parte de los directivos?

¿Qué aspectos marcan la percepción, que tanto profesores como directivos, tienen sobre el liderazgo y el clima de trabajo?

De dichas preguntas se derivan los objetivos de la investigación, y que marcan el camino de la misma.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta investigación es establecer relaciones entre el clima de trabajo que se percibe en las instituciones educativas de la fundación creando futuro y conocer el liderazgo que se ejerce en las mismas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir de este objetivo general, los objetivos específicos que nos hemos planteado en el presente trabajo son los siguientes:

1. Conocer la percepción que los profesores tienen del clima de trabajo en su institución, en contraste a la percepción de los directivos de las mismas.

2. Conocer la percepción tanto los profesores de las instituciones educativas estudiadas, como sus directivos, tienen acerca del estilo de liderazgo que se ejerce en las mismas.
3. Determinar en base a qué criterios se construye la percepción, tanto del liderazgo como del clima, en las instituciones educativas estudiadas.

CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL

CONTENIDO:

- 2.1.Situación actual de la educación Básica y Media en Chile
- 2.2.Orígenes de la fundación Creando Futuro
- 2.3.Caracterización de los colegios de la Fundación Creando Futuro
- 2.4.Modelo pedagógico de los colegios de la Fundación Creando Futuro
- 2.5.Modelo administrativo y de gestión de los colegios de la Fundación Creando Futuro

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO:

En el presente capítulo se realiza una presentación del marco socio cultural al que se acopla la investigación, a través de un repaso en círculos concéntricos por el sistema educativos chileno, acercándose cada vez más hacia la caracterización en todos los sentidos de los centros de la Fundación Creando Futuro, particularmente a aquellos a los que se hace referencia en esta investigación.

2.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA/MEDIA EN CHILE

Contexto de la Educación Básica y Media en Chile

La Educación Básica y Media son parte además de la Educación Preescolar (Parvularia) y la Educación Superior (Centros de Formación Técnica – Institutos Profesionales – Universidades) del sistema educacional chileno que basa su acción en normas que sustentan, regulan y orientan el sistema.

- **Principios Constitucionales**

El Estado tiene como finalidad primordial promover el bien común, posibilitando la creación de las condiciones sociales que permita a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material.

Entre las tareas específicas que conllevan a la creación de estas condiciones, está la educación, que debe promoverse integralmente e impartirse al más alto nivel de eficacia a fin de asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional.

- **Derecho a la Educación**

Este derecho involucra que:

- Toda persona tiene derecho a educarse, entendiendo por educación aquellos actos que tienen por objeto el pleno desarrollo de la persona en distintas etapas de su vida.
- Corresponde a toda la comunidad, contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.
- Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos.
- La educación básica es obligatoria.

Corresponde al Estado, en lo que dice relación con este derecho:

- a) Otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación;

- b) Financiar un sistema gratuito que asegure que toda la población tenga acceso a la enseñanza básica obligatoria;
- c) Fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles;
- d) Estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística.
- e) Proteger e incrementar el patrimonio cultural de la nación

- **Libertad de Enseñanza**

Libertad que abarca los siguientes aspectos:

Libertad para:

- a) Enseñar;
- b) Abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales;
- c) Escoger el establecimiento educacional en que estudie: la persona y sus hijos.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

Se contempla además que exista una enseñanza reconocida oficialmente y de que existan establecimientos educacionales reconocidos por el estado.

La enseñanza reconocida oficialmente tiene dos limitaciones más:

- a) No puede orientarse a propagar tendencia político- partidista alguna.
- b) Debe cumplir los requisitos mínimos en los niveles de enseñanza básica y media establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Educación.

Los establecimientos educacionales de todo nivel de enseñanza reconocidos oficialmente, deben cumplir los requisitos que se establezcan en la Ley Orgánica Constitucional de Educación.

- **Políticas educacionales del Gobierno de Chile.**

Las políticas educacionales del Gobierno de Chile están basadas en los principios del Gobierno de Chile, por lo tanto, no pueden explicarse aquellas sin antes conocer previamente éstas.

- **Principios del Gobierno de Chile.**

En nuestro contexto histórico-cultural, Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas.

- **Concepción del Hombre.**

El gobierno respeta y participa de la concepción cristiana del ser humano, la sociedad y el Estado.

Entiende al hombre como ser dotado de espiritualidad, de la cual emana con verdadero fundamento su dignidad, con derechos que arrancan de su naturaleza misma que tienen su origen en el propio creador.

- **Concepto de Estado.**

Se entiende al Estado como un ser de relación creada por el hombre, por lo que debe estar al servicio del hombre y no al revés.

- **Fin del Estado.**

El fin del Estado es el bien común, que se define como: el conjunto de condiciones sociales que permitan a todos y cada uno de los chilenos alcanzar su plena realización personal.

- **Principio de Subsidiaridad.**

En toda sociedad, y a partir del hombre, hay toda clase de sociedades con diversos fines, hasta llegar al Estado que es la sociedad más perfecta. El principio de subsidiaridad sustenta que cada sociedad tiene su propia órbita de acción y que las sociedades mayores se establecen para satisfacer necesidades que las sociedades menores no pueden satisfacer.

Es así, entonces, que al Estado compete realizar sólo aquellas funciones que le están expresamente encomendadas, en virtud de su calidad de tal o se le entreguen por la ley y aquellas que los particulares o sociedades intermedias no quieren o no pueden realizar y es necesario que se cumplan en razón de bien común.

Este principio de subsidiariedad debe respetar el derecho de propiedad privada y la libre iniciativa de los particulares en materias económicas.

- **Principios Rectores.**

a) Idea del Hombre

Concebimos al hombre como un ser que, desde la unicidad que le es propia en cuanto persona singular y concreta, se relaciona con los demás y con el mundo que lo rodea. Así surge una compleja red de relaciones que adquiere sentido y se proyecta hacia los demás y hacia el mundo de la naturaleza gracias a que, en el interior mismo del hombre, éste constituye un conjunto que es organizado racionalmente. Esta capacidad de concebir racionalmente es el motor de la cultura en su sentido más amplio.

b) El Estado subsidiario

Corresponde a la comunidad, en primer término, desarrollar la tarea educativa. Ella es la encargada de que sus miembros desplieguen sus capacidades para alcanzar el desarrollo integral: individual y social. De tal suerte, nada de lo que las personas o la comunidad de personas es capaz de realizar en educación puede ser asumido por el Estado. Sólo compete actuar subsidiariamente cuando las acciones no puedan o no quieran ser asumidas por las personas o la comunidad de personas, en razón del bien común.

c) El Contexto Chileno

El hombre tiene el derecho y el deber de transformar su entorno. Esto implica conocerlo profundamente: descubrirlo, recorrerlo, domeñarlo, sentirlo y amarlo en su total amplitud.

A la vez, necesita conocerse a sí mismo, necesita conocer el alma nacional. Es decir, avizorar esa línea que, emergiendo del pasado, da sentido a nuestra conducta colectiva y sirve de base firme para proyectarnos al futuro. Se trata de lograr, como Nación, una auténtica conciencia chilena, sin ánimo imitativo o espíritu dependiente o parasitista.

Debe ejercerse un nacionalismo que conjugue nuestra tradición histórica cultural occidental y especialmente iberoamericana con la realidad neo-económica, cuyas posibilidades debemos detectar y aprovechar de forma integral.

d) Concepto de Educación

La educación tiene relación con lo que el hombre es y con sus posibilidades de superación. El acto educativo es un proceso que nace y muere con el hombre. La educabilidad es una cualidad esencial al espíritu humano.

Ella permite desarrollar todas las potencialidades de la inteligencia, del sentir, de la voluntad y de la acción del hombre; al mismo tiempo, facilita la unicidad de todos los elementos personales y sociales, naturales y culturales para integrar la persona, realizando en plenitud su ser individual y universal, histórico y trascendente.

Es misión de la sociedad, en la cual el hombre se desarrolla, proveer los medios para que sus miembros adquieran plenitud como personas; por esto, la educación debe entenderse también como patrimonio y tarea que concierne a toda la comunidad nacional, con el objeto de capacitar a cada hombre en el ejercicio de una libertad responsable y noblemente orientada. En este alto sentido comparten responsabilidades de educadores, en primer lugar; los padres, a través de su grupo familiar; profesores, gobernantes nacionales, autoridades locales y de barrio, por cuanto de ellos depende el desarrollo de una actitud de disciplina, de trabajo y de estudio, únicos campos reales de posibilidad a las aspiraciones del hombre y de la comunidad.

e) Educación y Cultura

La cultura constituye el círculo propio de la vida humana. Es obra del hombre y representa su peculiar creación. Todo hombre nace, crece y se desarrolla inmerso en una atmósfera cultural ya dada (Normas, creencias, modos de vivir y producir, medios de comunicación etc...) que no puede ser desconocida. Sólo a partir de ella, podemos ejercer con posibilidades fecundas de recrear, innovar o transformar ese entorno.

La educación, como proceso de formación del hombre, se da en ese mismo contexto ambiental. La sociedad entera orientada, enseña, modela, educa o “deseduca” a sus miembros.

- **Principios de Acción**

a) Renovación continua:

La adaptación a la realidad nacional y a los anhelos de los individuos de esta sociedad es una obra continua.

No deben realizarse “reformas” sino adaptaciones regulares y sistemáticas dentro de una sociedad en plena evolución.

b) Cambio Planificado:

Los Cambios deben realizarse de acuerdo a las etapas previstas en un sistema para toda planificación.

c) Subsidiariedad:

De acuerdo con el concepto de subsidiariedad analizando anteriormente, el Estado debe reconocer y apoyar la función educativa de la sociedad en su conjunto, manteniendo sólo el control necesario para la salvaguardia de los intereses públicos.

d) Educación Permanente:

La política educacional se inspira en un concepto amplio de la educación, concebida como una actividad que se extiende a lo largo de la vida de la persona respondiendo a imperativos y modalidades distintas de acuerdo con el interés, las aptitudes y edad del educando.

Educación Básica

La Educación básica (Enseñanza), abarca cursos que van desde 1º a 8º año básico y corresponde a la atención de alumnos que tienen entre 6 y 13 años.

Educación Media

La Educación Media o Nivel de Enseñanza Media, conocida antiguamente con el nombre de Educación Secundaria, abarca el periodo que va de I a IV Medio. Los alumnos que cursan esta etapa de Educación Formal están entre los 14 y 18 años de edad.

Este periodo contempla dos modalidades: La Educación Media Científica Humanista que prepara a los alumnos para la continuación de Estudios Superiores y la Educación Técnica Profesional que también dura cuatro años pero que en los dos últimos entrega una formación en alguna especialidad. Al término de ella los alumnos reciben, además de su Licencia de Enseñanza Media, un Título Técnico de Nivel Medio.

En los últimos 20 años, la modalidad de Educación Técnica ha aumentado significativamente su matrícula, aun cuando se estima que la formación en las especialidades es débil ya que no satisface las demandas que presentan las empresas y el campo laboral.

La tendencia en Chile es de mayor exigencia por lo cual el mercado tiende a la contratación de Técnicos de Nivel Superior, es decir, aquellos que obtienen en un Centro de Formación Técnica (CFT).

- **Contexto Normativo de la Dirección, Liderazgo Y Clima**

En Chile, existen normas, aun cuando están en revisión, respecto de los diversos aspectos asociados al Sistema Educativo. Así, se observan:

A) Normas relacionadas con Objetivos, Estructura, Administración y Organización del Sistema Educativo:

- Objetivos y Estructura del sistema educativo.
- Objetivos Generales del sistema educativo
- Estructura del sistema educativo
- Administración y Organización del sistema educativo
- Creación de establecimientos educacionales
- Fusión de establecimientos educacionales
- Anexos de los establecimientos educacionales
- Creaciones de cursos
- Suspensión de actividades
- Cierre o supresión de establecimientos educacionales
- Denominación y clasificación de establecimientos educacionales
- Organización de un establecimiento Educativo
- Declaración de Cooperador de la Fundación Educativa del Estado o Establecimientos de Educación Particular
- Traspaso de establecimientos educacionales a las Municipalidades
- Reglamento de traspaso
- Manual de relaciones entre el Ministerio de Educación Pública y las Municipalidades

- Reglamento interno
- Calendario Escolar
- Valores Patrios
- Normas sobre la ubicación de negocios que expenden bebidas alcohólicas, en relación con los establecimientos educacionales
- Materias administrativas
- Educación y Salud
- Comisión Nacional Mixta de Salud y Educación
- Unidades de la Cruz Roja Chilena de la Juventud
- Control de la salud de los educadores
- Primeros Auxilios.

B) Normas Curriculares relacionadas con las personas que participan en el proceso educativo

- Reglamento de los Centros de Alumnos
- Seguridad Escolar y Prevención de Riesgos Escolares
- Uniforme escolar
- Beneficios
- Viajes de estudios
- Otras materias relacionados
- Los Profesores
- Ejercicio de la función docente
- Régimen Jurídico al que están sometidos

- Beneficios comunes a todos los profesores
- Perfeccionamiento de los profesores
- Premios y distinciones a los profesores
- Otras materias relacionadas
- La Comunidad
- Centro de Padres y Apoderados
- Escuela de Padres

C) Normas Curriculares relacionadas con elementos técnicos.

- Planes de estudio. Generalidades
- Planes y Programas de Estudio
- Planes y Programas Generales de Estudio
- Programas de Estudio
- Planes y Programas Especiales
- Planes y Programas de Religión
- Evaluación y promoción escolar
- Decreto Supremo de Educación N° 2038 de 1978
- Decreto Supremo de Educación Exento N° 62 de 1983
- Situaciones especiales de evaluación y promoción escolar
- Situación escolar de alumnos que se trasladan de establecimiento durante el año escolar
- Equivalencia de estudios para fines laborales
- Equivalencia de estudios de la Escuela Naval “Arturo Prat”

- Exención de asignaturas
- Convalidación de estudios realizados en el extranjero
- Titulación de alumnos de Educación Media Técnico Profesional
- Supervisión técnica pedagógica
- Manual de Supervisión Educacional
- Orientación Educacional y Vocacional
- Objetivos de la Orientación
- Funciones de la Orientación
- Ejercicio del cargo de Orientador
- Plan y Programa de Estudio para la Orientación
- Recursos técnicos de Orientación
- Unidades Didácticas de Orientación
- Prevención Primaria del Alcoholismo
- Senescencia

D) Normas Curriculares relacionadas con los medios didácticos

- Medios Educativos
- Material Didáctico
- Evaluación de los materiales didácticos
- Evaluación de los Medios Educativos
- Instrumento de Evaluación
- Uso y cuidado de los libros de Textos y otros materiales que distribuye el Ministerio de Educación

E) Normas curriculares relacionadas con los medios físicos

- Control estadístico sobre daños a establecimientos educacionales

F) Normas curriculares relacionadas con los medios financieros

- Subvenciones a establecimientos educacionales particulares gratuitos
- Subvención a establecimientos educacionales que imparten educación regular
- Subvención a programas de Educación Fundamental y Técnica Elemental de Adultos
- Derechos de matrícula y escolaridad
- Ingresos adicionales
- Rifas, sorteos y colectas
- Casinos y Kioscos
- Venta de documentos

G) Normas de Educación extraescolar:

La Dirección y el Liderazgo que se ejerce en las escuelas de Chile

Tradicionalmente se han desarrollado en el sistema educacional estilos de liderazgo que no siempre se dan en forma absoluta. Generalmente al apreciar el comportamiento de un Director, observamos que se produce una mezcla de estilos y también en forma frecuente se puede ver que los estilos cambian según sean las circunstancias y/o características de los grupos de profesores con los cuales se trabaja.

Entre los tipos y estilos de dirección y liderazgo más frecuentes están:

- Estilo democrático

- Estilo autoritario
- Estilo laissez faire
- Estilo carismático

En éste ámbito, se recoge también el antes mencionado 'Marco para la buena dirección'. En éste, en términos generales las atribuciones y funciones son:

1. En lo pedagógico:

- Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
- Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
- Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

2. En lo administrativo:

- Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional según ley N° 19.464
- Proponer el personal a contrata y de reemplazo., tanto el docente como el regido por la ley N° 19.464
- Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores

3. En lo financiero

- Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la ley sobre Delegación de Facultades (ley N° 19.470). La cual es modificada por la ley N° 19.979 de la siguiente forma: A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por municipalidades o corporaciones municipales de educación, los Alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan. El Alcalde solo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Consejo Municipal.

El espíritu general del Marco para la Buena Dirección apunta a que los criterios utilizados son aplicables, más que a la figura de una sola persona, al conjunto del equipo directivo.

Ámbitos del Marco para la Buena Dirección

Se han estructurado cuatro grandes áreas o ámbitos de desarrollo:

A – Liderazgo

B – Gestión Curricular

C – Gestión de Recursos

D – Gestión del Clima Organizacional y Convivencia

En cada área y/o ámbito se plantean criterios y descriptores.

A – Liderazgo

- El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela

- El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores
- El director y el equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos
- El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas
- El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo

B - Gestión Curricular

- El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el marco de la Buena enseñanza y los mecanismos para su evaluación.
- El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.
- El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

C – Gestión de Recursos

- El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.

- El director y equipo directivo motivan, apoyan y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.
- El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.

D – Gestión del Clima Organizacional y Convivencia

- El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas.
- El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional , los estudiantes y los padres y apoderados.
- El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.
- El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.
- El director y equipo directivo El director y el equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

2.2 ORÍGENES DE LA FUNDACIÓN CREANDO FUTURO

La **Fundación Creando Futuro** es una institución sin fines de lucro reconocida según decreto del Ministerio de Justicia número 675 de fecha 22 de Julio del 2002, ocasión en la cual se le concedió la personalidad jurídica. La publicación en el diario oficial número 39.333, página 15 tiene fecha 13 de Agosto del 2002.

La misión de la Fundación Creando Futuro es desarrollar la educación en todos sus ámbitos, dirigiendo preferentemente sus actividades en beneficios de obras sociales que satisfagan las

necesidades e intereses de la comunidad, para tal efecto deberá participar en el desarrollo del país mediante la acción de profesionales en las diversas áreas del saber.

Objetivos de la Fundación

- Impartir y fomentar la educación en sus diversas modalidades.
- Organizar y administrar establecimientos de enseñanza pre-básica, básica, media y superior, como también crear y desarrollar centros de beneficio social.
- Desarrollar actividades de capacitación y perfeccionamiento preferentemente en las áreas de educación y gestión.
- Establecer y desarrollar alianzas con instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Instituciones Dependientes

- Centro Educacional San Andrés (Maipú)
- Colegio Lo Errazuriz (Maipú)
- Anexo Colegio Lo Errazuriz (Maipú)
- Liceo Insume (Ñuñoa)
- Colegio El Prado (Pudahuel Sur)
- Colegio San Felipe (Pudahuel Sur)
- Liceo Metropolitano (Estación Central)
- Colegio Santa Marta (Peñalolen)
- Industrial Simón Bolívar (Quinta Normal)
- Colegio San Marcel (Buin)
- Complejo Educacional Padre Las Casas (Temuco)

- Sala Cuna y Jardín Infantil El Roble (La Pintana)
- Escuela de Adultos (Santiago)
- Instituto Profesional Carlos Casanueva (Santiago)

Principios Orientadores que conforman la acción de las instituciones educativas pertenecientes a la Fundación Creando Futuro

Las instituciones educativas pertenecientes a la Fundación Creando Futuro hemos asumido en plenitud el compromiso de un servicio de excelencia en el ámbito educacional lo que se ve reflejado en los siguientes principios orientadores:

1. Adscribimos a una concepción humanista del ser humano, procurando preservar y proyectar con él, valores inherentes al quehacer inspirado en el cristianismo occidental, con apego a una convivencia en que las decisiones emanen de un dialogo democrático, a partir del cual se vean reflejados los anhelos y aspiraciones de todos sin distinción ninguna que no sea la del ser en interacción con los demás seres.
2. Por lo mismo anterior, declaramos como centro de nuestro interés primordial al educando y al conjunto de personas que integran la comunidad educativa tanto en los niveles asistentes de la educación, docentes, directivos docentes, como así también a los padres o apoderados, comprometidos en torno al objetivo de lograr una comunidad educativa integrada y armónica orientada además a la búsqueda permanente del mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte.
3. Asumir una actitud crítica y con visión de futuro respecto de la información con que se cuenta, las estrategias docentes los desafíos que propone la “sociedad global” contemporánea y la proyección que se pueda tener acerca del devenir del ser humano en un mundo cambiante aceleradamente impulsado por una tecnología en permanente evolución y desarrollo.
4. Concebimos a la institución educativa como aquella que presta un servicio antes que nada a la familia, que requiere incorporar a sus integrantes al mundo que nos circula, procurando garantizar a quienes le representan, abuelos y padres, el máximo de las oportunidades educativas, garantizando para sus descendencias las mejores posibilidades de un futuro promisorio y exitoso.

5. Inspirados en los presupuestos anteriores, es que al abrir las puertas de nuestros colegios no podemos hacer otra cosa sino que declarar con el mayor énfasis, no a la discriminación por rendimiento académico, creencias religiosas, físicas o cualquiera otra que diga relación con la estructura tanto individual como social de la persona misma. El principio de igualdad de oportunidades debe ser inherente al ser humano y nadie bajo pretexto alguno podrá apoderarse de él para amañarlo a su arbitrio.

6. Si lo que se procura a partir de la educación es la formación de una persona verdaderamente libre en un contexto democrático, nuestros colegios sabrán responder a todo esto, ya que privilegiamos al educando como persona, que está inmersa en la sociedad y su entorno. Respetamos sus características que le son propias, valoramos el papel de sus ascendientes en su formación personal, creemos en él como persona única e irrepetible, creemos en su educabilidad, por lo mismo, podemos garantizarle que aprenderá y que lo que aprenda le permitirá resolver con éxito los problemas que habrá de enfrentar en el recorrido de su niñez, adolescencia, juventud y vida adulta.

7. Queremos un alumno consciente de la problemática social contemporánea con libertad para expresarse y con las más amplias posibilidades para que pueda encontrar su propia verdad y no solamente la de aquella heredada que muchas veces bien puede no querer compartir al asumir que se enfrenta a problemáticas contemporáneas distintas.

8. Nuestras instituciones educativas velaran siempre porque se cautelen los derechos y garantías individuales que les corresponde a nuestros alumnos en el marco de las normativas institucionales que regulan la sana convivencia. Por lo mismo, rechazaremos todos aquellos actos provenientes de personas o grupos que atenten contra estos, invocando para aquellos, se les aplique el máximo rigor de la normativa jurídica o institucional correspondiente.

9. Queremos alumnos con una base de aprendizajes sólidos y estables que les permitan elaborar propuestas cada vez inteligentes, seguros del mañana que les pertenece. Por lo mismo los queremos activos no pasivos, dispuestos a ser los protagonistas, no los espectadores. En fin, queremos alumnos libres, descubriendo la felicidad luego de haber aprendido; esperanzados y soñadores en el mundo del mañana del que serán sus artífices.

2.3 CARACTERIZACIÓN DE LOS COLEGIOS DE LA FUNDACIÓN CREANDO FUTURO

Las Instituciones Dependientes de la Fundación Creando Futuro, en las que hemos llevado a cabo nuestra investigación, son las siguientes:

- 1. Centro Educacional San Andrés (Maipú)**
- 2. Colegio Lo Errazuriz (Maipú)**
- 3. Anexo Colegio Lo Errazuriz (Maipú)**
- 4. Liceo Insume (Ñuñoa)**
- 5. El Prado (Pudahuel Sur)**
- 6. Colegio San Felipe (Pudahuel Sur)**
- 7. Liceo Metropolitano (Estación Central)**
- 8. Industrial Simón Bolívar (Quinta Normal)**
- 9. Colegio Santa Marta (Peñalolen)**
- 10. Colegio San Marcel (Buin)**

El criterio principal a la hora de elegir las instituciones en las que se ha llevado a cabo la investigación es el nivel educativo impartido. De ahí que se hayan descartado las instituciones que sólo impartían educación de adultos o nivel pre-básico.

A continuación vamos a realizar una descripción detallada del modelo organizativo y pedagógico de cada uno de los centros educativos seleccionados de la Fundación Creando Futuro:

1. ESCUELA BÁSICA PARTICULAR “CENTRO EDUCACIONAL SAN ANDRÉS”

El Centro Educacional San Andrés es una Institución Educativa particular subvencionada con Financiamiento Compartido. Los niveles educativos que imparte son Pre -Básica (Primer y Segundo Nivel de Transición) y Básica (Primero a Octavo). La matrícula en el año 2010 es de 380 alumnos/as. Cuenta con una Directora, una Encargada U.T.P, dos Coordinadoras de Informática, un Coordinador Extraescolar, un Coordinador de Prevención de drogas, un Coordinador de Seguridad Escolar y 20 funcionarios/as.

Características físicas del Establecimiento:

La infraestructura del colegio es sólida, de un piso, rodeada de rejas, con un pabellón donde se encuentran seis salas de clases, dos oficinas, sala de profesoras, sala de informática, bodega, cocina, sala de imprenta, baños.

La construcción es pequeña pero acogedora, con salas ventiladas, con buena iluminación natural, con acceso principal y lateral hacia la zona de seguridad (patio central).

El mobiliario es acorde a la capacidad de las salas y en buen estado. La sala de informática tiene acceso a Internet de banda ancha, con un buen equipamiento de veinte computadores, retroproyector, equipo de audio y PC móvil.

Características Sociales:

La unidad educativa está inserta en una comunidad de nivel socioeconómico medio. El nivel de escolaridad de los padres corresponde a Enseñanza Media, en un gran porcentaje y en menos proporción de Enseñanza Técnica y Universitaria. En el entorno encontramos grandes centros comerciales, como Arauco Outlet Mall, Supermercados Jumbo, Lider, Homecenter Sodimac.

El entorno inmediato carece de instituciones públicas como Carabineros, Posta de Primeros auxilios, Bomberos, etc.

Modelo pedagógico organizativo y económico de gestión del Establecimiento Educativo:

Nuestro Proyecto Educativo se enmarca sobre la base fundamental, que es que cada niño y niña puede aprender sin exclusión, desde sus propias capacidades singulares, correspondiéndole a la Unidad Educativa, ayudarles a descubrir sus potencialidades y mostrarles caminos que les permitan desarrollar sus talentos y habilidades a fuerza de respeto, afecto y ejemplo.

Los planteamientos que se consignan en PEI constituyen un horizonte y un marco de referencia desde el cual se avanzará para lograr las metas propuestas, siendo el resultado de un trabajo colectivo de todos los estamentos de nuestra Unidad Educativa, quienes a partir de sus anhelos construyeron la finalidad educativa de nuestra escuela de modo específico, dándole un sello, una identidad propia. Esta identidad explicitada como proyecto educativo contiene las metas compartidas junto con los medios y las responsabilidades de todos sus miembros.

Así pues, que nuestro Proyecto Educativo concibe la educación como un proceso que se orienta al aprendizaje y al crecimiento personal de cada uno de los individuos que integran la Unidad Educativa, partiendo de la base que la persona logra su plenitud a través del desarrollo de sus facultades, con un trabajo diario y permanente de sus propias capacidades.

La visión de la persona y el tipo de alumno que nos proponemos formar están íntimamente relacionados con la concepción curricular que sustenta nuestro Proyecto Educativo.

El currículo que sostiene nuestro establecimiento se centra en el alumno/a – persona y su aprendizaje, es decir, considera en todo su quehacer las necesidades de cada alumno/a, atendiendo a sus diferencias individuales y ritmos de aprendizajes propios.

Nuestros objetivos esenciales apuntan al desarrollo de sus facultades y habilidades, más que al logro de ciertas conductas. Asimismo, considerando que nuestro alumno es un ser integral, el currículo abarca todas las facetas de su personalidad, las del dominio cognitivo (el pensar), dominio afectivo (el sentir) y el dominio activo (el hacer).

Entendemos que para que el currículo pueda llevarse a cabo, es necesario tener presente el rol de la autoridad, la importancia de la disciplina, el respeto y la tolerancia por la diversidad.

Igualmente gran importancia tiene el currículo informal, aquel que se da en el diario vivir, en las relaciones interpersonales, en el modelo que son profesores y directivos, en la relación con los padres y apoderados.

Nuestro currículo se caracteriza por su flexibilidad, contextualización, equilibrio e integridad, en absoluta concordancia con las atribuciones que nos otorgan los Planes y Programas de estudio entregados y los propios, aprobados por el Ministerio de Educación.

Para asegurar la viabilidad de nuestro Proyecto Educativo en el tiempo, las acciones están dirigidas en tres áreas: Gestión directiva y administrativa, Gestión de recursos humanos, Gestión financiera.

Para lograr el objetivo que dice relación con la incorporación de valores y principios en todo el accionar de nuestra institución, se trabaja en las áreas de Clima organizacional y Convivencia.

Para favorecer y consolidar los vínculos Escuela – entorno institucional y social, se plantean las áreas de acción que tienen que ver con la Vinculación con la Fundación “Creando futuro y la Vinculación con la comuna de Maipú, la región y a nivel nacional.

Para diseñar e implementar un sistema de aseguramiento de la calidad de la enseñanza en nuestro establecimiento, se manejan las áreas de acción: diseño y desarrollo curricular y Evaluación de la gestión.

El modelo administrativo que se aplica en el colegio, concibe que la educación tiene una perspectiva global, por lo tanto, la función administrativa de la educación se basa principalmente en coordinar las acciones y las interacciones de los agentes educativos que participan directa o indirectamente en el proceso educativo. Acepta la diversidad y la individualidad, promueve las nuevas experiencias de enseñanza y de aprendizaje, el cultivo de los valores y da importancia y espacios a la participación de todos los estamentos educativos.

2. COLEGIO LO ERRÁZURIZ

El Colegio Lo Errázuriz es una institución educativa dependiente administrativamente de la Fundación Creando Futuro. Los niveles educativos que imparte son Pre – Básica (Primer y Segundo Nivel de Transición) y Básica (Primero a Octavo). Tiene 491 alumnos/as. Cuenta con un total de veintiséis funcionarios, de los cuales dos son directivos, diecisiete son docentes y siete asistentes.

Entorno Geográfico Social Cultural y Económico:

El Colegio Lo Errázuriz es una Institución que administrativamente depende de la “Fundación Creando Futuro” y se encuentra ubicado en la Comuna de Maipú, al poniente del área metropolitana, en la Villa Lo Errázuriz.

Es un establecimiento educacional que acoge a alumnos provenientes del entorno geográfico circundante, el cual está constituido por familias de nivel medio y medio-bajo. En su gran mayoría, los alumnos pertenecen a familias cuyos padres trabajan, quedando al cuidado de las madres, abuelos o hermanos mayores, o quedan solos el tiempo que no están en el colegio.

En cuanto al nivel educacional de las familias, la mayoría a cursado Enseñanza Media completa y un porcentaje menor son profesionales de nivel superior.

Modelo Pedagógico Organizativo y Económico de Gestión del Colegio Lo Errázuriz:

Hoy, de las actuales demandas socio-culturales, nace la necesidad de participación democrática, reflexiva y crítica, de todos los estamentos, trazando las directrices de nuestra gestión pedagógica que nos permite guiar un proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando el crecimiento educativo de nuestros alumnos en las áreas intelectual, socio-afectivo y valórico.

En el Proyecto Educativo Institucional se consideran los aspectos sociales, culturales y educativos de los alumnos y alumnas, así como también, los aspectos geográficos que lo circundan, los recursos materiales y tecnológicos con los cuales se cuenta, la diversidad de profesionales, las características de madres y padres que conforman la Institución.

En nuestro Proyecto Educativo Institucional, existe el compromiso formal de proporcionar a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para su desarrollo integral, que les permita ser partícipes de una sociedad altamente competitiva y global.

La Visión que se plantea la Institución tiene la capacidad de ir más allá en el tiempo y espacio, como resultado de un futuro deseable y forma parte de la cultura organizacional de la Escuela, vale decir, está presente en cada instancia del quehacer pedagógico y administrativo del Colegio.

La Misión, por su parte, es producto del trabajo diario, planificado, regulado y evaluado. La Misión es el día a día que promete acercarse al futuro deseado. Esto se refleja en una diversidad de Proyectos y Programas creados para favorecer los aprendizajes de alumnos y alumnas. La preocupación por los alumnos de buen rendimiento y por aquellos que presentan dificultades, se refleja en proyectos que permitirán nivelar hacia mejores aprendizajes.

Los Principios y Valores que inspiran el Proyecto de la Fundación Creando Futuro, promueve en los Colegios, el desarrollo de las relaciones interpersonales a través de la práctica de las

actitudes de Respeto, Responsabilidad, Perseverancia, Honestidad, Solidaridad, Espíritu Crítico, Creatividad, Autonomía, Tolerancia, y Amor a la Patria.

Características de la organización pedagógica:

En cuanto a la organización pedagógica, es clave implementar eficientemente el currículum y alcanzar aprendizajes de calidad con los alumnos, teniendo presentes las orientaciones del diseño curricular básico establecido en los Objetivos Fundamentales (O.F.) y Contenidos Mínimos Obligatorios (C.M.O.) del Marco Curricular en la Educación General Básica Nacional (2002).

Para tal efecto, se diseña una práctica de enseñanza considerando a quiénes enseñar, qué contenidos, cómo enseñarlos, con qué recursos didácticos, en qué tiempo y con qué recursos humanos y materiales (diseño de planificación: Fundación Creando Futuro) y que a la vez aseguran la articulación y coherencia con los Programas de Estudio y el PEI. (Proyecto Educativo Institucional).

Para el logro de objetivos propuestos y consensuados por la Comunidad Educativa, es necesario considerar las diferencias individuales y una sana convivencia, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje a través de Programas y Planes anexos que complementan el currículum tradicional, como son:

- Plan de Ajedrez (involucra a todo el alumnado)
- Plan de Lectura Comprensiva
- Proyecto de Activación de la Inteligencia
- Proyecto TIC's, (uso de la tecnología como apoyo didáctico)
- Plan de Olimpiadas Matemáticas (activación del pensamiento matemático)
- Trabajo preventivo del el consumo de drogas junto al CONACE (Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes)
- Deportes (competencias internos)
- Plan de Integración del Apoderado al Proceso Educativo de sus hijos.
- Taller de Mosaicos (Trabajo conjunto de Padres e Hijos).

En cuanto a recursos educativos, se cuenta con una Biblioteca, Sala de Párvulos, Salón de Computación, donde se integran computadores portátiles con computadores de escritorio, proyectores, impresoras, etc.

En cuanto a los aportes Financieros, se cuenta con: Aporte estatal a través de la subvención estatal; Pago escolaridad a través del sistema de Financiamiento Compartido (aporte de los apoderados); Actividades internas del Centro de Padres; Aporte de la Fundación Creando Futuro.

Modelo Administrativo del Colegio:

El modelo pedagógico administrativo de nuestro Colegio Lo Errázuriz, corresponde al modelo de gestión escolar estatal, que distingue cinco áreas interrelacionadas entre sí, de las cuales cuatro son de proceso y una de resultados.

Las áreas de proceso se dan en el plano de las prácticas de los procesos de gestión que desarrolla el establecimiento educacional para lograr sus metas y objetivos, mientras que el área de resultados se refiere a datos e informaciones que dan cuenta del logro de objetivos.

Áreas de Procesos

Liderazgo: Prácticas desarrolladas por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una Visión y Misión compartida para el logro de las metas institucionales.

Convivencia Escolar: Prácticas que lleva a cabo el establecimiento para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

Gestión Curricular: Prácticas de la Unidad Educativa, para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular.

Recursos: Prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización de los recursos, los soportes en función del PEI y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados: Datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones, que el establecimiento registra, sistematiza y analiza, para evaluar la calidad de los resultados de los aprendizajes de los alumnos, de los logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa.

En relación al estilo de liderazgo de la Dirección del Colegio Lo Errázuriz, éste se caracteriza por establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Además, existe un dinamismo permanente, atención a las problemáticas organizativas y a las relaciones humanas, representando su cultura, sus valores, su estrategia –misión y visión-, es decir, un diseño a la medida, a partir de lo que necesita la organización, pero orientado hacia el mejoramiento y el cambio en la cultura escolar, necesarios para optimizar los procesos.

3. COLEGIO ANEXO LO ERRÁZURIZ

El Colegio Anexo Lo Errázuriz es una institución educativa particular subvencionada con financiamiento compartido. Los niveles educativos que imparte son Pre- Básica (Primer y Segundo Nivel de Transición) y Básica (Primero a Octavo). Tiene 271 alumnos. Cuenta con una directora y un jefe de UTP, trece docentes, un administrativo y tres auxiliares, siendo en total diecinueve funcionarios.

Características del establecimiento:

El Colegio Anexo Lo Errázuriz, fue creado el 20 de Marzo de 1980. Este establecimiento educacional nace como una necesidad de ampliación del Colegio Lo Errázuriz Central ubicado en la misma comuna. Sus primeros profesores fueron también del Colegio Central, por lo cual la mística que tiene, proviene de alguna manera a la de ese pequeño grupo de docentes para quienes la enseñanza es una verdadera vocación.

El Colegio Anexo Lo Errázuriz, se encuentra ubicado en la Región Metropolitana, comuna de Maipú, en la intersección de la Avenida Las Parcelas con la calle Manchester, en el número 698 de la última arteria. Está inserto dentro de la Villa Lo Errázuriz, cuyas casas habitación circundantes son de material sólido, con una antigüedad aproximada de treinta años. Calles pavimentadas; áreas verde y sin factores de riesgo delictivo.

El sector donde está ubicado el colegio cuenta también con otros establecimientos educacionales, dos iglesias católicas, supermercados y un Centro Cultural de la Ilustre

Municipalidad de Maipú. Cuenta también con redes de apoyo, quienes prestan auxilio rápido si amerita la situación: Carabineros, Consultorio, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), bomberos y otros.

El Colegio Anexo Lo Errázuriz es una institución de tipo Particular Subvencionada, la cual administrativamente depende de la Fundación “Creando Futuro”, en materia Técnico Pedagógica, del Departamento Provincial Santiago-Poniente. Los niveles que atiende son de Pre-Kinder a Octavo Año Básico; las edades fluctúan entre los 4 y 14 años más o menos.

Es un establecimiento que acoge a todos los alumnos del entorno geográfico circundante, el cual está constituido por familias de un nivel socio económico medio- bajo. En su gran mayoría, los alumnos pertenecen a familias cuyos padres trabajan y los niños quedan al cuidado de sus madres, cuando éstas no trabajan, abuelos o hermanos mayores, en el mejor de los casos, o simplemente quedan solos el tiempo que no están en el colegio. El Colegio Anexo Lo Errázuriz, es un establecimiento educacional que imparte enseñanza Pre-Básica y Básica completa en doble jornada diurna, conforme con los Planes y Programas emanados del Ministerio de Educación.

Tabla 1. Cursos por nivel en el Anexo Lo Errázuriz:

CURSO O NIVEL	CANTIDAD	Nº ALUMNOS
PRE KINDER	1	17
KINDER	1	21
PRIMER AÑO BASICO	1	21
SEGUNDO AÑO BASICO	1	21
TERCER AÑO BASICO	1	25
CUARTO AÑO BASICO	1	31
QUINTO AÑO BASICO	1	31
SEXTO AÑO BASICO	1	36
SÉPTIMO AÑO BASICO	1	33
OCTAVO AÑO BASICO	1	35

Modelo pedagógico constructivista:

El eje del modelo es el aprender haciendo. El maestro es un facilitador que contribuye al desarrollo de capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar. El objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos de modo que ellos puedan progresar, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados.

El modelo pretende la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor, lo que implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

En este modelo, la evaluación se orienta a conceptualizar sobre la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que los resultados. La evaluación es cualitativa y se enfatiza en la evaluación de procesos.

Modelo de gestión administrativa:

Nuestro modelo administrativo es el de Apoyo Colaborativo el cual permite a cada uno de los integrantes de esta unidad poner en práctica iniciativas personales que optimicen su labor y ayuden al bien común. Con este modelo se logra, también, el crecimiento de cada uno de los participantes: Directivos, profesores, auxiliares, alumnos y apoderados a crecer y a comprometerse con la institución, a sentirse parte de ella. El resultado psicológico es una sensación de participación e involucramiento en las tareas propias de esta unidad lo que finalmente se transforma en un estilo de vida de trabajo.

4. LICEO INSUME

El Centro Liceo Insume es una Institución Educativa particular de subvención compartida. Los niveles educativos que imparte son Básica (Primero a Octavo) y Media (modalidad científico-humanista). Cuenta con Director, encargado U.T.P, un inspector general, administración financiera y tres auxiliares además del profesorado.

Descripción del Entorno Social Cultural

De ubicación urbana, rodeado de establecimientos educacionales del tipo particulares Subvencionados y Universidades, tales como Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex Instituto Pedagógico U.Ch.)

Las familias establecidas que componen el tejido social son del rango medio; siendo sus actividades las profesionales con un estándar económico del mismo tipo medio. Se advierte además empleados pertenecientes a empresas de cierta representatividad. En su mayoría son familias con 1 y 2 hijos y pocas aquellas de 3 y 4 descendientes.

Entorno cultural

Las personas que habitan o viven en el lugar de ubicación del liceo en su mayoría poseen estudios de 4° medio, técnicos y profesionales; naturalmente hay habitantes con menos estudios y formación social, situación que son una minoría. En general son personas que se manifiestan como hábiles en la relación psicosocial y cultural.

Fundamentación del Proyecto Educativo

El Liceo se inclina permanentemente hacia la Educación Transversal por excelencia, como la base de la formación integral humana, que incluye lo sistemático. Tan importante es la Formación Humana que en este mundo tan convulsionado en que los hábitos, los valores y los principios, debieran ser rasgos principales de los jóvenes, estos están pasando de moda en la formación de la personalidad de los jóvenes de hoy. En consecuencia para nuestros alumnos educar el espíritu, formarles el carácter y enseñarles contenidos es la base de lo esencial. Sin embargo, cada joven alumno del Liceo debe estar atento y dispuesto a visualizar otras formas de vida para su existencia. Entre ellas, verse como el protagonista de su país, de la escuela y la familia. Debe considerar en su proyecto de vida al amor como la meta, el trabajo como el medio y la cultura como su realidad. Tampoco nuestro joven debe olvidar que son cinco las tareas ineludible que debe realizar en el día a día: tareas de fe, de familia, de trabajo, las sociales y las de convivencia. Finalmente no puede olvidar que es una unidad humana y por tal razón debe estar más que consciente, que lo primero para sí es su propio yo, luego el cumplimiento de sus responsabilidades, para finalmente considerar sus sanas distracciones y evitar los vicios.

Esto en general es el Método Educativo denominado ARS que distingue INSUME (Aprendizaje Reflexivo y Significativo), es decir, un aprendizaje para vivir en paz, ser auténtico y proceder correctamente siempre.

La clave de este aprendizaje no es no cometer errores, pero si aprender de ellos. Muchos de los centros educacionales existentes hoy, aún están abiertos al aprendizaje real, ni siquiera a aprender de aquello que no resulta o no se logra. Es más, lo repiten una y otra vez lo mismo, sintiendo la misma frustración. A veces no se dan cuenta de que hay errores y siguen adelante. El resultado es siempre el mismo: alguien alguna vez dijo: *“Locura es hacer siempre lo mismo una y otra vez, esperando resultados mejores y distintos”*.

Nuestra apertura a la Metodología Innovadora debe darse cuando el Directivo hace de su labor la proyección hacia objetivos como el planteado en su plan y cuando en las aulas los Docentes aportan a la idea con imaginación y audacia. Dejando atrás la “rutina” del siempre hacer lo mismo, y lo malo.

Entonces son los actos de valentía los que son necesarios, primero porque el que es capaz de crear va a recibir seguramente, variadas críticas y reacciones; y segundo, porque va a encontrar un ambiente desinteresado y hostil cuando, especialmente la idea se presente y se empiece a implementar. Esto es una realidad. Hay evidencia de que muchas ideas creativas son frecuentemente rechazadas, ignoradas no acatadas y evadidas. Entonces el aplauso de una idea significan que la idea no es muy creativa; y es importante tener muy en cuenta que las personas creativas se ven a sí misma como tales, son segura y se sienten cómodas con los desafíos y situaciones ambiguas, también emocionalmente son más expresivas y energéticas o voluntariosas, en contraste con los menos creativos, reacias, inseguras y cómodas.

Estos rasgos ayudan a una persistencia necesaria; debido a los frecuentes obstáculos que se nos pone. Entonces, atreverse e innovar es lo que debe caracterizar al profesional de la Educación pero con un enfoque transversal por excelencia.

5. COLEGIO EL PRADO

El Centro El Prado es una Institución Educativa dependiente de la Fundación Creando Futuro. Los niveles educativos que imparte son Básica (Primero a Octavo) y Media (Modalidad científico -humanista) La matrícula en el año 2010 es de 288 alumnos/as.

El Colegio “El Prado” se encuentra ubicado en la población Pedro Prado al sur de la comuna de Pudahuel, entre las calles Pedro León Prado y Pajaritos. Su población es de clase media, constituida básicamente por un porcentaje menor con estudios universitarios y con título profesional. En otro grupo encontramos una gran mayoría con estudios de Educación Media completa o incompleta y otros que han emprendido alguna actividad comercial, siendo una de las mejores villas del sector de Pudahuel. En su interior existen plazas, campos deportivos y la junta de vecinos, donde se realizan todas las actividades culturales, deportivas y recreativas.

Modelo pedagógico organizativo y económico del colegio:

Los lineamientos generales que conforman la estructura pedagógica del colegio se encuentran establecidos en la jerarquización a partir de la Fundación Creando Futuro, de la cual como institución educativa está adscrita. En consecuencia, toda planificación general es organizada en consejos de Directores donde se toman los acuerdos para la planificación de las actividades al interior de cada una de las Unidades Educativas. De esta forma, se planifica y organiza todas las actividades teniendo como base el Calendario Escolar Regional Ministerial, llevándose a cabo con el equipo de gestión y sus profesores en los GPT la planificación de cada semestre donde el Director y Jefe Técnico lideran el trabajo pedagógico.

La gestión económica es normalizada a través de la Fundación Creando Futuro y dirigida por su Presidente, quien cumple las funciones de sostenedor y representante legal del colegio. En consecuencia, existe una administración general desde la Fundación y dirigida por su Presidente y un Jefe Administrativo, quien tiene la responsabilidad de llevar la contabilidad del Establecimiento asumiendo el control de los ingresos y gastos mensualmente y dar cuenta de su gestión todos los días viernes en reunión de Jefes Administrativos en la Fundación.

Enunciado del Proyecto Educativo, características fundamentales, sus características de organización pedagógica, características de su gestión y modelo administrativo del colegio.

Se hace estrictamente necesario, que a partir del año 2007 se inicie un proceso de innovación pedagógica que permita recuperar las fortalezas institucionales y minimizar las debilidades. El Colegio El Prado, tiene un equipo de profesionales de la Educación capaces de revertir esta situación de inmovilismo en el que el establecimiento se encontraba. El Grupo de Gestión, conformado, en una primera etapa, por los Docentes Directivos del Establecimiento, se encuentran empeñados en cambiar esta situación y potenciar el trabajo colectivo a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan Anual, que se ha trabajado en los GPT y Consejos de Profesores para ir consensuando los lineamientos generales de estos documentos, los cuales, han sido sometidos a la consideración del personal Docente. En este sentido, se ha potenciado la reflexión y el análisis colectivo de las prácticas institucionales y sus resultados.

6. COLEGIO SAN FELIPE

El Colegio San Felipe es una institución educativa dependiente de la Fundación Creando Futuro. Los niveles educativos que imparte son Pre – Básica (Primer y Segundo Nivel de Transición) , Básica (Primero a Octavo) y Media. El colegio cuenta con 370 alumnos/as. En él trabajan 30 funcionarios, de los cuales 24 son docentes, una psicóloga, una administrativa y cuatro auxiliares de servicio.

El Colegio San Felipe nació como un aporte a la Educación Chilena, en el Año 1996, formando parte fundamental desde sus inicios a las Instituciones Educativas del Educador Víctor Aguilera Vásquez. Con una preocupación constante de fortalecer y contribuir a la formación formal de jóvenes, Don Víctor Aguilera tuvo la visión de crear un centro Educativo Particular, en un entorno de clase media, donde la gran tarea era potenciar a la comuna de Pudahuel con un colegio de calidad. El Colegio San Felipe fue construido en el año 1995, pero comenzó a funcionar el año 1996, con una cantidad aproximada de 670 alumnos mixtos. Las matrículas se iniciaron el 16 de octubre de 1995.

Entorno cercano Comuna de Pudahuel:

1.- Geográfico. El Colegio San Felipe está inserto en la Comuna de Pudahuel¹, en el sector poniente de Santiago, limita al norte con Lampa, al sur con Maipú², al oriente con Estación

¹ Pudahuel: Significa en la lengua indígena, 'en la laguna'.

² Maipú: Tierra cultivada.

Central, Lo Prado, Cerro Navia, Renca³ y Quilicura⁴ y al poniente con Curacaví⁵. El Colegio tiene una ubicación de privilegio en una de las avenidas más importante de la comuna, Laguna Sur, al lado de la “Estación Metro Laguna Sur”.

Tabla 2. Proyección de la población en edad “Programáticas”⁶

POBLACIÓN Pudahuel	Año 2005	Año 2010	Año 2015	Año 2020
Parvularia (0 a 4 años)	18.965	20.632	22.113	22.756
Básica (5 a 14 años)	42.020	40.318	41.984	44.244
Media (15 a 19 años)	22.811	24.228	21.549	21.623
Superior (20 a 24 años)	19.622	25.167	26.297	23.090

Tabla 3. Social, Cultural y Económico.⁷

Población	Promedio escolaridad	Promedio Ingreso Monetario	Porcentajes de desocupados	Hogares sin hacinamiento
239.392 Hab.	10,5 Años	\$597.928	6,1%	98.6%

³ Renca : Pencas (plantas).

⁴ Quilicura: Significa piedra colorada.

⁵ Curacaví : Significa reunión en la piedra.

⁶ Fuente: I.N.E.

⁷ Fuente: Encuesta CASEN.

Entorno macro Chile:

PESTA (Entorno-País). El análisis PESTA⁸, se realizó a través del método Riesgo País⁹, analizando brevemente la contingencia nacional en ámbitos Políticos, Económicos, Sociales, Tecnológicos y Ambientales.

1.- Fuerza Política de Chile. Se visualiza la gobernabilidad y estabilidad para el gobierno entrante (Hasta 2014) dada por la conciencia y madurez política adquirida por la clase política de nuestro país, por la solidez y representatividad del sistema de partidos políticos, por la vigencia del Estado de Derecho Pleno, por el compromiso de las FF.AA. de reforzar su neutralidad política y la cooperación con el país.

2.- Ámbito Económico. El terremoto y la crisis mundial tendrá algunos efectos hasta fines del 2010, por lo tanto, las actuales inversiones de la industria de la educación deben ser cautelosas en la administración de inventarios y una prudente política y control del crédito. Durante el año 2011, se podrán asumir posiciones menos cautelosas.

3.- Fuerza Social. Es importante hacer notar el impacto de los cambios demográficos relacionados con los índices de vejez¹⁰ y los índices de juventud¹¹. Los primeros, demuestran que ya tenemos cambios estructurales y que nos estamos transformando en un país con mayor senectud. Los segundos índices, demuestran que tenemos problemas con la tasa de fecundidad, lo que está generando una natalidad declinante. Los cambios demográficos se sentirán más fuertemente en los próximos siete años, esto traerá cambios en la legislación laboral y previsional, en medicina, en farmacología, en el comercio, en la construcción, en la industria del entretenimiento y principalmente en la educación.

4.- Fuerza Tecnológica. Dada por la nanotecnología, la robótica, la domótica y automatización de oficinas, será lo que marque fuertemente los próximos cuatro años. El desarrollo tecnológico de Chile es uno de los mejores de la región, los indicadores de conectividad¹² así lo demuestran. Esto permite tener controles estratégicos, financieros, administrativos y logísticos en tiempo

⁸ PESTA: Análisis Político, Económico, Social, Tecnológico y Ambiental del macro- entorno del Colegio San Felipe.

⁹ Método aplicado por las clasificadoras de riesgo para determinar el riesgo de inversión en un país.

¹⁰ FMI, informe agosto 2009. El gasto debido al envejecimiento de la población es diez veces mayor que el costo fiscal de la crisis económica.

¹¹ MIDEPLAN, "El cambio demográfico en Chile", 2008

¹² Informe País Digital 2009.

real. Por lo tanto las inversiones estarían ampliamente resguardadas desde el punto de vista de las TIC.

5.- Fuerza Medioambiental. La incorporación de las normas de certificación ISO¹³ o sus similares chilenas NCh¹⁴, afectará a la industria de la educación por la ubicación de terrenos, lo que provocará una limitación en la oferta y un alza en el precio de éstos. La manipulación de alimentos, tendrá exigencias desde la trazabilidad hasta los procedimientos y tecnologías a utilizar.

Liderazgo Transformacional

Liderazgo en Colegio San Felipe, es un mensaje de progreso y humanidad, lleno de posibilidades; de confianza, visión y destino para las personas y el Colegio. Su desarrollo es una puerta abierta a la esperanza, porque su fin es encontrar respuestas que satisfagan aquellas necesidades de las personas y los grupos cursos de alumnos y apoderados; de autonomía y responsabilidad, de solidaridad, creatividad y realización personal. Creemos que este tipo de liderazgo es la influencia que puede ser determinante para el desarrollo de los alumnos y alumnas y por ende de toda la Comunidad Escolar.

Gestión Curricular

En el Colegio San Felipe, el Equipo de Gestión apunta a lograr las competencias y habilidades con evidencias que demuestren el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento. El equipo de gestión tiene la capacidad técnica¹⁵ de promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

Gestión de Recursos:

La Gestión de Recursos se define en el Colegio San Felipe como dinámicas focalizadas en la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de calidad de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas. En la gestión de personas se consideran las acciones destinadas a la implementación de estrategias de

¹³ ISO: International Organization for Standardization.

¹⁴ NCh: Norma Chilena de Calidad.

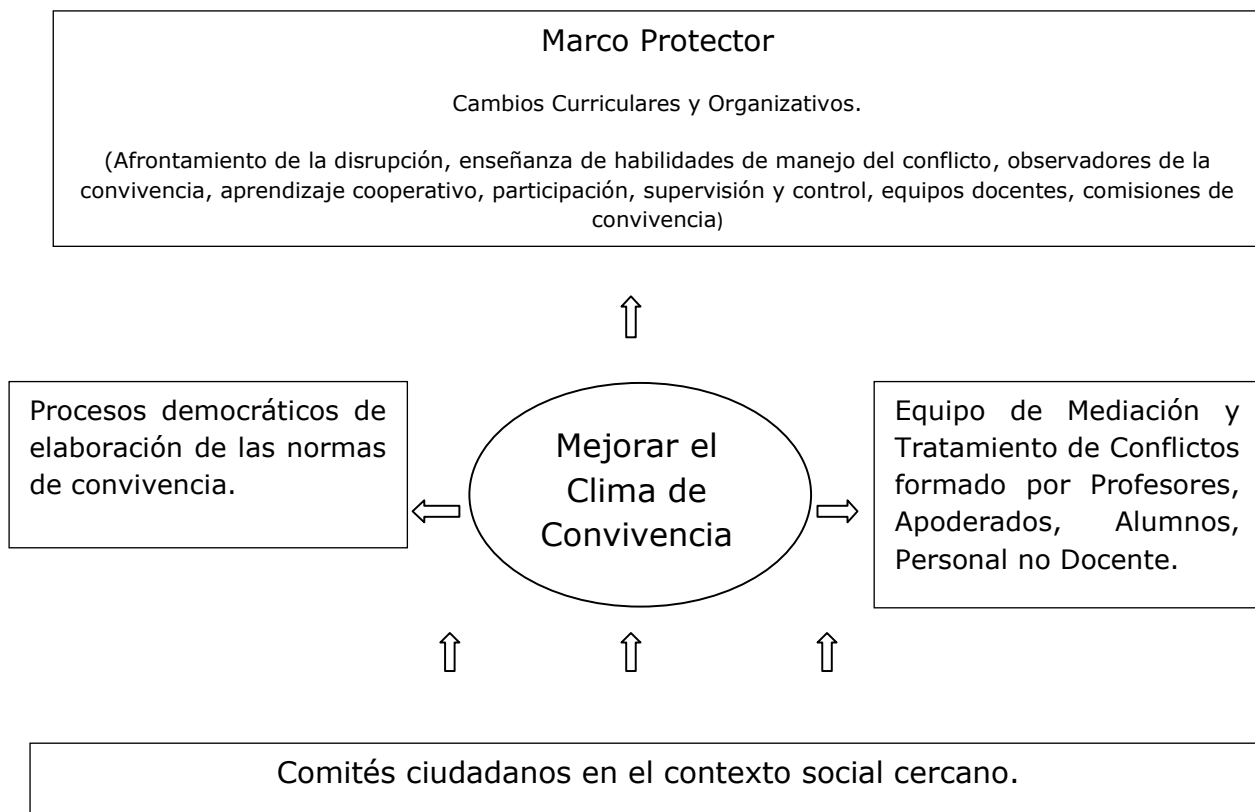
¹⁵ Docentes Directivos con amplia experiencia en educación y poseedores de Pos-títulos y grados académicos.

mejoramiento de recursos humanos, perfeccionamiento permanente, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente laboral.

Gestión Organizacional y Convivencia en el Colegio:

En el ámbito de la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, el rol del Equipo de Gestión tiene gran relevancia en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios considerados en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al definir la relación en un modelo integrado de regulación de la convivencia.

Gráfico 1. Modelo integrado de regulación de la convivencia¹⁶:



¹⁶ Torrego, J.C. (Coord.)(2008). Mediación y Resolución de Conflictos en Instituciones Educativas. Fundación Creando Futuro. Santiago de Chile.

Proyecto Educativo

El Equipo de Gestión en conjunto con el consejo de profesores, son los encargados y responsables de fijar parámetros, metas y objetivos en bien de una educación de calidad centrada en metodologías innovadoras, procurando clases de calidad, desarrollo de los Planes y Programas de acuerdo a los decretos vigentes, una evaluación justa y de acuerdo al crecimiento personal, emocional y valórico de cada uno de los educandos, actores fundamentales del proceso.

Nuestra Visión

Nuestros alumnos y alumnas se adaptarán a las necesidades de nuestra sociedad del cambio, desarrollando cada una de sus potencialidades valóricas y espirituales, cognitivas, de crecimiento y artísticas, a través de una búsqueda continua de perfeccionamiento, de las estrategias que permitan aprendizajes significativos e integrándolos en forma global a un entorno exigente, crítico, analítico y de pertinencia con su proyecto de vida.

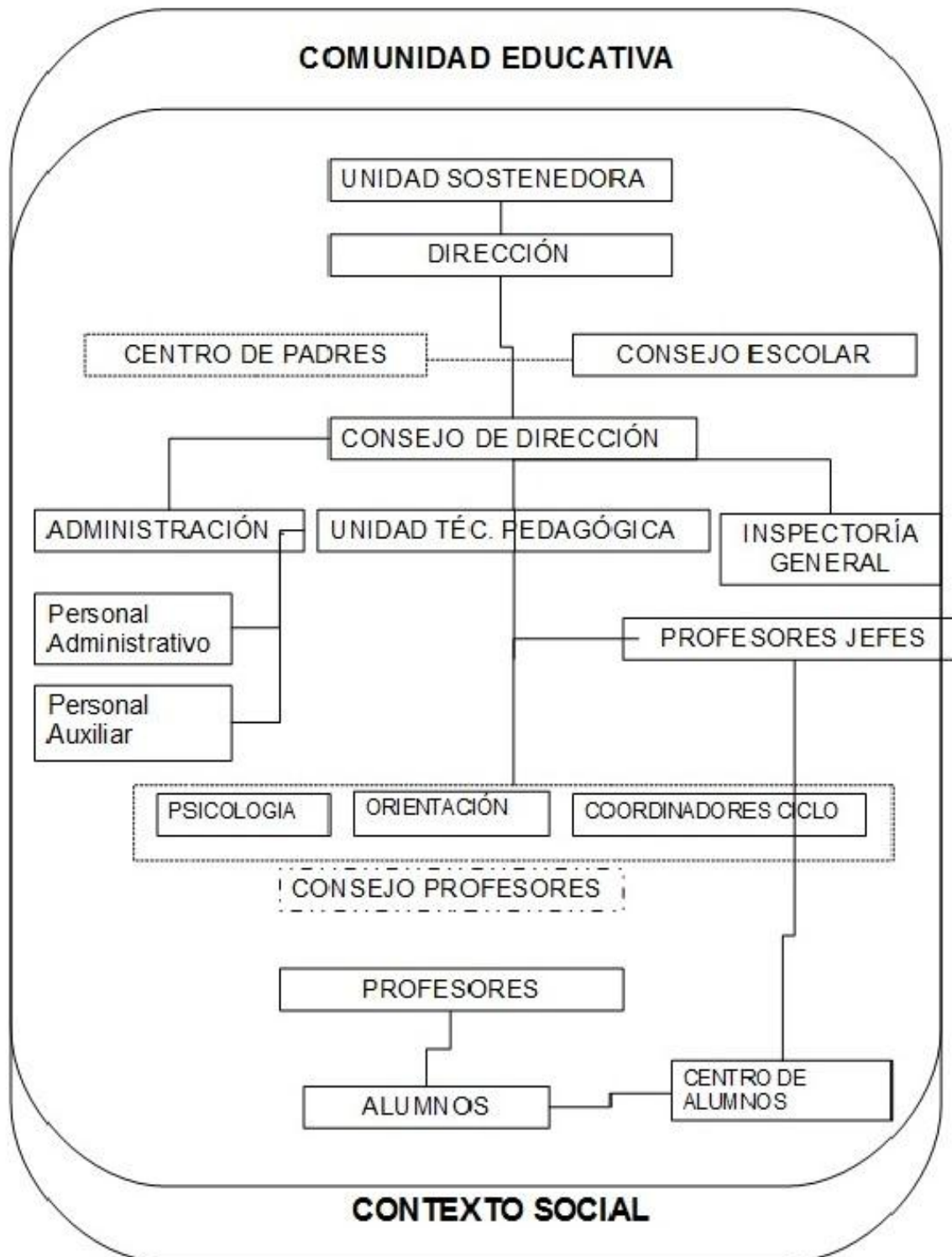
Nuestros niños y niñas, nuestros jóvenes avanzan con rumbo certero hacia niveles de desarrollo integral que les faciliten una vida llena de oportunidades en las dimensiones personal, familiar y social. Formados en la ética y la cultura de la excelencia con que esta comunidad educativa se distingue e impregnados de la inquietud intelectual promovida en ellos por sus maestros comprometidos en el perfeccionamiento continuo de búsqueda de nuevas estrategias, en la que nuestros estudiantes sabrán encontrar su lugar en la construcción cultural de la sociedad del conocimiento.

Nuestra Misión

La Misión de la Comunidad del Colegio de San Felipe será potenciar en los alumnos valores tales como: la autonomía, el respeto y el liderazgo, como ejes valóricos fundamentales, fortaleciendo los aprendizajes significativos y creativos, a través de la comunicación, comprensión, reflexión crítica, aceptando las normas propias de un sistema democrático, centrado en el respeto actitudinal y cooperativo, para dar respuesta al mundo tecnológico respetando nuestra identidad nacional.

El Colegio San Felipe, construye progresivamente un liderazgo institucional asentado en el mejoramiento continuo de todos los procesos que tienen lugar en él, y en una cultura de innovación asociada a la búsqueda permanente de las mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes y de este modo avanzar en un desarrollo integral para formarlos como honestos ciudadanos. Lo anterior propicia una acción docente eficaz cuya capacidad de lectura, procesamiento y trabajo de los distintos lenguajes de la sociedad del conocimiento, incentiva en los estudiantes la comprensión, la reflexión, la valoración crítica y la participación en los fenómenos culturales de la realidad mediata e inmediata, basada en una sólida formación de calidad.

Gráfico 2. Organigrama integral del Colegio San Felipe



Valores

Nuestro Colegio demanda de sus actores una identificación con tres grandes dominios valóricos referidos, respectivamente, a la autonomía, el respeto y el liderazgo.

Los miembros de nuestra Institución cultivan sus relaciones en torno a estos tres grandes dominios, que deben constituir los pilares de la formación de nuestros estudiantes y de la convivencia al interior de la comunidad educativa. Satisfacer lo enunciado por estos tres grandes dominios - que en determinadas circunstancias alternan predominancia moldeando o moderando a los otros- requiere de una coherencia que permita la gravitación de ellos en la realidad.

1.-Autonomía¹⁷

Aplicación de premisas y herramientas para la autodeterminación y para la construcción de la propia identidad.

2.- Respeto¹⁸

Se basa en una apertura a la alteridad, lo cual implica no sólo una comprensión y un reconocimiento de la diversidad, sino también una disposición activa a no reducirla a estándares homogéneos, es decir, una disposición activa a no discriminar y a resistir todo principio de discriminación.

Liderazgo¹⁹

Capacidad de acción innovadora y ejemplar en el medio. Capacidad de “hacer una diferencia” que aporte mejoramiento al ámbito específico de relevancia de la acción en cuestión.

7. LICEO METROPOLITANO

El Liceo Metropolitano es una Institución Educativa particular subvencionada con Financiamiento Compartido. Los niveles educativos que imparte son Básica (Primero a Octavo) y Media. La matrícula en el año 2010 es de 206 alumnos/as. Cuenta con cinco asistentes y 16 docentes, siendo un total de 21 funcionarios.

¹⁷ Asociado al valor AUTONOMIA están: La Responsabilidad, La Libertad, La Perseverancia y la Honestidad.

¹⁸ Asociado al valor RESPETO están: La Solidaridad, La Tolerancia, La Lealtad y La Participación.

¹⁹ Asociado al valor LIDERAZGO están: La Proactividad, El Compromiso y La Excelencia.

Características

Nuestro liceo inicia su historia el 7 de octubre de 1971 con la razón social “Liceo Metropolitano Escuela Básica Anexa”. El nombre se origina debido a que en aquella época se iniciaba la construcción del Tren Metropolitano.

El Liceo Metropolitano se ha destacado en la integración de apoderados, alumnos y funcionarios, convocando con éxito a grandes eventos y actividades que dicen relación principalmente con hechos deportivos. Nuestros alumnos participan constantemente en campeonatos de Fútbol y Baby fútbol manteniendo buenos resultados.

Este establecimiento es pequeño pero tiene una gran tradición debido a la gran cantidad de jóvenes que han pasado por nuestras aulas.

El lema “Igualdad de acceso y oportunidades” se tradujo como símbolo de la no discriminación de ningún tipo, lo que ha permitido que las puertas de Liceo Metropolitano estén abiertas para todos los alumnos que deseen ingresar. Sin embargo, podemos decir que entre nuestros ex alumnos contamos con abogados, médicos, ingenieros, profesores, detectives, entre otros. Algunos, incluso, han aparecido en destacados reportajes. Entre los relevantes tenemos a Pedro Marcos Aguirre San Martín, elegido en el año 2006 como el empresario latinoamericano más próspero de Estados Unidos.

Desde septiembre de 1997 y hasta la actualidad asume don Víctor Aguilera Vásquez como representante legal del Liceo Metropolitano con una meta clara de revitalización de la Institución.

Su ubicación geográfica, está en Av. Padre Alberto Hurtado N° 136, cercano a la Av. Bernardo O’Higgins, entre las estaciones del Metro Padre Hurtado y Universidad de Santiago, de fácil acceso peatonal y gran conectividad vial.

La proximidad de la Alameda, y el nuevo renacer de edificios ha mejorado su vida social y cultural, contando con una universidad con todas sus facultades, un estadio, escuelas, liceos, jardines infantiles, salas cuna, iglesias, capillas, centros de autoayuda, biblioteca, comisaría, hospitales, bancos, mall, salas de cine y la misma Municipalidad de Estación Central.

En el entorno económico, existen gran cantidad de pequeños y medianos negocios, supermercados y terminales de buses interurbanos, lo que provoca una población flotante de 300.000 personas al día. Por lo tanto, es un entorno lleno de posibilidades.

Modelo Pedagógico Organizativo y Económico de Gestión del Liceo

El modelo pedagógico en que se basa la organización es el SAGE, quien se preocupa principalmente de promover la responsabilidad de los actores de la comunidad educativa, respecto de los resultados del establecimiento, incentivando una gestión profesional y rigurosa.

Sus principales ejes son: La convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, el liderazgo, los recursos, la gestión curricular y los resultados.

El modelo económico de gestión presenta dos aspectos, los recursos que se obtienen directamente desde el Ministerio de Educación y una administración centralizada que agrupa varios colegios en torno a una Fundación, quien entrega las grandes directrices que llegan para ser ejecutadas en cada centro educacional.

Proyecto Educativo Institucional

Conscientes de los cambios culturales, tecnológicos y sociales que estamos viviendo creemos que nuestros alumnos deben estar preparados para vivir en un futuro de constantes desafíos producto de la globalización mundial y el impacto que provoca en la educación.

El Liceo Metropolitano ha trabajado para optimizar los procesos educativos y así lograr mejores aprendizajes en sus alumnos.

Desde que se inició este documento ha contado con el trabajo, la participación y dedicación de los estudiantes, los padres y apoderados, docentes y docentes directivos, pretendiendo encontrar una solución a través de acciones a desarrollar para que los alumnos y alumnas logren mejores aprendizajes y una sana vida en comunidad.

Visión

Nuestra visión dice que queremos ser capaces de recibir a todos los alumnos que lleguen a nuestro establecimiento respetándolos en su diversidad, debido a la ubicación estratégica con que contamos. Sin embargo, es importante destacar que es una necesidad un mejoramiento de la infraestructura pensando en áreas verdes y por sobre todo contar con un equipo multidisciplinario que nos permita una atención de calidad.

Misión

Formar con afecto, un individuo armónico y equilibrado, que se potencie tanto en el aspecto físico como espiritual e intelectual, y que establezca una sana relación con el entorno natural y social.

Características del Proyecto Educativo de la Institución

Entre sus principales características podemos mencionar que fomentar los valores al interior de la comunidad educativa es de primer orden. Además, pretende fortalecer el proceso de aprendizaje en beneficio de nuestros alumnos y alumnas, acentuar el carácter científico humanistas de la labor que se desarrolla a diario, promover la convivencia escolar y mejorar efectivamente la relación entre profesores y alumnos, respetando normas establecidas, conocidas y compartidas.

Organización Pedagógica

El liceo atiende cinco niveles de estudio, todos liderados por la Dirección y Unidad Técnica Pedagógica, quienes en conjunto con el Equipo Docente, buscan de manera constante la articulación entre el Marco Curricular, el PEI y los Planes de Estudio correspondientes.

Se realizan planificaciones de tipo semestral para asegurar que la propuesta curricular se lleve a cabo de manera ordenada y sistemática, esta actividad se desarrolla por niveles y sub-sectores, las que son supervisadas en el aula, principalmente por la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica.

Características de su Gestión

La gestión de nuestra organización pedagógica tiene como principio alcanzar mejores y mayores niveles de aprendizaje en nuestros alumnos. Se utiliza el método de hacer reuniones semanales

del Equipo Docente con el Equipo Directivo, donde se diseña, planifica, implementa, corrige y evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la discusión, el análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas. Dado lo anterior, se promueve el hecho de que todos los actores que participan en la comunidad educativa sean responsables respecto de los resultados del establecimiento.

Modelo Administrativo

En nuestro establecimiento se utiliza el Modelo de Apoyo, tratando la organización como un sistema. Este modelo depende principalmente del liderazgo en lugar del poder. Consiste en ofrecer a todos los miembros de la empresa un ambiente que les ayude a creer y cumplir en favor de la organización aquello de lo que son capaces. Por lo tanto, la orientación de la dirección apunta al desempeño laboral y profesional, a la participación e involucración en las tareas, siendo importante que cada trabajador tenga claramente delimitada la función que debe cumplir. El modelo de apoyo es eficaz tanto para los empleados como para los administradores.

8. CENTRO EDUCACIONAL INDUSTRIAL SIMÓN BOLÍVAR

El Centro Educacional Industrial Simón Bolívar es una Institución Educativa particular subvencionada con Financiamiento Compartido. El nivel educativo que imparte es Medio, en las modalidades de tipo técnico en horario diurno y científico-humanista en jornada nocturna. La matrícula en el año 2010 es de 678 alumnos/as, divididos en jornada diurna y nocturna. Cuenta con cinco personas en la directiva, 30 docentes y 15 asistentes de la educación

Nace al alero de la orden religiosa “Madre de Dios” con el nombre “Escuela Industrial Particular Simón Bolívar”, para dar respuesta pedagógica y social a las demandas de un vasto sector social de ingresos medios bajos. Y a los requerimientos de trabajadores capacitados técnicamente que respondieran al proceso de industrialización que se estaba realizando en nuestro país.

En el año 1999, es asociada a los colegios que administra la “Fundación Creando Futuro”, lo que significó un cambio importante tanto en la gestión administrativa, como en infraestructura. En la actualidad se cuenta con una construcción moderna en la que se distribuyen: aulas,

laboratorio de ciencias, aulas de computación, laboratorio de electrónica, taller de mecánica industrial, biblioteca y oficinas.

Entorno geográfico, social, cultural y económico de la institución

La Institución se encuentra ubicada en la comuna de Quinta Normal, en el sector poniente del gran Santiago, zona eminentemente urbana, lo que significa que tiene una alta densidad poblacional, y una distribución heterogénea de realidades sociales. Es una comuna donde la actividad industrial es diversificada y predomina por sobre las de servicios. Ambos sectores coexisten con densos grupos de población. El entorno más cercano: el colegio se ubica en una zona marcadamente urbana en donde no existen problemas de accesibilidad. Sin embargo, es un sector con grandes dificultades económicas, sociales y culturales y, con un índice alto de riesgo social. Una mirada interna: Los estudiantes (jóvenes y adultos) provienen mayoritariamente, de todas las comunas del sector poniente de la capital, que se caracterizan por estar incluidas dentro de las más pobres de la Región Metropolitana, cruzadas por problemáticas sociales comunes.

Lo anterior, representa una heterogeneidad educativa en la población estudiantil particularmente en 1° año de enseñanza media diurna con alumnos provenientes de más de 70 escuelas básicas diferentes, en su mayoría del sector municipal.

¿Qué ocurre con estos jóvenes?

- Presentan problemas psicobiológicos propios de la adolescencia.
- Problemas de adaptación a la nueva Institución (de básica a media).
- La mayoría de ellos se ubica en un estrato socio cultural bajo. Los ingresos familiares son insuficientes y están en un rango de riesgo social entre 45 y 62,5% (IVE, según JUNAEB). Lo que mantiene latente problemas como: drogadicción, alcoholismo, deserción escolar, delincuencia, prostitución, etc.
- También se aprecia un número considerable de familias disfuncionales, especialmente monoparentales.
- Otro tema es el de la identidad, tanto personal como social. Les cuesta, reconocer y asumir sus características personales, hábitos y voluntades ante si mismo y los demás. Lo que retarda o impide el mejoramiento de ellas.

- Viven en la sociedad de la información, sin embargo sólo la reciben sesgada, generándose en ellos, un modo de vida adecuado a los deseos de las grandes compañías.
- Los cambios socios culturales y políticos que ocurren en el país y el mundo tienen una gran influencia en ellos. Por lo que, les es más difícil decidir sobre modelos de vida, valores, religión, política y trabajo.
- Oportunidades de trabajo. Ellos o sus padres han optado por la Enseñanza Técnico Profesional. Ésta les permite obtener un título profesional de nivel medio, que les posibilita insertarse rápidamente al mundo laboral, puesto que las opciones de seguir estudios superiores, para la mayoría son escasas o nulas.

Modelo pedagógico organizativo y económico de la gestión del colegio

El Proyecto Educativo Institucional actual (2006) nace de la necesidad de reubicar y actualizar el PEI que se estaba desarrollando desde el año 2000. Esta necesidad, se aprecia a través de los resultados del diagnóstico realizado al recopilar información de los documentos oficiales de la institución, entrevistas con docentes, apoderados, alumnos, etc. Reuniones del Equipo Directivo, de Gestión y de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). Como también de los resultados contrapuestos de las encuestas aplicadas a todos los docentes y alumnos de 4º años medios en el año 2004. Éstos evidencian la descontextualización y no pertinencia sobre la gestión curricular y formación valórica que se estaba realizando.

Lo anterior, proporcionaba una base fuerte para la reformulación y promoción de objetivos: Institucionales, Educativos, Transversales, de orientación vocacional y laboral, para la reflexión y auto capacitación de los docentes. Que tuviera relación con la realidad del colegio, su cultura, su entorno y las necesidades educativas y de orientación reales de los alumnos que se atiende. En este PEI se conjugan los aportes de todos los estamentos de la Institución del año 2004 y 2005. Del año 2004, año en que desde octubre se comienza la recopilación de información, para terminar su redacción y aprobación en noviembre del 2005. Por lo anterior, la re-actualización del Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo “Simón Bolívar” tiene como norte brindar nuevas y mejores oportunidades y expectativas educativas para los alumnos. Para ello articula proyectos, programas, Manual de Convivencia Escolar y Reglamento de Evaluación con el currículo escolar. También, es una carta de navegación que guía todas las

acciones Institucionales. Se menciona la importancia que el PEI sea evaluado en las distintas etapas de su desarrollo y será actualizado si es necesario.

Características del PEI

Presenta en forma clara y precisa lo que se tiene que realizar como Institución. Explicitando claramente los objetivos de la organización y favoreciendo el trabajo en equipo.

La visión muestra lo que se pretende lograr como Institución: “liderar en la comuna en la formación de profesionales de nivel medio calificado en las especialidades que se ofertan”.

Su misión se separa en dos: una, la que se pretende lograr con los alumnos del 1º ciclo de educación media, y está relacionada con la formación general de los alumnos de 1º y 2º medio. Y la otra, detalla lo que se pretende alcanzar con los escolares al término del 2º ciclo de enseñanza media y tiene relación directa con la formación profesional. Donde se articulan los subsectores de la formación general (Lengua Castellana y Comunicación, Inglés, Historia y Ciencias Sociales, Matemáticas, Acondicionamiento Físico y Religión) con los módulos de instrucción de las especialidades.

Los Principios Educativos, presentan a la comunidad la filosofía que guía el accionar educativo del colegio como: la contribución a la formación integral de jóvenes, sin ningún tipo de discriminación, salvo el cumplimiento de ciertas características motrices y visuales necesarias que requiere cada especialidad. Garantiza la equidad y calidad educativa, a través del fomento y desarrollo de competencias constructivas, favoreciendo la formación ética, moral y los valores patrios. Se propicia la participación activa de todos los miembros de la comunidad con creatividad, autocrítica y crítica, pero con respeto de y hacia los demás.

Promueve la idoneidad docente como protagonista del quehacer pedagógico, que es capaz de contextualizar la cultura Institucional, con el currículo escolar y el entorno local, regional y nacional.

Se fomenta el uso adecuado de la informática en todos los estamentos, como una herramienta en la labor educativa, técnica, informativa y la utilización adecuada de las redes sociales de Internet.

Los Objetivos Educativos Generales, expresan los objetivos a lograr en la acción pedagógica, aclarando y precisando conceptos y definiciones de modo tal que todos los

funcionarios usen y entiendan el mismo lenguaje al interior de la Institución. Tales como: educación integral, entendiéndola como el desarrollo de la persona y el descubrimiento de la verdad. La orientación es un proceso colectivo e individual en todos los aspectos de su desarrollo personal como en las necesidades educativas que surjan durante el proceso. Se incorpora un sistema de valores, normas, actitudes, conocimiento y habilidades de la formación humanista cristiana. La calidad de la educación se entiende como un proceso de constante desarrollo y mejoramiento en todo el quehacer pedagógico, donde se entiende a la evaluación como un proceso continuo que acompaña toda la acción educativa y como único medio que permite mejorar lo realizado.

Los perfiles de egreso de los estudiantes, detallan las características personales, valóricas y las competencias intelectuales y transversales que debe tener cada estudiante que termina un determinado ciclo de la enseñanza media. En el primer ciclo están relacionados con el plan general, y en el segundo se expresan los de la formación general como las competencias de cada una de las especialidades que oferta la institución.

Desarrollo del Proyecto Educativo Institucional

El desarrollo del PEI, expone el qué, el cómo, el cuándo, los responsables y la evaluación de los propósitos educativos y la articulación de proyectos y programas con el currículo escolar. Se presenta en tablas con encabezados de cada ítem.

Características de la organización pedagógica

El establecimiento se organiza curricularmente a partir del cumplimiento de planes y programas de estudios emanados del Ministerio de Educación.

Atiende en la modalidad Enseñanza Media Técnico Profesional Niños y Jóvenes (diurna), y está adscrito a la Jornada Escolar Completa (JEC) cumpliéndose en todos los niveles 42 horas de clases semanales. La JEC tiene incluidas horas de libre disposición y están fijadas de acuerdo a lo establecido en el Proyecto Pedagógico JEC. Éstas, se destinan a actividades del área de la cultura, las artes, el deporte, la tecnología y la formación valórica.

Al aprobar el 1º ciclo, 2º año de enseñanza media, de formación general, los estudiantes pueden optar a la Enseñanza Técnico Profesional en una de las tres especialidades que oferta el colegio. Estas son: Mecánica Industrial (en el sector económico Metalmecánico), Electrónica (sector

económico de Electricidad) y Contabilidad (sector económico de Administración y Comercio). La gestión curricular, se organiza a partir de las definiciones y énfasis del PEI, y según los perfiles de egresos definidos en él.

La responsabilidad por la acción pedagógica la tiene el Director, asesorado por el equipo Directivo y Equipo de Gestión. El Responsable operativo directo de las acciones pedagógicas es el jefe la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), encargado de coordinar supervisar y evaluar el proceso curricular del establecimiento, tanto en los aspectos técnicos administrativos, como de su gestión en el aula y la evaluación de sus resultados.

Asimismo, su gestión alcanza la coordinación del accionar del Departamento de Orientación, poniendo énfasis en la correcta articulación del PEI, con planes y programas de estudios, necesidades y demandas de la comunidad educativa en temas asociados a lo psicosocial, las políticas de prevención y asistencialidad; así como puente entre el establecimiento y las redes externas con Instituciones Públicas y privadas.

Otras áreas que dependen de la UTP son: las Tecnologías para una Educación de Calidad (TEC) cuyo objetivo es incorporar las tecnologías de la información como elemento transversal al currículo y a los perfiles de egreso de las tres especialidades. Y el Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA), que proporciona material impreso, bibliográfico y acceso a información a través de Internet a los integrantes de la comunidad educativa.

La acción curricular está marcada por la existencia de cuerpos intermedios de planificación, organización y control como son los Jefes de Especialidad y los Jefes de Departamento.

Estas Jefaturas están dirigidas por un profesional idóneo en su área de aprendizaje tanto de los subsectores de aprendizajes como en las especialidades. Les incumben labores de coordinación y supervisión en áreas curriculares y administrativas propias del trabajo docente y la asesoría directa al Jefe de UTP. Asimismo, la coordinación de los espacios y uso adecuado de los recursos de aprendizajes. Igualmente a los jefes de Especialidades les corresponde la supervisión de prácticas profesionales de los alumnos egresados de 4º año medio.

En la jornada Nocturna, en la educación de adultos, se imparte la modalidad Humanístico - científica. En ésta se atiende dos niveles de enseñanza media Humanístico - científica según planes y programas definidos por el decreto del Ministerio de Educación 239/94. Las actividades curriculares y administrativas las coordina un Jefe Técnico.

Modelo administrativo de la Institución

El del Centro Educacional Simón Bolívar, funciona a través del sistema de financiamiento compartido. Esto es, se reciben aportes del Estado a través del sistema de subvenciones y aporte de los apoderados con un valor fijo de escolaridad mensual. El sistema de subvención instruye que la Institución debe aportar becas de cuotas de escolaridad a los estudiantes que presentan una situación económica precaria. La cantidad de becas, a aportar corresponde al 15% de la matrícula del colegio. Éstas se pueden entregar en forma completa o en forma proporcional a los beneficiados.

La responsabilidad principal de la administración de los recursos económicos la tiene el Presidente de la Fundación Creando Futuro, delegada en forma secundaria en el colegio en el Jefe Administrativo. Quien tiene la responsabilidad de recaudar los dineros proveniente de matrículas y cobros de las cuotas de escolaridad y de entregar recursos para los gastos generales y manutenciones menores.

9. COLEGIO SANTA MARTA DE PEÑALOLEN

El Colegio Santa Marta de Peñalolen es una institución educativa dependiente de la Fundación Creando Futuro. Los niveles educativos que imparte son Pre – Básica (Primer y Segundo Nivel de Transición) y Básica (Primero a Octavo). El centro cuenta con 250 alumnos. En él trabajan dos directivos, dos coordinadores de Sectores de Aprendizaje; un coordinador técnico de Plan de Mejoramiento; una consultora de lenguaje, trece docentes y siete asistentes de educación, siendo un total de 26 funcionarios.

Características generales

El Colegio Santa Marta, Ex Colegio Britania Oriente y ex Villa el Cobre fue fundado en Marzo de 1973, siendo reconocido como cooperador del estado el 10 de julio del año siguiente según Resolución Exenta N° 7741 / 1974. Su Sostenedor y Representante Legal en esa fecha era Doña Sara Castro Fabres. Desde sus inicios imparte en forma gratuita los niveles de pre-básica, básica completa y en algunos períodos enseñanza media y educación de adultos.

En Agosto de 1998, el colegio pasa a ser administrado por la Sociedad Educacional H y S, cambiando su nombre a “Colegio Britania Oriente” siendo su representante Legal el Sr. Manuel

Hidalgo Pérez. Desde Abril del 2003 pasa a manos de la Fundación Creando Futuro representado legalmente por el Sr. Víctor Aguilera Vásquez, cambiando su nombre a Colegio Santa Marta de Peñalolén.

Nuestra misión y visión

“Educar sin discriminar es nuestro deber”. Formar una persona que sea independiente, capaz de solucionar situaciones emergentes, respetándose a sí mismo y a los que lo rodean, teniendo valores cristianos, conscientes que el proceso educativo contribuirá a elevar su nivel académico y por ende su calidad de vida, desarrollar una participación colaborativa de todos los estamentos de la Unidad Educativa que vaya en beneficio de toda la comunidad, guiar a los educandos a reconocer y desarrollar sus capacidades para que descubran su vocación de vida, llegando a ser una persona integral, insertándose con valores y principios propios en el sistema social.

Entorno Geográfico, Social, Cultural y Económico

El colegio Santa Marta, se encuentra ubicado en la Región Metropolitana, Provincia de Santiago, al Sur Este de la ciudad de Santiago en la Comuna de Peñalolén, el sector es residencial a tres cuadras de la Autopista Vespucio Sur, Estación Metro Macul y Estación Las Torres por el lado Norte, cerca de este tenemos Servicios de Salud, Mall, Tenencia de Carabineros, Grandes tiendas y Supermercados.

Las Poblaciones colindantes como Las Torre uno, dos, tres, Villa Galvarino, Villa El Cobre, Villa Departamental, Villa Cordillera, están compuestas por familias de Jornaleros, Obreros de Construcción, Garzones, Asesoras de Hogar, Panaderos, comerciantes ambulantes, feriantes, lo cual significa que sus remuneraciones no exceden los \$200.000 (doscientos mil pesos mensuales) habiendo familias compuestas hasta por diez personas.

Los hogares en su mayoría son de material ligero, viviendo en un sitio hasta tres o cuatro familias. Los niños en un 37% viven solo con sus madres, el 53 % con ambos padres, el 7% con uno de sus abuelos y el 3% con otro familiar.

Tabla 4. Nivel educacional de los padres:

	PADRES	MADRES
Básica Completa	28 %	21 %
Básica Incompleta	24 %	26 %
Media Completa	18 %	20 %
Media Incompleta	26 %	29 %
Estudios superiores Incompletos	1 %	1 %
Sin Estudios	3 %	3 %

Modelo pedagógico y curricular

El modelo Pedagógico y Curricular con el cual se rige nuestro establecimiento es el entregado por el Ministerio de Educación, a través de:

- Marco o Bases Curriculares
- Planes de Estudios
- Programas de Estudios
- Mapas de Progreso
- Niveles de Logros del SIMCE
- Textos Escolares
- Estrategia LEM (Lectura ,Escritura y Matemáticas)
- Jornada Escolar Completa

Estrategia LEM

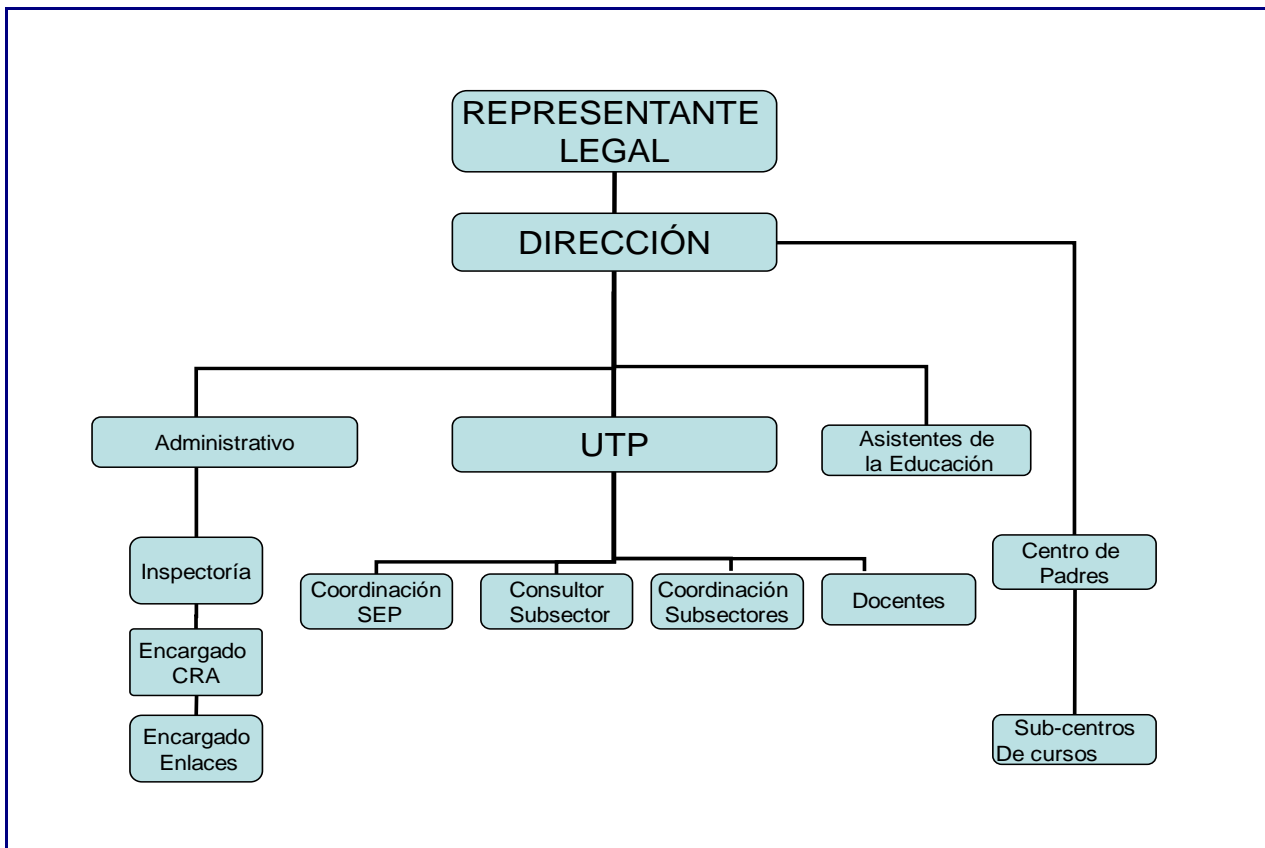
El Ministerio de Educación generó el 2002 la Campaña de Lectura, Escritura y Matemática (LEM) cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de base en Lenguaje y Matemática de niños y niñas desde el Segundo Nivel de Transición hasta Cuarto año Básico. Estas destrezas son consideradas aprendizajes estratégicos, dado que son fundamentales para comprender, enfrentar y participar en el mundo, además de ser claves en el acceso a las demás disciplinas del conocimiento.

Considerando la propuesta del Ministerio de Educación y el tipo de alumnos que atiende nuestro colegio, se considera necesario utilizar las directrices que sugiere la estrategia LEM. Como objetivo central el Niño de Básica propone, para sus distintos niveles, que todos los niños y niñas alcancen los objetivos específicos que apuntan a estos fines superiores son: Potenciar, por distintas vías, los aprendizajes de los alumnos en Lenguaje y Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales. La Estrategia LEM, propone una estructura de clases en el aula de Inicio, Desarrollo y Cierre, Planificación clase a clase y una Evaluación para el Aprendizaje.

Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación

Este modelo es una sistematización de los componentes claves que una institución escolar debe tener en su funcionamiento organizacional. Teniendo como foco el aprendizaje organizacional en su conjunto, basándose en premisas básicas como La gestión de calidad, La visión y estrategia institucional, La participación de los integrantes de la comunidad escolar, la evaluación de procesos y los resultados.

Gráfico 3. Modelo administrativo:



10. COLEGIO SAN MARCEL BUIN

El Colegio San Marcel Buin es una institución educativa adscrita a la Fundación Creando Futuro, creado en el año 2006 y financiado con aporte estatal del programa de subvención compartida y aportes particulares del Sostenedor . Los niveles educativos que imparte son Pre – Básica (Primer y Segundo Nivel de Transición), Básica (Primero a Octavo) y Media (Primero a Cuarto). El centro cuenta con 860 alumnos. En cuanto a los funcionarios, cuenta con un director, una unidad técnica, docentes, un jefe administrativo, educadoras de párvulo, paradocentes, una psicopedagoga, una psicóloga, una fonoaudióloga, una orientadora, una secretaria y auxiliares de servicio, hasta un total de 44 personas.

Entorno Geográfico-Social-Cultural-Económico

El Colegio está ubicado en la periferia de la Comuna de Buin. Se encuentra inserto en un entorno semi- rural. Cabe destacar que esta localidad llamada Nuevo Buin tiene 9 años de existencia y está formada por familias pertenecientes a campamentos de la zona Sur de Santiago y allegados de la Comuna. El nivel socioeconómico y cultural de las familias es bajo, la escolaridad de los padres no supera la Educación Básica y Media terminada, la ocupación laboral de los padres es temporal en faenas agrícolas, con ingresos mínimos no permanentes.

Marco Institucional

El Colegio San Marcel, nació como un aporte a la Educación Chilena en el Año 2006, como Colegio Camilo Henríquez; posteriormente a partir del año 2008 forma parte de las Instituciones Educativas adscritas a la Fundación Creando Futuro, donde la gran tarea es potenciar la educación de las familias de la localidad de Nuevo Buin, se financia con aporte estatal del programa de subvención compartida y aportes particulares del Sostenedor.

Nuestra Visión

El colegio San Marcel, será un centro educativo de excelencia académica y administrativa, que potencie y posibilite los sueños y esperanzas educacionales de niños y jóvenes de la Comuna de Buin. Su misión es formar y educar en conjunto con la familia a niños y jóvenes, capaces de superar, avanzar, fortalecer valores y sentimientos, para potenciar estudios de nivel superior, enseñar con sabiduría e intelecto y así, incorporarlos con éxito a una sociedad diversa, democrática y moderna.

Modelo Pedagógico Organizativo y Económico de Gestión

A partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE (LEGE actual), se hace necesario la organización de los Centros Educativos a través de Proyectos Educativos Institucionales, cuyo propósito fundamental es la crear un estilo propio de cada Colegio, potenciando la Identidad y la Autonomía, con líneas de acción que hacen a la Gestión un vínculo de compromiso con los distintos estamentos del centro con los demás vínculos del entorno.

Nuestro Proyecto es una propuesta abierta y democrática, que implica críticas, reflexión y participación, propiciando una mayor unidad de criterios en los ámbitos de acción.

En el contexto de la participación activa de la actual Reforma Educativa, el Colegio San Marcel, propende a un nuevo lineamiento organizacional y pedagógico en la formación de niños y jóvenes, potenciando fuertemente los valores.

El potencial de cambio que aborda la comunidad escolar como eje de gestión es administrar una variedad de procesos transversales que fortalezca las implicaciones pedagógicas de la organización interna creando espacios para el debate y la reflexión acerca de las prácticas empleadas, con todos los miembros de la comunidad educativa.

Características del Modelo de Gestión

A partir de la Organización Integral, el Colegio San Marcel, centra su organización en un organigrama interactivo, cuyos actores serán el Equipo de Gestión, el Consejo de Profesores, el Consejo Escolar, La Organización de Padres y/o Apoderados, la Organización de Alumnos y Agentes activos de la Comunidad. Con la Puesta en Marcha de la Jornada Escolar Completa Diurna, se crea el Consejo Escolar, integrado por:

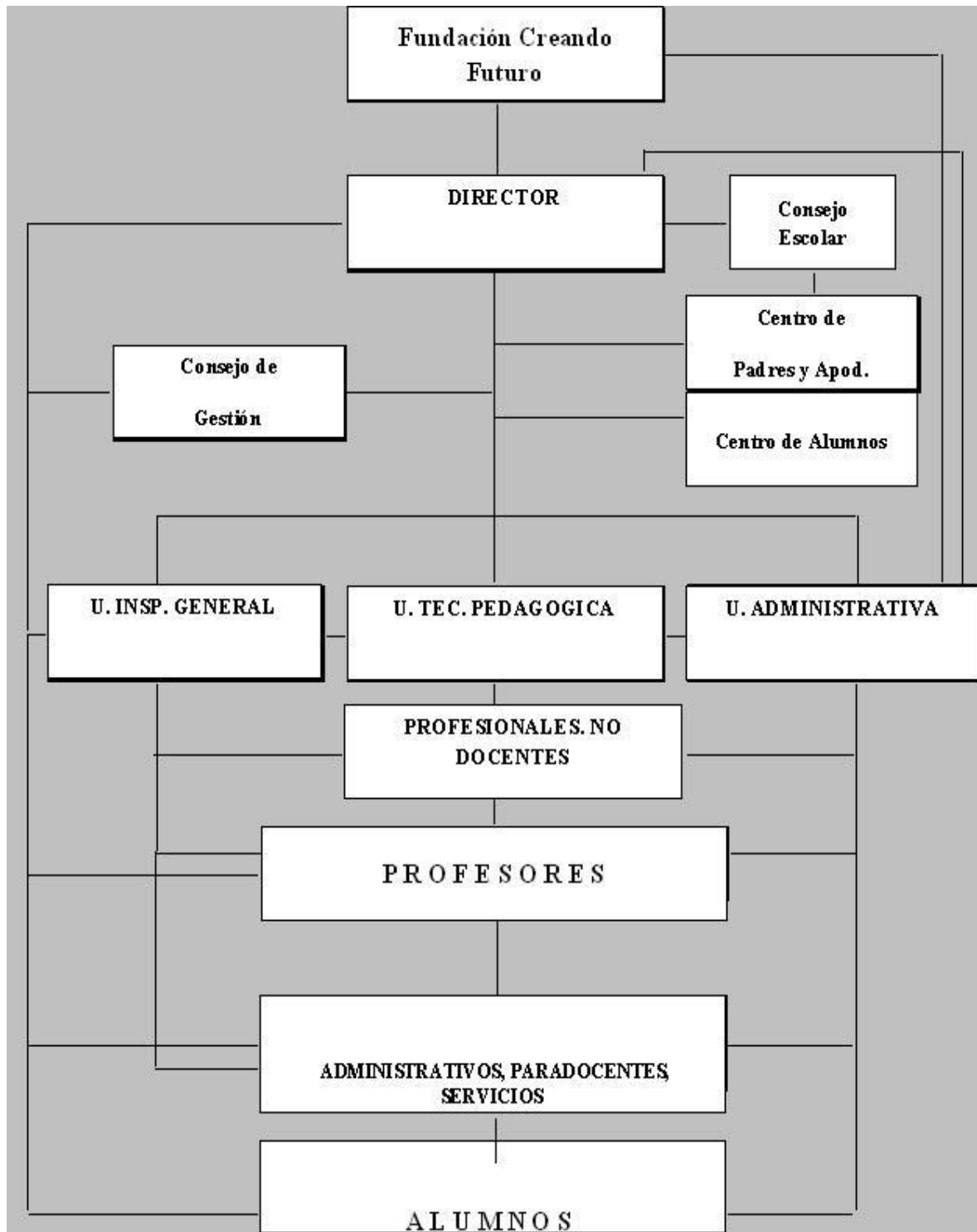
- Un representante del Sostenedor.
- Un representante de los Profesores.
- Un representante de los Asistentes de la Educación
- El Presidente del Centro General de Padres y/o Apoderados
- El Presidente del Centro de Alumnos
- El Director del establecimiento será el administrador de la organización.

Es fundamental que el rol a desarrollar de cada uno de los actores, será autónomo en el quehacer y capaz de promover el liderazgo a modo de fortalecer la participación plena con aportes de nuevas ideas y desarrollar el cumplimiento de roles y tareas en forma eficaz y activa.

El Equipo Directivo en conjunto con el claustro de profesores, serán los encargados y responsables de fijar parámetros, metas y objetivos en bien de una educación de calidad centrada en metodologías innovadoras, procurando clases de calidad, desarrollo de los Planes y

Programas de acuerdo a los decretos vigentes, una evaluación justa y de acuerdo al crecimiento personal, emocional y valórico de cada uno de los educandos, actores fundamentales del proceso. Los contextos sociales y administrativos serán una fortaleza constante, ya que nuestro Proyecto tendrá su propio ambiente para generar y desarrollar nuevas ideas y recursos, para propiciar un clima organizacional de calidad.

Gráfico 4. Organigrama Institucional:



2.4. MODELO PEDAGÓGICO DE LOS COLEGIOS DE LA FUNDACIÓN CREANDO FUTURO

Los Principios que fundamentan la Concepción Curricular Filosófica y Metodológica de los Colegios de la Fundación Creando Futuro son los siguientes:

1.- Realizar nuestra labor a partir de una concepción humanista.

- Promover el trato digno y deferente entre todos los miembros que forman parte de nuestra comunidad escolar: profesores, alumnos, apoderados, directivos y personal de servicio.
- Respetar y trabajar con los distintos ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos.
- Activar el *Grupo de Convivencia Escolar*, para la resolución de los diversos problemas escolares, entre estos, el bullying.
- Internalizar y respetar el pensamiento y acción que inspira el *Manual de Convivencia Escolar*.
- Revisar y evaluar el cumplimiento de lo establecido en el o *Manual de Convivencia*.
- Desarrollar *Escuelas para Padres, Foros, Charlas y otras actividades* con el fin de transformar a los apoderados en apoyo del proceso educativo.
- Desarrollar talleres culturales de interés, integrando a padres e hijos.
- Elaborar paneles donde se promueva valores humanos.
- Trabajar transversalmente, hábitos, valores y principios, como base de la formación humanista.
- Fomentar valores humanos en actos cívicos y formación diaria
- Desarrollar unidades formativas para Consejo de Curso y Orientación.
- Entregar formación cívica de nuestros estudiantes, a través de una planificación adecuada del Consejo de Curso e implementar debates contingentes a la realidad ciudadana.

- Atender a la diversidad; capacitando a los integrantes de la Unidad Educativa, para atender adecuadamente a los estudiantes.
- Activar la creación científica, tecnológica, artística, etc. creando encuentros calendarizados por la Fundación Creando Futuro.

2.- Considerar al alumno como un todo y como centro de interés de la acción educativa.

- Desarrollar en el alumno su capacidad intelectual y motora, a través de: *competencias, encuentros, concursos de habilidades y conocimiento, etc.*
- Planificar todo el trabajo centrado en el alumno, considerando todas sus particularidades, teniendo como referentes la teoría de Howard Gardner de “*Las Inteligencias Múltiples*” y “*La inteligencia Emocional*” de Daniel Goleman
- Premiar a aquellos alumnos que formen parte de los *Cuadros de Honor en conocimiento, buenos hábitos, compañerismo, esfuerzo y espíritu institucional, etc.*
- Desarrollar la orientación vocacional desde los primeros niveles de enseñanza.
- Desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos.
- Implementar unidades de Orientación, con especialista a su cargo.
- Implementar actividades extraprogramáticas, de acuerdo a los intereses de los alumnos y apoderados.
- Crear un *Centro de Estudiantes*, donde el alumno se sienta identificado y a la vez comprometido con el colegio.
- Estimular al docente a informarse de las diferencias individuales de los estudiantes.

3.- Considerar las acciones a realizar en el contexto de una sociedad global.

- Mantener un contacto fluido y permanente con el *Instituto Carlos Casanueva*, especialmente con el Departamento de Psicopedagogía, apoyando profesionalmente la labor pedagógica del colegio.

- Activar la red de apoyo a la gestión escolar, creando programas conjuntos con entidades sociales externas, para mejorar nuestra tarea educativa. (*Carabineros, Consultorios, ONG, Universidades, CONACE., etc.*)_
- Dar a conocer nuestros colegios a la comunidad, mediante actividades cívicas, artísticas, deportivas, científicas, recreativas y de bien público.
- Generar una red de integración entre los colegios de la Fundación.

4.- Concebir al establecimiento educacional como una institución que presta un servicio a la familia

- Desarrollar Escuelas para Padres.
- Programar charlas con especialistas en temas de interés para la familia, tales como: *Violencia Intrafamiliar, Drogadicción, Alcoholismo, Abandono Familiar.*
- Optimizar el uso de los recursos existentes.
- Mejorar los recursos en infraestructura pedagógica y las capacidades profesionales.
- Exigir el dominio de los contenidos por parte de los docentes.
- Velar por el fiel cumplimiento de lo establecido en los dominios del *Marco para la Buena Enseñanza:*
 - *Dom. A: Preparación de la Enseñanza.*
 - *Dom. B: Creación de ambiente adecuado para la enseñanza.*
 - *Dom. C: Enseñanza para el Aprendizaje.*
 - *Dom. D: Responsabilidades Profesionales.*
- Planificar el proceso pedagógico ajustándose estrictamente a lo establecido en los planes y programas de estudios vigentes.
- Asignar temas de interés pedagógico para ser investigados y tratados por los docentes en reuniones técnicas.

- Capacitar a los docentes en temas contingentes a la particular realidad de cada establecimiento.
- Desarrollar una política preventiva frente a los problemas de la contingencia escolar.

5.- Promover acciones dirigidas a evitar prácticas discriminatorias.

- Aceptar matrícula de alumnos sin discriminación arbitraria.
- Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Respetar los diferentes credos religiosos.
- Respetar las diferencias étnicas y culturales.
- Respetar a los alumnos discapacitados y minusválidos.
- Respetar las posiciones políticas.

6.- Respetar y considerar al alumno en todas sus dimensiones, garantizándole una educación de calidad.

- Propiciar reuniones técnicas entre docentes de los diversos sub sectores, con el propósito de coordinar el tratamiento de los contenidos.
- Desarrollar al alumno integralmente, fortaleciendo sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales.
- Respetar la ascendencia étnica y religiosa de todos los que pertenecen a la comunidad escolar.
- Estimular los aprendizajes, para luego homenajear a aquellos alumnos que cumplan con los valores de esfuerzo, rendimiento y perfil representativo, insertos en nuestra misión.
- Evaluar el trabajo realizado por toda la Unidad Educativa.
- Respetar la opinión de los alumnos puedan ser escuchados.

7.- Desarrollar en el alumno una conciencia social, con libertad de expresión.

- Constituir un Centro de Alumnos comprometido con su colegio.
- Crear comités para revisar las necesidades internas y externas de nuestra comunidad y crear las remediales.
- Incluir los debates, disertaciones, exposiciones interactivas, foros, etc., como actividades frecuentes en todos los sub. sectores.
- Incluir la auto-evaluación argumentada en los alumnos.
- Insertar en las actividades de clase, el análisis del acontecer nacional y mundial.
- Estimular la sensibilización de los estudiantes, por los acontecimientos de la actualidad y permitir el desarrollo de una visión crítica del acontecer.
- Realizar visitas a instituciones de beneficencia, como asilos de ancianos, hogares de menores en situación irregular, etc.
- Realizar campañas de bien común, que favorezcan a los integrantes de la comunidad escolar y comunidad externa circundante.

8.- Velar porque se cauteleen los derechos y garantías, en el marco de una sana convivencia.

- Promover y mantener actualizado el *Manual de Convivencia*.
- Rechazar toda manifestación de bullying o abuso, que atente contra la sana convivencia estudiantil.
- Diseñar y desarrollar un programa transversal, que considere el respeto al individuo y toda diversidad de las personas.
- Realizar talleres de crecimiento personal.
- Promover prácticas de sana convivencia entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

2.5. MODELO ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN DE LOS COLEGIOS DE LA FCF

En Chile, existen normas, aun cuando están en revisión, respecto de los diversos aspectos asociados al Sistema Educativo. Así, se observan:

A) Normas relacionadas con Objetivos, Estructura, Administración y Organización del Sistema Educativo:

- Objetivos y Estructura del sistema educativo.
- Objetivos Generales del sistema educativo
- Estructura del sistema educativo
- Administración y Organización del sistema educativo
- Creación de establecimientos educacionales
- Fusión de establecimientos educacionales
- Anexos de los establecimientos educacionales
- Creaciones de cursos
- Suspensión de actividades
- Cierre o supresión de establecimientos educacionales
- Denominación y clasificación de establecimientos educacionales
- Organización de un establecimiento Educativo
- Declaración de Cooperador de la Fundación Educativa del Estado o Establecimientos de Educación Particular
- Traspaso de establecimientos educacionales a las Municipalidades
- Reglamento de traspaso
- Manual de relaciones entre el Ministerio de Educación Pública y las Municipalidades
- Reglamento interno

- Calendario Escolar
- Valores Patrios
- Normas sobre la ubicación de negocios que expenden bebidas alcohólicas, en relación con los establecimientos educacionales
- Materias administrativas
- Educación y Salud
- Comisión Nacional Mixta de Salud y Educación
- Unidades de la Cruz Roja Chilena de la Juventud
- Control de la salud de los educadores
- Primeros Auxilios.

B) Normas Curriculares relacionadas con las personas que participan en el proceso educativo

- Reglamento de los Centros de Alumnos
- Seguridad Escolar y Prevención de Riesgos Escolares
- Uniforme escolar
- Beneficios
- Viajes de estudios
- Otras materias relacionados
- Los Profesores
- Ejercicio de la función docente
- Régimen Jurídico al que están sometidos
- Beneficios comunes a todos los profesores
- Perfeccionamiento de los profesores

- Premios y distinciones a los profesores
- Otras materias relacionadas
- La Comunidad
- Centro de Padres y Apoderados
- Escuela de Padres

C) Normas Curriculares relacionadas con elementos técnicos.

- Planes de estudio. Generalidades
- Planes y Programas de Estudio
- Planes y Programas Generales de Estudio
- Programas de Estudio
- Planes y Programas Especiales
- Planes y Programas de Religión
- Evaluación y promoción escolar
- Decreto Supremo de Educación N° 2038 de 1978
- Decreto Supremo de Educación Exento N° 62 de 1983
- Situaciones especiales de evaluación y promoción escolar
- Situación escolar de alumnos que se trasladan de establecimiento durante el año escolar
- Equivalencia de estudios para fines laborales
- Equivalencia de estudios de la Escuela Naval “Arturo Prat”
- Exención de asignaturas
- Convalidación de estudios realizados en el extranjero

- Titulación de alumnos de Educación Media Técnico Profesional
- Supervisión técnica pedagógica
- Manual de Supervisión Educacional
- Orientación Educacional y Vocacional
- Objetivos de la Orientación
- Funciones de la Orientación
- Ejercicio del cargo de Orientador
- Plan y Programa de Estudio para la Orientación
- Recursos técnicos de Orientación
- Unidades Didácticas de Orientación
- Prevención Primaria del Alcoholismo
- Senescencia

D) Normas Curriculares relacionadas con los medios didácticos

- Medios Educativos
- Material Didáctico
- Evaluación de los materiales didácticos
- Evaluación de los Medios Educativos
- Instrumento de Evaluación
- Uso y cuidado de los libros de Textos y otros materiales que distribuye el Ministerio de Educación

E) Normas curriculares relacionadas con los medios físicos

- Control estadístico sobre daños a establecimientos educacionales

F) Normas curriculares relacionadas con los medios financieros

- Subvenciones a establecimientos educacionales particulares gratuitos
- Subvención a establecimientos educacionales que imparten educación regular
- Subvención a programas de Educación Fundamental y Técnica Elemental de Adultos
- Derechos de matrícula y escolaridad
- Ingresos adicionales
- Rifas, sorteos y colectas
- Casinos y Kioscos
- Venta de documentos

G) Normas de Educación extraescolar

- La Dirección y el Liderazgo que se ejerce en las escuelas de Chile

Tradicionalmente se han desarrollado en el sistema educacional estilos de liderazgo que no siempre se dan en forma absoluta. Generalmente al apreciar el comportamiento de un Director, observamos que se produce una mezcla de estilos y también en forma frecuente se puede ver que los estilos cambian según sean las circunstancias y/o características de los grupos de profesores con los cuales se trabaja.

Entre los tipos y estilos de dirección y liderazgo más frecuentes están:

- Estilo democrático
- Estilo autoritario
- Estilo laissez faire

- Estilo carismático
- Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores

B - Gestión Curricular

El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el marco de la Buena enseñanza y los mecanismos para su evaluación

El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.

El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional

C – Gestión de Recursos

El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes

El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales

El director y equipo directivo motivan, apoyan y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo

El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento

D – Gestión del Clima Organizacional y Convivencia

El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas

El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados

El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno

El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.

El director y el equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

CONTENIDO:

3.1.Liderazgo

3.1.1.Enfoque desde el comportamiento

3.1.2.Enfoque contingente

3.1.3.Los modelos transformacionales y transaccionales

3.1.4.Estilos de liderazgo

3.1.5.Liderazgo educativo : estilos de liderazgo y competencias para la gestión de las instituciones educativas

3.2.Dirección de instituciones educativas

3.2.1.Estilos de dirección

3.2.2.La dirección en el contexto escolar

3.2.3.Liderazgo directivo

3.2.4. La dirección en Europa

3.2.5. La dirección en Chile

3.3.Clima organizacional

3.3.1.Conceptualización

3.3.2.Enfoques del clima organizacional

3.3.3.Elementos y dimensiones del clima organizacional

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO:

En éste capítulo, se desarrolla la parte más teórica de la investigación, a través de los conceptos más importantes que la atañen: véase el liderazgo, la dirección y el clima organizacional tanto a nivel general como aplicado a las instituciones educativas.

3.1. LIDERAZGO

3.1.1. ENFOQUE DESDE EL COMPORTAMIENTO

Lorenzo (2004: 195), explica que el liderazgo se podría *conceptualizar* como *una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución*. Y de ahí que cada vez se tenga más en cuenta el liderazgo como un todo, más que al líder, al entender el liderazgo como una función que se da en toda la institución y cada uno de sus miembros, y no como una característica individual y carismática. Así mismo se puede considerar inherente a todo el grupo, según el autor, la necesidad de mejorar, la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión institucional específica o la satisfacción de los miembros.

Las teorías del comportamiento surgen como respuesta a los años en que se explicaban los estilos directivos en función de las acciones concretas de los directivos, como tratando de dar respuesta a las críticas que se le hacen a la teoría basadas en las características.

Estas teorías parten del supuesto que comportamientos específicos diferencian a los líderes de los que no lo son, es decir explica el liderazgo a partir de lo que éste hace. Con estas teorías se buscaba conocer cuáles son las conductas que identificarían al liderazgo. Existe varios estudios que examinan los estilos de conducta, entre los más sobresalientes se encuentran:

Estudios en la Universidad de Iowa.

Lewin (1939) protagoniza uno de los estudios considerados como clásicos en éste mundo, en el cual se investigó el efecto de diferentes atmósferas (democráticas, autocráticas y 'laissez-faire') creadas de forma experimental por Lippitt(1910) y Lippitt y White (1943). Newstrom (2007) hace un buen resumen del proyecto:

El primer experimento llevado a cabo, comparaba una atmósfera democrática y autocrática, con dos grupos de cinco miembros de niños y niñas de 10 y 11 años. Se programaron 11 reuniones con los grupos, en las que al grupo autocrático siempre se le ordenaban las actividades a realizar, mientras que al democrático, se le permitía elegir de manera libre y espontánea las actividades que realizarían entre las que se les presentaban. Así, las actividades realizadas por los grupos, eran las mismas, con la diferencia de la atmósfera en la que se llevaban a cabo. El

líder de ambos grupos era un estudiante adulto, tratando de recrear las atmósferas según estos criterios:

En la atmósfera autocrática

- El líder determina toda actividad.
- Dicta la técnica y los pasos a seguir.
- Explica el trabajo por hacer y asignaba a cada miembro su compañero.
- Tendía a personalizar sus alabanzas sobre el trabajo de cada participante.
- Permanecía separado del grupo.

En la atmósfera democrática:

- Todas las actividades se sometían a discusión del grupo, al cual el líder animaba y apoyaba.
- El líder sugería dos o más procedimientos alternativos que podían escogerse, cuando se discutía la forma de alcanzarse los objetivos del grupo.
- Los miembros del grupo eran libres de trabajar con quienes desearan.
- A los miembros del grupo se le permitía organizar la división de las tareas.
- El líder era objetivo al alabar o criticar y trataba de ser un miembro más del grupo, aunque sin realizar demasiado trabajo.

En general, los resultados mostraron que el estilo marcado por el líder determinaba las relaciones entre los niños, y también las relaciones del niño con el líder:

En la autocracia era común:

- Una actitud hostil y marcadamente personal.
- El niño era menos práctico, menos cooperativo y menos sumiso hacía sus iguales pero más hacia su superior.
- Existía poco subagrupamiento espontáneo entre los niños, era el líder quien tenía que ordenar que se agrupasen.

En la democracia era común:

- Los grupos surgían espontáneamente y se mantenían el doble de tiempo juntos.
- El niño es más práctico y cooperativo.
- Mantenían relaciones de iguales entre todos.
- Todos participaban en las actividades.

Estos resultados se debían a la relación tensa que se desprendía de la atmósfera autocrática y a las diferencias en la estructura dinámica de los dos grupos.

El ambiente autocrático diferencia el estatus del líder y de los niños, además de la dificultad para éstos de alcanzar el liderazgo. En la atmósfera democrática, sin embargo, el estatus social es más leve, y permite a los niños desarrollar sus propias capacidades como líderes.

En el segundo experimento, en 1943, se incluyó una tercera atmósfera, el 'laissez- faire' donde se reprodujeron éstas condiciones:

- El líder daba a los miembros del grupo completa libertad de acción.
- Les suministraban los materiales pero se abstendían de participar, solo participaban para contestar cuestiones que los niños les preguntaban.
- Evitaban las evaluaciones.
- Los grupos eran menos organizados, menos eficientes y estaban menos satisfechos.
- Se hacía menos trabajo y de peor calidad.
- Había más juego, frustración, desorganización, desánimo y agresión.

Cabe aclarar que aunque no se estimulaba tanta agresión, como bajo el liderazgo autocrático, la condición Laissez-faire, también provocaba aversión.

En el Laissez-faire era común:

- Menor motivación de logro.
- Menor claridad sobre lo que habría que hacer.

- Menos sentido de unidad de grupo.

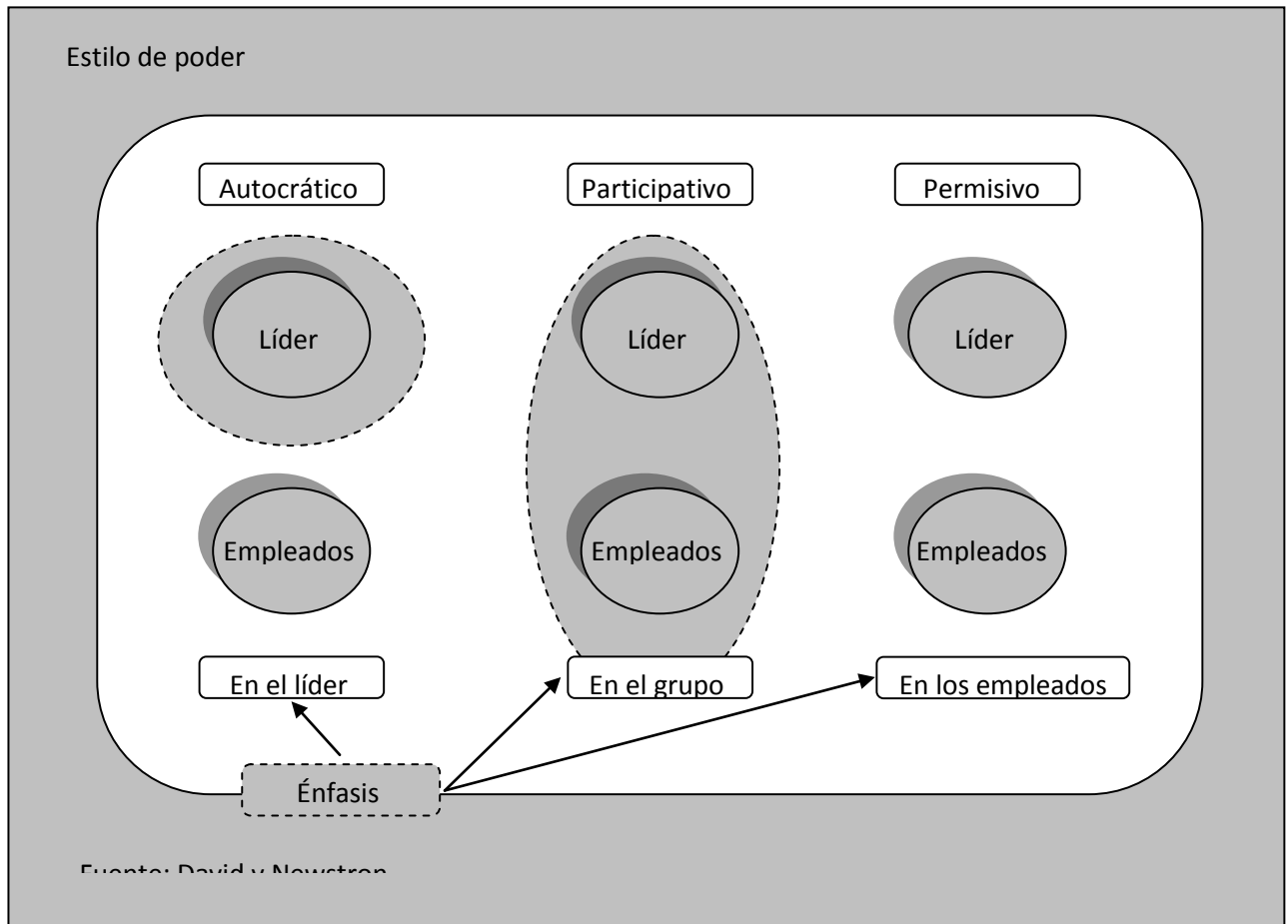
En ésta investigación, se entrenaron después a cuatro líderes para ser eficaces en los tres estilos de liderazgo propuestos. Cada 6 semanas, se cambiaban los líderes de grupo, modificando su estilo de liderazgo en el momento de la transición. En líneas generales los resultados corroboraron los anteriores, mostrando una clara preferencia por el estilo democrático, que además ofrecía resultados notablemente diferentes a la atmósfera de 'laissez-faire'.

Lippitt y Lewin 1944 (cit. por Chiavenato 2004:468): Encontraron que surgieron dos tipos de reacciones en los grupos, caracterizados por la agresión en el grupo autocrático y por la apatía en el estilo laissez-faire.

Otra de las conclusiones de éstos estudios, considerando a Alles (2007), a pesar de que todos los tipos de líderes poseen beneficios y limitaciones, se extraen de cada uno un énfasis especial en diferentes focos de acción. Los líderes autocráticos concentran el poder en la toma de decisiones; los líderes participativos descentralizan la autoridad; y los permisivos, evitan ejercer el poder y la responsabilidad y dependen en gran medida de la fijación de las metas del propio grupo.

- Participativos: Descentralizan la autoridad.
- Permisivos: Evitan ejercer el poder y la responsabilidad. Dependen en gran medida de la fijación de las metas del propio grupo.

Figura 1: Estilos de liderazgo ²⁰



Estudios de la Universidad Estatal de Ohio.

Las aportaciones de estos estudios se conocen como liderazgo estructurado y considerado, nombre que surge de las dimensiones resultantes del mismo. El estudio se llevó a cabo con la dirección de la Oficina de Investigaciones Empresariales de *Ohio State University*, con la intención de construir un instrumento que permitiera evaluar diversos estilos de liderazgo e identificar y describir el comportamiento de los líderes. Se construyeron nueve categorías de comportamiento de líder y se redactaron descripciones de cada una; el producto fue un instrumento denominado Cuestionario Descriptivo de la Conducta del Líder (Leader Behavior Description Questionnaire) LBDQ que incluía 150 de tales descripciones; las cuales en un estudio posterior realizado por Halpin y Wiener, se redujeron a 130.

²⁰ Figura 2. Estilos de liderazgo. Cit. por. Alles Martha, 2007:175. Comportamiento Organizacional.

Halpin y Wiener llevaron a cabo una serie de modificaciones sobre la versión original del LBDQ y administraron el cuestionario a las tripulaciones de los bombarderos. Sometieron las respuestas del mismo a un análisis factorial, del cual se derivaron cuatro dimensiones, que se explican a continuación:

- **Consideración:** grado en que una persona suele tener relaciones laborales que se caracterizan por confianza mutua, amistad, apoyo, respeto, aprecio y cordialidad. Muestra interés por el bienestar de sus seguidores, por su comodidad, estatus y satisfacción.
- **Estructura Inicial:** medida en que el líder tiende a definir y estructurar su rol y el de los subordinados en la obtención de las metas. Es el comportamiento por el cual el líder organiza el trabajo que se va a realizar; debe definir también las relaciones o papeles y los canales de comunicación y modos de realizar el trabajo.
- **Énfasis en la Producción:** refleja los esfuerzos del líder para motivar una mayor actividad haciendo hincapié en la tarea que hay que realizar.
- **Sensibilidad Social:** conciencia del conductor en torno a las relaciones y presiones que se producen dentro del grupo o que provienen de fuera de éste.

Posteriormente, autores como Robbins (2004: 466), descartaron tanto el énfasis en la producción como la sensibilidad social, al considerar que éstos realmente aportaban poca información adicional a los factores; consideración y estructura inicial. El líder que se calificaba alto en estructura inicial podría ser descrito como alguien que asigna tareas particulares a los miembros de un grupo, espera que los trabajadores mantengan estándares definitivos de desempeño y, además, enfatiza el cumplimiento de las fechas que se establecen como límites.

Este tipo de liderazgo es, en esencia, sinónimo del estilo centrado en el trabajo (Universidad de Michigan); pues se enfoca en hacer que la tarea se cumpla. El líder que se calificaba alto en consideración podría ser descrito como alguien que:

- Una persona que ayuda a sus subordinados en sus problemas personales

- Una persona amistosa a la cual puede uno acercarsele
- Trata a todos sus subordinados como sus iguales

Este estilo de liderazgo es en gran medida igual al estilo de liderazgo centrado en los empleados, pues procura satisfacer las necesidades de los individuos y fomentar las relaciones interpersonales.

A partir de que el líder puede contar con una estructura inicial elevada y/o consideración elevada o bajas, se concibieron cuatro estilos de liderazgo: de estructura baja y consideración elevada, de estructura y consideración elevadas, de estructura y consideración bajas y de estructura elevada y consideración baja. Los líderes con un comportamiento de estructura elevada y baja consideración utilizan la comunicación unidireccional y las decisiones las toman los administradores; en tanto que los líderes con una consideración elevada y baja estructura recurren a la comunicación bidireccional y suelen compartir la toma de decisiones.

Robbins (2004), concluye que las extensas investigaciones, basadas en estas definiciones, encontraron que los líderes con altos índices de estructura de inicio y consideración (líder alto-alto o liderazgo participativo) tienden a lograr un gran desempeño y satisfacción del subordinado con más frecuencia que aquellos que califican bajo ya sea en la dimensión de consideración, de estructura inicial o en ambas dimensiones.

A partir de entonces consideración y estructura de inicio se consideran prácticamente la identificación de las dimensiones del estudio, como se muestra a continuación:

Figura 2. Consideración y estructura de inicio

MUCHA C O N S I D E R A C I Ó N	Estructura limitada Mucha consideración	Estructura elaborada Muchas consideración
	Estructura limitada Poca consideración	Estructura elaborada Poca consideración
	Poca	
	<hr/>	

Fuente: Universidad de Ohio.

Estudios de la Universidad de Michigan.

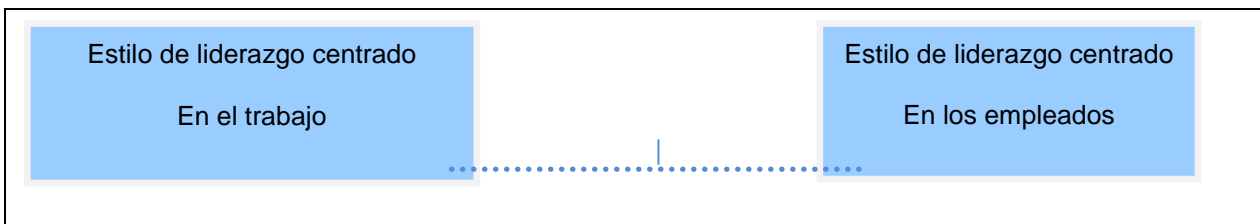
Los estudios sobre liderazgo emprendidos por la Universidad de Michigan, perseguían objetivos similares a los de la Universidad Estatal de Ohio, objetivos tales como identificar las características conductuales de los líderes que se relacionan con la eficacia en el desempeño (Lussier y Achua, 2005). El grupo de investigadores dirigidos por Rensis Likert definió dos dimensiones en la conducta del liderazgo, descritos por Chico (1999: 15):

- **Orientado al Empleado:** este tipo de líder da mayor importancia a las relaciones interpersonales, tiene interés por los subordinados y acepta la existencia de diferencias individuales entre estos últimos.
- **Orientado a la Producción:** este tipo de líder da mayor importancia a los aspectos técnicos o a las tareas del trabajo, su interés se centra en efectuar las tareas de grupo y ve a los integrantes como un medio para alcanzar un fin.

La conclusión a la que llegaron los investigadores de la Universidad de Michigan favorece a los líderes cuyo comportamiento está orientado al empleado, encontrándose una mayor

productividad y satisfacción laboral. Este modelo de liderazgo es un continuo unidireccional en cuyos extremos se hallan dos estilos de liderazgo. En definitiva un continuo bidimensional donde mientras más se desplacen los líderes hacia la derecha, mejores son. Los estudios en sus conclusiones no identifican un estilo universalmente superior.

Figura 3. Continuo bidimensional de liderazgo



Fuente: Universidad de Michigan

3.1.2. ENFOQUE CONTINGENTE

Como consecuencia de la incapacidad de los modelos de comportamiento para identificar estilos de liderazgo consistentemente adecuados a todas las situaciones, se desarrollaron las teorías desde el enfoque contingente. De acuerdo con las teorías de contingencias de liderazgo, cada situación determina un estilo por poner en marcha.

La teoría de la contingencia enfatiza que no hay nada en absoluto en las organizaciones o en la teoría administrativa, todo es relativo, todo depende. El enfoque contingente explica que existe una relación funcional entre las condiciones del ambiente y las técnicas administrativas adecuadas para el alcance eficaz de los objetivos de la organización.

A continuación se presentan aquellas teorías del enfoque contingente, que más relevancia han tenido:

El Modelo de Fiedler

A principios de los años cincuenta Fred Fiedler desarrolló el primer Modelo de Contingencia para el Liderazgo, a partir de la relación entre el rendimiento organizacional y las actitudes del Líder. Esta Teoría situacional sobre el liderazgo, propone que el desempeño de los grupos eficaces depende de una vinculación adecuada entre el estilo de interacción del líder con sus subordinados y el grado en que la situación le permite ejercer control e influencia.

Para la medición de las variables establecidas, se desarrolló la escala "El compañero de trabajo menos deseado" (CMP), mejor conocido por las siglas en inglés, que son LPC (Least Preferred Co-worker), escala que mide el grado de indulgencia con que el líder evalúa incluso al colaborador menos deseado. Este cuestionario LPC contiene 16 conceptos (20 en la versión amplia). Al receptor del cuestionario se le pide que piense en el individuo con quien considere poder trabajar menos satisfactoriamente, aquella persona con quien haya tenido las mayores dificultades para llevar a cabo el trabajo.

Originalmente, los investigadores formularon la hipótesis de que las calificaciones elevadas de LPC se asociarían con un desempeño de grupo eficaz. Sin embargo, esto generó algunos resultados ambiguos y conflictivos. Fiedler y sus asociados propusieron entonces la hipótesis de que el tipo "correcto" de conducta del líder dependía de si la situación del grupo era favorable o desfavorable para él.

Descripción del modelo Lussier y Achua, (2005: 143):

La propuesta del modelo de Fiedler, se considera como el primer modelo de contingencia para el liderazgo, desarrollado por Frederick Fiedler, en 1951, se trató del primer planteamiento que especificaba la interacción de variables situacionales con la personalidad y el comportamiento del líder, y de este modo el autor y colaboradores la denominaron "Teoría de Contingencias de la Eficacia del Líder".

Esta teoría consideraba que el estilo de liderazgo es un reflejo de la personalidad (orientado a la teoría de rasgos) y del comportamiento (orientado a la teoría del comportamiento), y que los estilos de liderazgo son constantes. Su modelo propone que, un buen funcionamiento del grupo depende de la concordancia entre el estilo de interacción del líder con sus subordinados y el grado en que la situación le confiere control e influencia.

Teóricamente Fiedler trató originalmente de determinar que un líder que era muy condescendiente al evaluar a sus colaboradores, tendría mayor probabilidad de tener un grupo altamente productivo, que el líder exigente y discriminador.

Posteriormente ya en el desarrollo de la investigación, propone que el desempeño eficaz del grupo, depende del ajuste adecuado entre el estilo de interacción del líder con sus subordinados y en la medida en la cual la situación le da control e influencia al líder; para esto Fiedler desarrollo un instrumento, el cual denominó "Cuestionario del compañero de trabajo menos

preferido” (CTMP) (LPC “least preferred coworker”), el cual se propone medir si una persona es orientada a la tarea o a las relaciones, aislando tres criterios situacionales.

- Las relaciones líder-miembro
- La estructura de la tarea
- Posición de poder

Después de que el estilo de liderazgo básico del individuo ha sido evaluado a través de (CTMP) (LPC) es necesario ajustar al líder a la situación. Fiedler identifica tres dimensiones de contingencia, las cuales definen los factores situacionales que determinan la eficacia del liderazgo:

Relaciones líder-miembro: el nivel de credibilidad, apoyo, respeto, confianza y lealtad con el que cuenta el líder por parte de sus subordinados a través de relaciones amistosas y de cooperación.

Estructura de la tarea: el nivel de estructuración de la tarea en cuanto a de procedimientos de trabajo, descripción detallada de los procesos.

Posición de poder: el grado en que el líder, haciendo valer su posición, consigue que los miembros de su grupo cumplan y acepten su dirección y liderazgo, por el grado de influencia que tiene sobre las variables de poder como: contrataciones, despidos, disciplina, ascensos e incrementos de salario.

Como resultado de dicha investigación Fiedler concluyó que lo apropiado del estilo de liderazgo para maximizar el rendimiento del grupo depende de lo favorable que sea la situación grupo-tarea. Asimismo sostiene que cuando la situación es favorable o desfavorable al líder (cuando las relaciones líder-miembro, estructura de la tarea y poder de la posición del líder, son muy altos o muy bajos), entonces podemos encontrar un líder es estructurado y más orientado a la tarea. Sin embargo en la parte media, donde los factores se entremezclan más y la tarea no es muy clara, es preferible un líder más considerado y orientado a las relaciones.

Tabla 5. Factores de situación y poder de posición del líder.

Factores de la situación	Situación favorable	Situación desfavorable
Poder de posición del líder	Mayor poder de posición del líder Mucha autoridad formal Alto nivel jerárquico	Menor poder de posición del líder Poca autoridad formal Bajo nivel jerárquico
Estructura de la tarea	Tarea estructurada, rutinaria y programada Fácil de desempeñar, de ejecutar y de aprender	Tarea no estructurada, variada y no programada Difícil de desempeñar, de ejecutar y de aprender
Relaciones entre el líder y los subordinados	Buena relación entre el líder y los miembros del grupo	Mala relación entre el líder y los miembros del grupo

Fuente: Modelo de liderazgo de Fiedler. Cit. por. Chiavenato. 2004:479

Modelo del continuo del liderazgo

En los años cincuenta, Robert Tannenbaum y Warren Schmidt argumentaban que el comportamiento del líder es un continuo que va del liderazgo centrado en el jefe a uno enfocado en los subordinados. En un extremo el líder toma decisiones, ordena sus subordinados y espera que se le obedezca, en el otro extremo comparte con los subordinados el poder de tomar decisiones, permitiendo a cada miembro del grupo una participación igual: el estilo depende de las fuerzas que actúan sobre el líder, el grupo operacional y la situación. Tannenbaum y Schmidt lograron identificar siete estilos importantes por los que puede optar un líder.

El modelo del continuo se emplea para determinar cuál de los siete estilos debe elegirse en función del ejercicio de un liderazgo concentrado en el jefe o enfocado en los subordinados y según la situación (jefe, subordinado, situación/tiempo) a fin de maximizar el desempeño. Antes

de elegir uno de los siete estilos, el líder debe tomar en cuenta las tres fuerzas o variables siguientes (Lussier y Achua, 2005: 163):

Las fuerzas que operan en su personalidad: lo que incluye su sistema de valores, confianza en los subordinados, inclinación hacia algún estilo de liderazgo y la sensación de seguridad en situaciones inciertas.


Las fuerzas de los subordinados: como puede ser su disposición a asumir responsabilidades, sus conocimientos y experiencia y la tolerancia que tengan hacia la ambigüedad, que afectará a la conducta del administrador.

Las fuerzas de la situación: tales como los valores y tradiciones de la organización, con cuánta eficacia trabajan grupalmente los subordinados, la naturaleza de un problema y la factibilidad de delegar en forma segura la autoridad para resolverlo y la presión del tiempo.

Los resultados obtenidos en diferentes investigaciones sobre este tipo de liderazgo indican que el liderazgo participativo produce efectos positivos en la satisfacción de los subordinados, sin embargo, en cuanto a la productividad algunos estudios señalan que los grupos participativos son más productivos, otros indican que los grupos no participativos lograron una mayor eficiencia y unos cuantos no muestran diferencias considerables en la productividad de los grupos dirigidos en forma autocrática o democrática.

De lo anterior se concluye que existe un vínculo claro entre la participación o el estilo democrático del liderazgo y la satisfacción, aunque, claramente, el nexo de este estilo con la productividad es menos evidente.

Figura 4. Estilos de liderazgo

ESTILO AUTOCRÁTICO  ESTILO DEMOCRÁTICO / PARTICIPATIVO						
1) El líder toma decisiones que anuncia a los seguidores en forma individual o en un grupo sin discutirlos.	2) El líder toma la decisión y mediante una presentación, convence a los seguidores de las ventajas de su idea.	3) El líder presenta sus ideas y pide a los seguidores que le hagan preguntas.	4) El líder presenta propuestas de medidas a tomar que están sujetas a modificación.	5) El líder plantea el problema, obtiene propuestas de solución y toma la decisión.	6) El líder define los límites y pide a los seguidores que tomen la decisión.	7) El líder permite que los seguidores tomen decisiones en curso dentro de los límites definidos.

Fuente: Tannenbaum y Schmidt.

Robert House (cit. por Lussier y Achua 2005: 148) concibió la teoría del liderazgo camino-meta basándose en una primera versión de M.G. Evans en 1971.

Este enfoque establece que la misión del líder consiste en ayudar a sus seguidores a alcanzar sus metas y proporcionarle suficiente dirección y apoyo para garantizar que sus metas sean compatibles con los objetivos globales del grupo u organización. La expresión camino – meta se deriva de la creencia de que un buen líder aclara el camino para que sus seguidores lleguen al logro de sus objetivos de trabajo y recorran el camino con menos dificultades, y de este modo reducir las desviaciones y errores.

Robert House, llevó a cabo una de las más notables investigaciones respecto al liderazgo carismático, encontrando que estos líderes logran mucho poder con base en su visión, seguridad, dominio y creencias, logrando trasmitírselas y con ello influir en otros al atraer el compromiso y energía de los subordinados. Para ello plantea una versión más elaborada que la teoría de Evans, la cual incluye variables situacionales y pretendía con ella reconsiderar los hallazgos contradictorios, relacionados con el comportamiento del líder orientado a la tarea o a las relaciones. Su teoría considero una gran cantidad de moderadores situacionales en las relaciones entre el liderazgo orientado a la tarea y a las personas y sus efectos. De acuerdo con esta teoría, el comportamiento de un líder es motivacional según el grado en que haga que la satisfacción de las necesidades del subordinado dependa de su desempeño eficaz y, por otra parte, proporcione

la capacitación, dirección, apoyo y recompensas que son necesarios para el desempeño eficaz. Para comprobar estas afirmaciones House identificó cuatro comportamientos de Liderazgo:

Tabla 6. Características de los líderes

El Líder Directivo	El Líder Participativo	El Líder orientado a la Realización	El Líder Apoyador
Hace saber a sus subordinados lo que se espera de ellos, programa el trabajo a realizar y da instrucciones específicas de la manera en que se deben desarrollar las tareas.	Consulta con sus subordinados y utiliza sus sugerencias antes de tomar una decisión.	Fija metas desafiantes y espera que los subordinados se desempeñen a su más alto nivel.	Es amigable y muestra preocupación por sus subordinados.

Se puede observar que ésta, se fundamenta principalmente en las teorías motivacionales sobre el establecimiento de objetivos y sobre las expectativas. Por lo tanto, el líder es el responsable de aumentar la motivación de los seguidores para que se concreten en las metas personales y de la organización, su misión consiste en ayudar a los seguidores a alcanzar sus metas y proporcionarles suficiente dirección y apoyo para garantizar que éstas sean compatibles con los objetivos globales del grupo u organización.

Modelo del Liderazgo Normativo

Esta teoría es un modelo propuesto por Víctor Vroom y Phillip Yetton en 1973. En él se relacionan dos aspectos:

- La conducta del líder.
- La participación de los subordinados en la toma de decisiones.

Las variables relacionadas con la participación se pueden resumir en la satisfacción en el trabajo, ya existen pruebas de que con la participación se aumenta la satisfacción en el trabajo y, por otro lado, la calidad de las decisiones, teniendo en cuenta que una decisión de gran calidad es aquella que, si se lleva a efecto, probablemente logrará alcanzar los objetivos de la

organización; así como el compromiso con las decisiones, ya que la gente apoya lo que ha ayudado a construir. Para que la participación cree compromiso debe ser considerada como justa y apropiada por los sujetos involucrados en la misma; y el desarrollo personal, teniendo en cuenta que se necesita práctica para desarrollar cualquier habilidad personal. Y por último, y no por ello menos importante, otra de las variables relacionadas con la participación es el tiempo, partiendo de la idea de que la participación requiere tiempo y el tiempo es un artículo valioso y casi siempre escaso.

Los estilos participativos permiten realizar prácticas de toma de decisiones, mejorando así el capital humano de la organización, practicar relaciones interpersonales, aumentar la fidelidad a la organización, ampliar las habilidades para la autodirección.

Los efectos de la participación sobre la calidad están influenciados por diversos factores, entre los que podemos señalar, los objetivos que persiguen los participantes, los conocimientos que poseen los participantes, el tamaño del grupo, los desacuerdos entre los participantes, y por último, la naturaleza del problema.

En 1988 Vroom y Arthur J. ampliaron la propuesta identificando cinco estilos de liderazgo. Dos son autocráticos (AI y AII), dos son consultivos (CI y CII) y uno está orientado al grupo (GI) (Lussier y Achua 2005):

Autocrático I: el gerente resuelve el problema o toma la decisión sirviéndose de la información de que disponga en ese momento.

Autocrático II: el gerente obtiene de los subordinados la información necesaria y luego él mismo decide cuál es la solución al problema.

Consultivo I: el gerente comparte el problema de forma individual con los subordinados adecuados, obteniendo sus ideas y sugerencia pero sin reunirlos como grupo.

Consultivo II: el gerente comparte el problema con sus subordinados en una reunión de grupo. Obtiene sus ideas y sugerencias. Luego es él quien toma la decisión, que puede reflejar o no la influencia de sus subordinados.

Participativo II: el gerente comparte el problema con sus subordinados como grupo. Juntos crean y evalúan opciones y tratan de alcanzar un acuerdo sobre la solución.

Teoría del Liderazgo Situacional de Hersey- Blanchard

Hersey y Blanchard (1977) defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores denominada madurez. Así, ésta es definida como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza) para llevar a cabo la actividad.

Esta teoría señala que los niveles de conducta directiva y de apoyo de un líder deben basarse en el nivel de disposición del personal. El comportamiento directivo ocurre cuando un líder se sirve de la comunicación unidireccional para detallar los deberes a sus seguidores. El comportamiento de apoyo se da cuando el líder se sirve de la comunicación bi-direccional para escuchar, alentar e involucrar a sus seguidores en la toma de decisiones. La disposición es la capacidad de un subordinado para establecer metas altas pero alcanzables en relación con sus tareas, a si como su buena voluntad para aceptar la responsabilidad de su cumplimiento.

La teoría de liderazgo situacional, surge a partir del estudio de la conducta de los líderes en situaciones muy diversas, como ayuda a los directivos en el diagnóstico de cada situación característica.

Esta teoría se basa en dos variables:

- La conducta de tarea: grado en el que el líder explica lo que deben hacer sus seguidores, cuando, donde y como realizar la tarea.
- La conducta de relación: grado en el que el líder proporciona apoyo socioemocional. No hay un estilo de liderazgo mejor que otro, depende de la situación.

La teoría del liderazgo situacional está basada en la interacción entre:

- El grado de dirección (conducta de tarea) que ofrece un líder
- La cantidad de apoyo socioemocional (conducta de relación) que proporciona.
- El nivel de madurez que demuestran los seguidores de una tarea, función u objetivo específico que el líder intenta realizar a través de un individuo o grupo.

Según la definición de Hersey-Blanchard, la palabra “madurez” designa la capacidad y el deseo de las personas de asumir la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento y consta de dos componentes:

Madurez para el trabajo: comprende los conocimientos y destrezas de los subordinados para realizar su trabajo sin la dirección de otros.

Madurez psicológica: denota la disposición o motivación para hacer algo, los subordinados que la poseen no necesitan que se les esté alentando constantemente, ya que la motivación intrínseca que posee es suficiente.

Estos autores combinan estas variables (alta o baja) con cuatro estilos de liderazgo:

Ordenar: gran orientación a la productividad, poca orientación a las relaciones interpersonales. El líder define los roles y dice a las personas cuándo, cómo y qué cosa hacer.

Persuadir: gran orientación a la productividad, gran orientación a las relaciones interpersonales. El líder tiene un comportamiento directivo y de apoyo a la vez.

Participativo: poca orientación a la productividad y gran orientación a las relaciones interpersonales. El líder y el seguidor participan en la toma de decisiones, siendo la función principal del líder facilitar y comunicar.

Delegar: poca orientación a la productividad y poca orientación a las relaciones interpersonales. El líder brinda poca dirección y apoyo.

Finalmente el modelo de liderazgo situacional determina qué estilo de liderazgo (decir, convencer, participar, delegar) corresponde a la situación (nivel de madurez de los seguidores para realizar una determinada tarea) con la finalidad de maximizar el desempeño. De manera que para aumentar el nivel de madurez el líder debe desarrollar a los seguidores lentamente, empleando un poco menos de conducta de tarea y un poco más de apoyo a medida que los seguidores aumenten la madurez para reforzarlo. Se lo puede ir premiando a medida que recorre la dirección deseada. Al alcanzar la madurez moderada los seguidores son capaces de proporcionar su propia dirección y satisfacen sus propias necesidades interpersonales y emocionales. En esta etapa los seguidores encuentran el refuerzo positivo del líder cuando tienen éxito, a no sentirse tan vigilados y observar que se les deja más solos.

3.1.3. LOS MODELOS TRANSFORMACIONALES Y TRANSACCIONALES

El concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985, 1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así lo definió a partir de las siguientes dimensiones (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bass y Avolio, 1994):

Carisma, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.

Visión o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.

Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.

Estimulación intelectual, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.

Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Bass define al Liderazgo Transformacional como un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder.

El liderazgo transformacional estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo. Pero Bass va más allá y argumenta que un líder podrá exhibir de acuerdo con las circunstancias y lo que éstas demanden, diferentes patrones de liderazgo.

El liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad (Bass, 1985, p.20) los que representan a su vez, un beneficio para la colectividad. Esta es la razón por la cual Bass considera este estilo de liderazgo transformador, por cuanto tiene relación con las necesidades humanas, y específicamente con las que se ubican en el dominio del crecimiento personal, autoestima y autorrealización. Los líderes

transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aun cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales.

Por otra parte, define al Liderazgo Transaccional, como aquél que se centra en la transacción o contrato con el seguidor, en donde las necesidades de éste pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder. Este liderazgo conceptualmente está constituido por Recompensa Contingente y Dirección por Excepción (Bass y Avolio, 1994.).

A partir de estos constructos, Bass y Avolio (1994) desarrollaron el Modelo de Liderazgo de Rango Total, basándose en el planteamiento de que, si bien éstos aparecen como dos dimensiones separadas de liderazgo, el Liderazgo Transformacional es una expansión del Liderazgo Transaccional. En otras palabras, el líder transformacional contiene además de las Cuatro I's, las conductas de Liderazgo Transaccional, siendo el líder capaz de desplegar cada estilo en algún grado (incluyendo el Liderazgo Laissez-Faire).

El Modelo de Liderazgo de Rango Total incluye, por lo tanto, las Cuatro I's del Liderazgo Transformacional, la conducta de Liderazgo Transaccional, así como también la conducta Laissez-Faire o no-liderazgo (Liderazgo No-Transaccional). Y está conformado por tres dimensiones:

- La dimensión de Actividad (activo/pasivo), que ayuda a aclarar el estilo de liderazgo.
- La dimensión de Efectividad (efectivo/inefectivo), que representa el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.
- La dimensión de Frecuencia, que representa cuán frecuentemente un individuo despliega un estilo particular de liderazgo.

En el Perfil Óptimo de la conducta del líder puede observarse un infrecuente despliegue de Liderazgo Laissez-Faire, un aumento en la frecuencia de estilos de Liderazgo Transaccional (Dirección por Excepción Pasiva, Dirección por Excepción Activa, Recompensa Contingente), y un más frecuente despliegue de las Cuatro I's transformacionales.

El Perfil Óptimo, se presenta dirigido hacia una mayor efectividad en el desempeño de los seguidores, con un despliegue mayor, no exclusivo, de conductas de Liderazgo

Transformacional (activas). En este sentido, la efectividad también está dada por la importante influencia de los estilos de Liderazgo Transaccional. Con relación a lo anterior, Bass plantea (1985, en Bass, 1990), sobre la base de investigaciones realizadas por él y otros autores, que el Liderazgo Transformacional aumenta los efectos del Liderazgo Transaccional (Waldman, Bass y Einstein, 1985, Seltzer y Bass, 1987, Waldman y Bass, 1989, Howell y Avolio, 1989; en Bass, 1990).

También apoyando el Modelo de Liderazgo de Rango Total, Bass y Avolio (1993, en Avolio, Bass y Jung, 1999), en otro estudio, hallaron correlaciones positivas en clasificaciones entre los estilos de Liderazgo Transformacional y Transaccional, lo que los lleva a aseverar que *“the best of leaders typically displayed both transformational and transactional leadership”* (Avolio, Bass y Jung, 1999).

El estilo transaccional puede ser más efectivo a corto plazo. Pero cuando es más valorado por el ambiente, el trabajo independiente de los individuos hacia metas comunes, será más apropiada la actuación de un líder transformacional.

El nivel de desarrollo de los seguidores, en cuanto a necesidades y habilidades también afecta la adecuación del estilo de liderazgo, ya que éste puede no funcionar debido a que los seguidores no han alcanzado una fase en su propio desarrollo que les permita entender y motivarse por las consideraciones que un estilo particular les ofrece. Por ejemplo, para individuos que operan a un nivel más transaccional, el líder puede enfatizar el uso de recompensas e intercambios.

La capacidad del líder para seleccionar entre estilos apropiados de liderazgo, es el punto esencial del modelo de Liderazgo de Rango Total. En este sentido, es el líder transformacional el único capaz de operar a todos los niveles y desplegar todas las conductas de liderazgo, pues su nivel de desarrollo le permite entender la perspectiva de las otras formas de liderazgo.

Con el fin de aclarar este punto, cabe mencionar el marco de trabajo incorporado por Kuhnert y Lewis (1987, en Bass y Avolio, 1994), que identifica a tres modelos sucesivos de liderazgo en el paradigma Transaccional y Transformacional. Cada modelo tiene su propio marco de referencia, y representa formas únicas de entender la conducta del líder, como el impacto que tiene sobre los seguidores y colegas.

A continuación se presentan los tres modelos, tal y como sus autores los describen:

Modelo 1: El Operador Transaccional

La visión parcelada del mundo es el principal rasgo característico de este tipo de líder, se muestra incapaz de internalizar visiones distintas a la suya o, de manera extrema, muestra indiferencia por tales visiones. La ausencia de empatía les imposibilita la participación en aquellos procesos colectivos que son esenciales al más alto orden de formas de liderazgo a lo largo del Rango Total, es decir, el Liderazgo Transformacional, que se caracteriza por la confianza mutua y el espíritu de equipo.

El Operador es fundamentalmente un líder transaccional, que a un bajo nivel de desarrollo estará preocupado de realizar acuerdos que satisfagan sus propias necesidades personales. Lo que generalmente crea desconfianza en los otros, y una visión negativa de ellos.

A pesar de lo anterior, el líder operador puede llegar a ser razonablemente efectivo, al estar altamente orientados a la tarea (planificación, organización, dirección, control), y demandar resultados.

Tabla 7. El líder operador

Mayores Atributos:

- Opera orientado por sus propias necesidades y quehacer.
- Manipula a otros y a las situaciones.
- Busca evidencia concreta de éxito.

Visión de Otros:

- Los otros son vistos como facilitadores u obstáculos para alcanzar metas propias.
- Los otros están orientados hacia el salario, y este conocimiento es utilizado para manipularlos.

Filosofía de Liderazgo:

- “Juego con mis reglas y puedo obtener lo que yo quiera”.

Filosofía del Seguidor:

- “Déjame saber lo que tú quieres y lo obtendré para ti (si tú cuidas de mis necesidades)”.

Fuente: Kuhnert (1994), en Bass y Avolio (1994: 14)

Modelo 2: El Jugador de Equipo

La principal motivación del Jugador de Equipo es el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo de trabajo o con sus colegas, sus perspectivas están influenciadas por su preocupación por las relaciones, conexiones y lealtades, está excesivamente influenciado por la visión que los otros tienen de él.

Un aspecto a destacar de estos líderes, es su habilidad para establecer roles y conexiones interpersonales positivas, y para motivar a sus seguidores a través de la confianza, el respeto y la consideración. El jugador de equipo es transaccional, en cuanto a que sus esfuerzos están estimulados por su necesidad de simpatizar con otros; pudiendo ser visto como transformacional en la medida que los resultados del equipo toman un lugar más central. Aún así, las acciones de este líder son conducidas por contingencias externas, es decir, por lo que los demás piensan de él.

Tabla 8. El Jugador de Equipo

Mayores Atributos:

- Mucha sensibilidad a cómo él o ella es visualizado o experimentado internamente por otros.
- La auto-definición deriva en parte de cómo él o ella es experimentado por otros.
- Vive en un mundo de roles e interconexiones interpersonales.

Visión de Otros:

- Piensa que los otros se definen a sí mismos por cómo él o ella los visualiza, por lo que se siente responsable de la autoestima de los otros.

Filosofía de Liderazgo:

- “Muéstrale a tus asociados consideración y respeto y ellos te seguirán a cualquier parte”.
- La unidad y moral de equipo son fundamentales.

Filosofía del Seguidor:

- “Puedo hacer lo necesario para ganarme tu respeto, pero a cambio debes hacerme saber lo que sientes respecto de mí”.

FUENTE: Kuhnert, 1994, en Bass y Avolio (1994: 17)

Modelo 3: El Líder Transformacional Auto-Definido

Este líder trasciende las características de los líderes anteriores, y como su nombre lo indica es auto-definido, de manera que muestra un fuerte sentido de propósito y dirección internos, se guía por sus valores y estándares más que por sus necesidades, relaciones y estándares externos.

Este líder muestra la habilidad de animar a los seguidores para que apoyen propósitos más altos que sus intereses personales, creando un ambiente en el cual la gente maneja problemas y oportunidades con creatividad y compromiso.

Tabla 9. El líder transformacional auto-definido

Mayores Atributos:

- Preocupación sobre valores, ética, estándares y metas a largo plazo.
- Auto-contención y auto-definición.

Visión de Otros:

- Hábil para conceder a los otros autonomía e individualidad.
- Se preocupa de los otros sin sentirse responsable por su autoestima.

Filosofía de Liderazgo:

- Articular claros estándares y metas a largo plazo.
- Las decisiones se basan en una visión amplia de la situación, no sólo en los factores inmediatos.

Filosofía del seguidor:

- “Dame autonomía para perseguir amplias metas organizacionales”.
- “No me pidas que comprometa mis valores o estándares de auto-respeto, a menos que sea por el bien del grupo o la organización”.

FUENTE: Kuhnert, 1994, en Bass y Avolio (1994: 19)

Estos tres modelos de liderazgo, sirven de complemento para el Modelo de Liderazgo de Rango Total, pues permiten observar más claramente cómo los tipos de Liderazgo más Transformacionales contienen y trascienden a los estilos de Liderazgo Transaccional.

La mayoría de los líderes tienen un perfil de Liderazgo de Rango Total que incluye ambos factores: Transformacional y Transaccional. No hay tipos puros, sino mayor o menor propensión hacia actitudes, creencias y valores, y mayor despliegue de conductas características de un tipo de liderazgo, más que de otros (Bass y Avolio, 1994, Bass y Steidmeier, 1998). El mejor liderazgo es tanto Transformacional como Transaccional. El Liderazgo Transformacional aumenta la efectividad del Liderazgo Transaccional, pero no lo reemplaza (Waldmann, Bass y Yammarino, 1990, en Bass, 1990, y en Bass y Steidmeier, 1998).

El líder identificado con modelos transformacionales se implica de forma paralela entre la Teoría Situacional del Liderazgo y la Teoría del Rango Total. Se podrían confundir ambas, incluso describirse como iguales en sus planteamientos, lo que hace necesario explicar tanto sus similitudes como sus diferencias.

En un enfoque situacional, se reafirma un líder flexible, y por lo tanto, capaz de asimilar el estilo apropiado para cada momento, y aplicarlo. La Teoría del Liderazgo Transformacional, por otro lado, establece las características de un líder que posee un amplio repertorio de conductas y que las elige dependiendo del contexto en el que se halla.

Así, ambos enfoques hablan de la necesidad de un líder flexible, con varias opciones conductuales y eficiente a la hora de responder a la amplia variedad de situaciones y contextos (Hersey, Blanchard y Johnson, 1998).

Pero, existe una diferencia entre aquellos investigados por las teorías Situacionales y los considerados como transformacionales. Fundamentalmente, se explica por un lado, en el rango de conductas que mantiene cada uno, y por otro lado, en el efecto que causan entre los subordinados.

Según Robbins (1994) los estilos asimilados por las teorías Situacionales, se pueden considerar transaccionales desde la teoría de Bass:

“este tipo de líderes motivan o guían a sus seguidores hacia metas establecidas, aclarándoles los requisitos de los roles y las actividades. Pero existe otro tipo de líder

que hace que sus seguidores vayan más allá de sus intereses personales para alcanzar el bien de la organización, y que es capaz de provocar un efecto profundo y extraordinario en sus seguidores. Se trata del líder transformacional” (Robbins, 1994, pág. 408).

De esto se descubre de forma clara la principal diferencia entre distintos estilos, que a pesar de compartir un estilo transaccional, el Liderazgo Transformacional se explica por un proceso de motivación mucho más profundo, más allá de expectativas o recompensas a los seguidores, sino que implica un cambio en ellos que alude a sus necesidades, valores y actitudes.

A este respecto Robbins señala *“cambian la posición de los seguidores en cuanto a ciertos temas, ayudándoles a analizar viejos problemas de maneras nuevas; y pueden emocionar, despertar e inspirar a los seguidores para que realicen un esfuerzo extraordinario para alcanzar las metas del grupo” (Robbins, 1994, pág. 408).*

Así, tanto los líderes transformacionales como los transaccionales, despliegan todas sus opciones y características en distintos grados e intensidades y se aplican a cada uno de los contextos, pero los que se hallan en un contexto transformacional, son capaces de desplegar todos sus estilos de decisión para implicar de forma más profunda a los seguidores.

Así, lo que cambia ante los contextos no es la forma de liderazgo, sino el estilo de comportamiento desplegado por el líder.

La habilidad del líder para distinguir qué estilo es apropiado para contexto, sólo estaría en un líder Auto-Definido, que puede actuar dentro de tres niveles distintos, a saber: Operador, Jugador de Equipo y Transformacional Auto-Definido (Kuhner, 1994, en Bass y Avolio, 1994).

A partir de estos razonamientos, Bass se apoya para desarrollar la mayor premisa de la teoría, que es que el Liderazgo Transformacional siempre será más efectivo que el Liderazgo Transaccional (Yukl, 1998). Así, el Situacional y en Transformacional, no son enfoques contradictorios sino complementarios para explicar los comportamientos del liderazgo.

Aunque no tan estudiados como en las corrientes situacionales, Bass ha identificado factores moderadores que tendrían incidencia en la efectividad del Liderazgo Transformacional (Bass, 1985). Estos serían, el ambiente externo, el ambiente organizacional, y la personalidad y valores del líder:

Ambiente Externo

El ambiente externo incluye el medio histórico, social, económico y cultural en que el liderazgo emerge.

Medio Histórico y Social

En cuanto al medio histórico-social, Bass señala que la probabilidad de que el liderazgo que aparezca sea Transaccional o Transformacional, está relacionado con lo que está sucediendo con estas variables externas a la organización. Así, el Liderazgo Transformacional aparecería con mayor frecuencia en momentos de angustia y cambios sociales, económicos y tecnológicos rápidos, en donde las instituciones se han mostrado incapaces de desarrollar su función de satisfacer necesidades de la comunidad, y velar por los derechos de los ciudadanos.

Por el contrario, el Liderazgo Transaccional, tiene mayor probabilidad de emerger en una sociedad estable, con un ambiente estructurado caracterizado por normas claras y fuertes, sanciones e instituciones que mantienen la situación social y económica de una forma razonablemente satisfactoria.

Medio Económico:

En lo que respecta a los efectos del mercado en la emergencia del tipo de liderazgo, Bass hipotetiza que el Liderazgo Transformacional aparecería en una organización cuando el mercado es turbulento y cambiante, caracterizado por crisis económicas cíclicas, donde la ansiedad e incertidumbre son altas, y se necesita un liderazgo proactivo que provea de nuevas soluciones, respuestas rápidas frente a los estímulos y un desarrollo constante de los subordinados.

En cambio, una organización inserta en un mercado estable, caracterizado por compromisos y contratos a largo plazo, aumentará la emergencia del Liderazgo Transaccional.

Ambiente Organizacional

Por ambiente organizacional Bass entiende la organización inmediata, tareas, superiores, pares y subordinados del líder. Dentro de este subsistema de influencias, Bass le da importancia a si la organización es orgánica o mecánica, el nivel de tecnología, el tipo de equipo, las políticas de apoyo organizacionales, las características de los subordinados y superiores del líder, y las características de las tareas.

Tipos de Organización:

Al hablar de los tipos de organización, Bass afirma cómo el hecho de darse en una organización de tipo orgánico, o en una de tipo mecánico, influye directamente en la posibilidad de emergencia de un tipo transformacional de liderazgo. También Pawar y Eastman (1997) mencionan distintos factores contextuales internos que influyen en la aparición de esos tipos de liderazgo: Ellos distinguen cuatro factores del contexto:

- El primero, es la *orientación organizacional*, que se divide en orientación hacia la eficiencia (periodo de estabilidad) y orientación hacia la adaptación (periodo de cambio).
- El segundo, es el *sistema de tarea organizacional*, que puede verse en el predominio de centros técnicos al interior de la organización (caracterizados por estar separados de la influencia externa, dirigidos por sus imperativos técnicos, con claros medios y fines, y un alto grado de coordinación, por lo que existen bajos niveles de incertidumbre y conflicto), o de unidades de límites extensos (que se relacionan cercanamente con el ambiente externo, por lo que no pueden hacer rutinarias ni estandarizar sus tareas, y necesitan un alto nivel de discreción en la toma de decisiones, para enfrentar la incertidumbre y los cambios).
- El tercer factor se refiere al *tipo de estructura organizacional*, utilizando la tipología de Mintzberg de 1979, a saber: tipo máquina, profesional, divisional, simple y adhocrática.
- Y por último, el cuarto factor contextual es el *modo de dirección organizacional*, es decir, las formas de conducir las transacciones o intercambios con los subordinados, en consideración a los intereses propios de éstos. Los autores utilizan la distinción hecha por Wilkins y Ouchi en 1983, que identificaron tres formas de dirección: tipo mercado (donde las transacciones se basan en el intercambio de compromisos prescritos por el mercado o mecanismos de precio), tipo burocrático (donde los empleados aceptan la autoridad organizacional a cambio del salario, efectuándose un monitoreo continuo del cumplimiento de los requerimientos acordados), o tipo clan (basado en la socialización organizacional de los miembros de tal forma, que ven una alineación entre sus propios intereses y los de la organización).

Por otro lado, también se distingue entre la receptividad del Liderazgo Transformacional y su emergencia: Estos líderes pueden emerger en contextos no receptivos o al revés, no aparecer en contextos receptivos.

Así, se configuran dos agrupaciones, positiva y negativa que ayudan a la receptividad del liderazgo transformacional o lo disminuyen. En contextos negativos, el líder transformacional deberá confrontar y destruir el contexto, y sin embargo, en los positivos necesitará aprovechar y utilizar el contexto organizacional´.

Tecnología:

En lo referente a la tecnología, Bass señala que las organizaciones que trabajan con decisiones elaboradas a través de políticas y precedentes, mantienen una mayor tendencia a la aparición del Liderazgo Transaccional, mientras que aquellas que desarrollan decisiones basadas en la innovación y la creatividad constantes, recrean un contexto favorecedor del Liderazgo Transformacional fuerte, centrado en la Estimulación Intelectual.

Tipo de Equipo:

También Bass hace referencia a los tipos de equipo, diferenciando el grado de profesionalidad y de repetición de las tareas realizadas. En el caso de técnicas repetitivas con autoridades designadas para decidir y marcar objetivos, se encuentra el Liderazgo Transaccional, evolucionando hacia el Transformacional en el caso de aquellos equipos que enfatizan las soluciones a través del consenso del equipo y desarrollan tareas no estructuradas.

Política Organizacional:

También esta juega un papel como factor antecedente moderador del liderazgo. A medida que se refuerza desde la institución una política de valores y objetivos comunes, se reemplaza el Liderazgo Transformacional.

Subordinados y Superiores:

Bass alude también a la relación del líder con subordinados y superiores , sobre las que no existe suficiente evidencia acerca de cómo afectan a éstos las tendencias transformacionales y transaccionales de los líderes. Pero, en cualquier caso, se conjetura que la experiencia y capacidad de ambos afectará también a las tendencias de liderazgo.

Blanchard y Johnson (1982, en Bass, 1985) sugieren que cuando los subordinados son inmaduros, inexpertos o con poco entrenamiento, generalmente buscan y necesitan un liderazgo instructivo del tipo transaccional, que aclare al máximo los objetivos y la forma de alcanzarlos.

También es probable que los subordinados con alta autoestima e independencia no reaccionen ante un líder carismático.

Las investigaciones más recientes, se inclinan, por otro lado, que las preferencias entre unos estilos y otros de liderazgo, están marcadas por el factor situacional y sobre todo por las características individuales de los subordinados (Wofford, Whittington y Goodwin, 1999).

Wofford, revela cómo los líderes transformacionales aumentan su efectividad a medida que aumentaba la motivación de los subordinados, afectando directamente a los resultados de este tipo de dirección. En ambientes donde los seguidores desarrollaban una fuerte necesidad de medrar, se consideraba a los líderes transformacionales como más efectivos y se advertía un mayor índice de satisfacción personal.

Por otro lado, en presencia de individuos que reclamaban una mayor autonomía, la presencia de líderes transformacionales se hacía más evidente para sus seguidores.

En las investigaciones de Fuller (Fuller, Morrison, Jones, Bridger y Brown, 1999) se determinó que la posesión psicológica de los seguidores moderaba los efectos del comportamiento de la organización en el conjunto. Así, cuando se encontraban situaciones en que el empoderamiento de los seguidores era alto, reflejado en el aumento de la motivación personal hacia la tarea, se vivía un clima de mayor satisfacción laboral y se percibía al líder como más efectivo.

Características de la Tarea:

Con respecto de este punto, Bass señala las siguientes premisas generales, que resumen el efecto moderador de las tareas en los patrones de Liderazgo Transformacional (Bass y Avolio, 1994), a saber:

- Cuando la tarea es vaga y el tiempo es crítico, se requiere mayor dirección por parte del líder.
- La Consideración Individual y el apoyo ayudan a compensar la insatisfacción de los miembros de equipo cuando las tareas son frustrantes.
- La Motivación Inspiracional y el estilo de orientación hacia la tarea son más apropiados para estimular a los seguidores y colegas cuando los estándares de desempeño son más altos. De esta manera, se incrementa su confianza en alcanzar los desafíos.

- Los estilos participativos son viables cuando los miembros de equipo poseen las habilidades para hacer el trabajo cuando su satisfacción, compromiso, involucramiento y lealtad son profundos.
- La Recompensa Contingente es más efectiva, en tareas que por sus características muestran una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.
- En condiciones críticas y cuando las tareas son ambiguas, el Liderazgo Transformacional es más efectivo.

Características de Personalidad y Valores del Líder Transformacional

El Liderazgo Transformacional, en general, se ve dominado por la personalidad individual del líder, y sus diferencias en cuanto a personalidad y valores, moderan y modulan el tipo de liderazgo que se ejecuta en cada situación. Características como: la aptitud física, experiencias previas, autoestima, habilidades cognitivas y emocionales, están asociadas a la emergencia y efectividad del Liderazgo Transformacional (Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco y Lau, 1999, Bass y Avolio, 1994).

También Bass (1985) señala, por ejemplo, que personalidades más activas, proactivas y con mayor iniciativa están más relacionadas con conductas de Motivación Inspiracional y Estimulación Intelectual. En tanto que, personalidades reactivas y con menos grado de involucramiento se relacionan con el estilo Transaccional Dirección por Excepción, lo que los hace estar más dominados por efectos situacionales: Habilidad para pensar y reaccionar de forma decisiva, habilidad para articular una posición clara y sucinta, sensibilidad frente a las tendencias y necesidades de su grupo, habilidades de auto-contención y respeto hacia el otro, habilidad para verbalizar sentimientos grupales, habilidad para clarificar los objetivos, persistencia en superar dificultades. En líneas generales, el Liderazgo Transaccional se relaciona con las medidas de motivación, mientras el líder transaccional lo hace con la conformidad.

La motivación transaccional dependería del esfuerzo del seguidor y del empeño esperado, pero, como la conexión entre esfuerzo y recompensa no suele ser segura, es necesario reforzarla por

parte del líder en el sentido de la confianza de los seguidores. Al elevar los niveles de confianza, aumenta también el nivel de esfuerzo dispuesto a realizar, y por lo tanto se traduce en desempeño esperado en el proceso transaccional.

El rol del líder transaccional en éste sentido, vendría dado por los siguientes comportamientos:

1- Reconocimiento y clarificación del rol y requerimientos de la tarea. El líder transaccional establece claramente qué y cómo deben estar dispuestos los subordinados para realizar su rol, los costos que esto implica y las consecuencias futuras.

Este comportamiento del líder, se relacionaría con los niveles de confianza de los seguidores, es decir, la clarificación del rol daría suficiente confianza al subordinado, para atreverse a desplegar el esfuerzo necesario.

2- Reconocimiento de lo que el subordinado quiere obtener por su trabajo, sus necesidades y deseos. Lo importante de esto, es que no basta el simple reconocimiento, sino que el líder transaccional además clarifica cómo estas necesidades y deseos serán satisfechos en el futuro. Bass (1985) agrega que esto entrega un sentimiento de dirección en el subordinado.

3- Intercambios de recompensas y promesas de éstas, por el posible esfuerzo del seguidor.

4- Responsividad a los intereses del seguidor, si éstos pueden alcanzarse con su trabajo. El líder reconoce el rol que el seguidor debería desempeñar para alcanzar la consecuencia deseada y lo clarifica. Esta aclaración le provee al seguidor de la confianza necesaria para dirigir su esfuerzo a los objetivos requeridos. Bass, sostiene que paralelamente a este proceso, el líder reconoce las necesidades del seguidor y a su vez detalla de qué manera serán satisfechas en el intercambio. Todo esto, hace que la consecuencia designada tenga suficiente valor para el seguidor, lo que también contribuye al esfuerzo desplegado. Bass señala que éste es el proceso motivacional del Liderazgo Transaccional (Bass, 1985).

De todo esto se extrae también el hecho de que el líder se enfoca hacia el proceso pero no hacia la sustancia del tema, pues no se cuestionan las metas de la organización. Las metas perseguidas se encuentran en el esfuerzo esperado y las necesidades de los seguidores.

Como ya se ha explicado, la teoría del liderazgo Transformacional consiste en un “Rango Total de Comportamiento”, implicando así conductas clasificadas como transformacionales, transaccionales y laissez-faire.

En este sentido, la teoría de las expectativas sigue siendo utilizada por Bass para describir y explicar parte del proceso transformacional. Sin embargo, Bass señala que esta teoría es necesaria pero no suficiente para dar cuenta del proceso de motivaciones que encierra el Liderazgo Transformacional, y que entra en la propia definición, y se añaden otras teorías que lo explican, tales como:

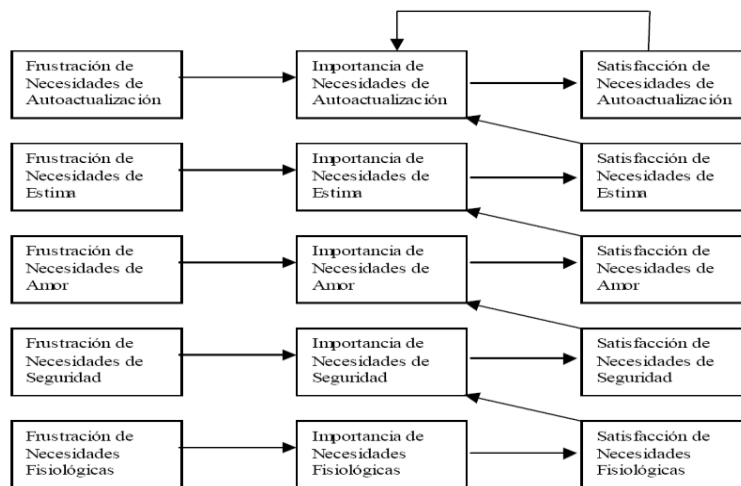
- Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow.
- Teoría ERG de Aldelfer.
- Teoría Motivacional de la Homeostasis.

Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow

Esta teoría explica cómo la motivación humana parte de las necesidades básicas, que, jerarquizadas en una estructura piramidal establecen una distinción entre necesidades de carencia o necesidades de desarrollo. En las primeras, se encuentran las necesidades fisiológicas, las de seguridad, de pertenencia y valoración.

Cuando se satisfacen éstas, emergen las necesidades de orden superior, enfocadas al desarrollo. Así, la motivación en cualquier caso, aparece cuando las necesidades no están satisfechas, y en aquellas que ya han sido satisfechas desaparecería la motivación. (Figura N° 5). Así, los trabajadores se mostrarán más motivados por lo que buscan, que por lo que tienen.

Figura 5. Propiedades dinámicas del modelo de Maslow (Progresión ascendente)



FUENTE: Landy y Trumbo, 1980, pág. 341.

En base a este postulado de Maslow, si se alteran las jerarquías de necesidades, y se enfocan en las más altas, se convierte en un mecanismo de motivación del líder transformacional.

Teoría ERG de Alderfer

Alderfer (1969, en Bass, 1985), propuso la Teoría ERG (en función de las siglas en inglés de Existence Needs, Relatedness Needs, y Growth Needs). En ella, consideraba que el individuo tenía tres conjuntos básicos de necesidades

1° Necesidades de Existencia (protección y seguridad): aquellas relacionadas con la existencia material, cuya satisfacción radica en la administración de factores ambientales tales como agua, comida, dinero y condiciones de trabajo.

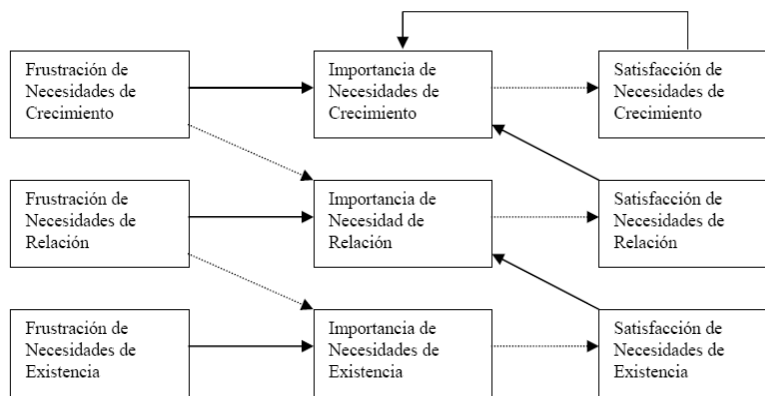
2° Necesidades de Relación (amor y afiliación): son satisfechas con el mantenimiento de las relaciones interpersonales con otros significativos, tales como compañeros de trabajo, superiores, subordinados, familiares, amigos y enemigos.

3° Necesidades de Crecimiento (estima y autorrealización): se manifiestan en el intento de los individuos por buscar oportunidades para el desarrollo personal. Aquí se comprenden todas las necesidades que involucran el ser creativo y productivo.

Respecto a estas, se agrega la probabilidad de que los tres niveles pudieran estar activos al mismo tiempo, o cambiar el nivel sin un orden jerárquico. Además, se incluye un componente

denominado “*frustración-regresión*” (en Landy y Trumbo, 1980, pág. 340), que se relaciona con los distintos grados de concreción de las necesidades. Las necesidades de existencia son las más concretas, y aumentan en abstracción en los niveles 2 y 3. Cuando las más abstractas no son satisfechas, se activa de forma más potente la búsqueda de las más concretas. En la siguiente figura, se representan la frustración-regresión en las líneas puntuadas y las segmentadas la progresión ascendente.

Figura 6. Propiedades dinámicas del modelo de Alderfer (progresión ascendente y frustración-regresión)



FUENTE: Landy y Trumbo, 1980, pág. 341.

Según lo anterior, se explica cómo los líderes transformacionales producen cambios en los seguidores, a pesar del tipo de necesidades satisfechas en ellos, para producir en ellos motivaciones a través de las necesidades que efectúan los avances requeridos por el líder. Trascender los intereses inmediatos de los seguidores hacia el bienestar abstracto colectivo y generando así cambios en la cultura organizacional.

Respecto a esto, se plantea la posibilidad también de activarse el proceso de *frustración-regresión*, con lo cual, aparece el que llamaré Liderazgo Pseudotransformacional.

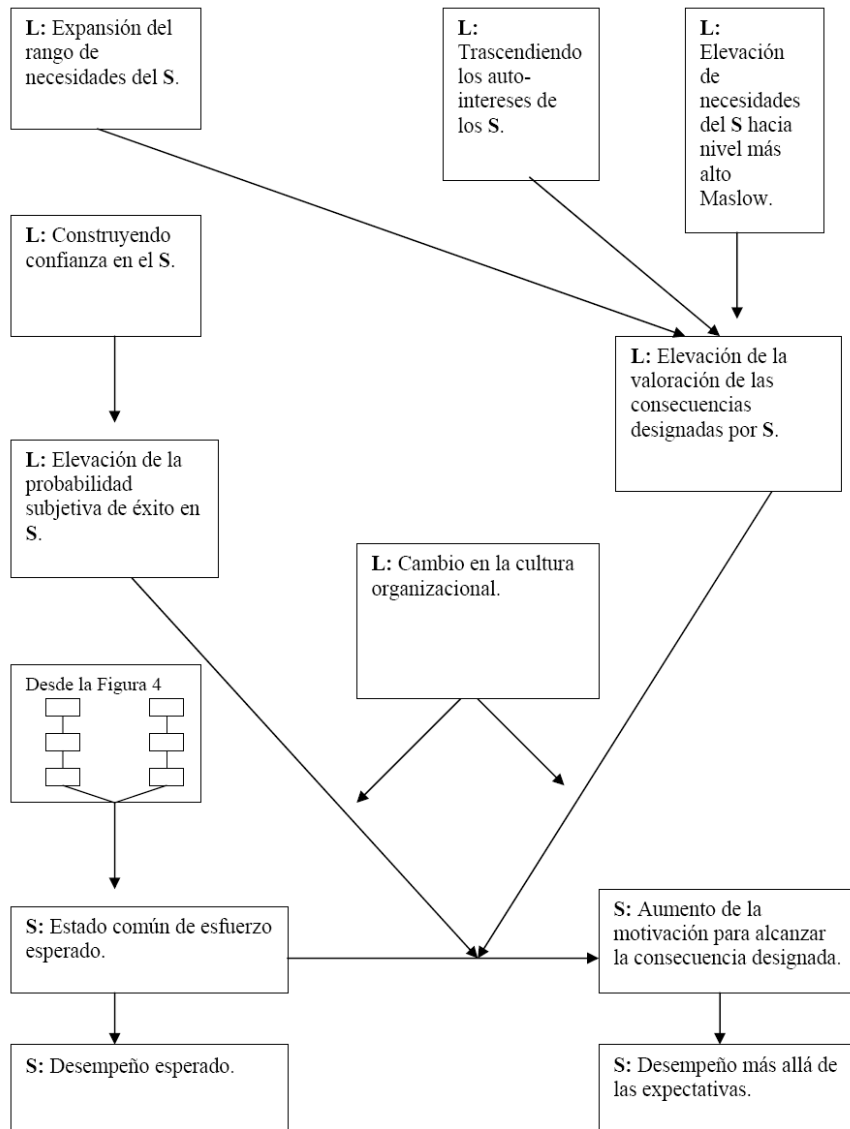
En resumen, Bass propone tres mecanismos por los cuales el líder transforma y motiva a sus seguidores:

- 1- Aumentando la importancia y valor de las consecuencias del desempeño de los seguidores, y el nivel de conocimiento sobre éstas y cómo alcanzarlas (Teoría de las Expectativas).
- 2- Activando necesidades de orden más alto o expandiendo el rango de necesidades (Teoría de Maslow y ERG de Alderfer).
- 3- Induciendo a trascender intereses inmediatos por otros superiores del equipo u organización (Teoría de Maslow y ERG de Alderfer).

En la figura 7 se representan éstos factores y su influencia sobre el Esfuerzo Extra del seguidor. Incluye la figura 5, que explica la exhibición del desempeño en el caso de la motivación transaccional, y cómo en el transformacional, el esfuerzo esperado aumenta. Esto se explica por una mayor valoración de las consecuencias y de la confianza en el seguidor.

Esto se logra a través de la expansión de necesidades, el cambio de la jerarquía de éstas y la focalización de las necesidades sobre los objetivos de la organización.

Figura 7. Liderazgo Transformacional y esfuerzo extra.



Fuente: Bass, 1985:23

Modelo Homeostático de la Motivación

Para entender el cambio actitudinal que se aprecia en los seguidores del líder transformacional, ese pueden añadir visiones alternativas sobre la motivación. Entre ellas se encuentran las aportadas por las Teoría Homeostática de la Motivación.

Este modelo, proviene de los estudios fisiológicos, y es introducido como una forma de explicar el comportamiento humano y la motivación.

Los sujetos, internamente buscan el equilibrio, de tal forma que si se da una desviación en una dirección dentro del sistema interno, o se genera una reacción en la dirección contraria, o se alcanza un nuevo estado de equilibrio diferente al anterior.

Las teorías actuales, incorporan a esto la retroalimentación positiva y la orientación cognitiva, para mantener esas situaciones de equilibrio. Bass, retomando estas ideas, señala que los subordinados estarían en una situación de equilibrio, que se trata de restablecer constantemente en el caso de que éste se destruya. Ese restablecimiento se consigue a través del cambio de una o varias de las relaciones entre el sujeto y lo que ha producido el desequilibrio. El líder entonces, se encuentra con la capacidad de ser un agente provocador de esos cambios, y en consecuencia, producir nuevos estados de equilibrio cualitativamente diferentes. Estos cambios de segundo orden son las transformaciones actitudinales, ideológicas, valóricas y de creencias en los seguidores que Bass menciona como características del proceso transformacional.

Desde la perspectiva homeostática, el líder transformacional, al relacionarse con el seguidor, recrea una acción de inconsistencia entre pensamientos, creencias y actitudes de éste, a través de un aumento de la conciencia del sujeto. Este factor motivacional activaría diversos tipos de conducta tendientes a eliminar o reducir la inconsistencia.

Otro implícito contenido, es que el proceso motivacional transformacional, para Bass es necesario estudiarlo a través de los efectos observados en los seguidores. Algo, que es compatible con su enfoque teórico, en donde es el comportamiento del subordinado el que define frente a que liderazgo estamos, y por lo tanto, ante qué proceso motivacional está sujeto el seguidor.

Por último, destacar que para Bass la influencia de Liderazgo Transformacional es un proceso entre líder y subordinado, dándole también importancia a los procesos cognitivos del seguidor, y no centrándose sólo en la línea directa del líder al subordinado.

De esta manera, deja abierta la puerta para un enfoque cognitivo atribucional de la motivación transformacional, donde habría que tener en cuenta las experiencias de vida y creencias del seguidor.

El desempeño de un liderazgo transformacional por parte de los agentes de cambio, si nos referimos a la *orientación de la intervención*, supone implicarse en la promoción de nuevas maneras de actuar en y para la organización que influyen en su propia actuación (Bass, 1988;

Bass y Avolio, 1994). El agente de cambio denota aquí una clara la visión institucional, motivación para conseguir los objetivos de la organización e implicación en la promoción de una dinámica facilitadora de la innovación.

No conviene descuidar, sin embargo, las aportaciones ya clásicas de Habermas (1982 y 1989) cuando establece que en la acción, en sus posibilidades y en sus derechos, todos somos iguales y se presupone que todos tenemos el mismo poder. Por ello, el agente de cambio debe preocuparse para que los intereses de todos pesen igual o que todos tengan los mismos derechos y deberes.

Por último y en el ámbito pedagógico, Sergiovanni (1984, en López Yáñez, 1991:328) establece que el agente de cambio debe ejercer también un *liderazgo técnico* que, básicamente, se preocupe por incluir planificación, gestión del tiempo, organización y coordinación; incorporar relaciones interpersonales y procesos participativos en la toma de decisiones; diagnosticar problemas, orientar, supervisar y tener conocimientos curriculares básicos; clarificar las metas y todo aquello importante y valioso para la institución; y conocer y compartir los aspectos de identidad de la institución. Por tanto, no se trata sólo de orientar, sino también de ejecutar para evitar el peligro de que las decisiones se pierdan en su proceso de ejecución.

Identificamos, por tanto, a los directivos como agentes de cambio cuando mediante un estilo propio y definido actúan como líderes transformacionales, mejorando los procesos técnicos de las organizaciones y orientándolos a conseguir modelos de funcionamiento más acordes con las demandas sociales y con las necesidades de futuro de la educación.

Como se señala a menudo, las instituciones de calidad acostumbran a requerir poca dirección, pero implican importantes esfuerzos en la motivación del personal. Este factor lo integra González (2005:85) en la descripción que hace de las actuaciones propias de los líderes, que recogemos a continuación y que consideramos muy próximas a las actuaciones de los agentes de cambio:

- Visión clara de la razón de ser o de las funciones a desarrollar, así como de lo que se debe ser en el futuro y de los factores clave para alcanzar el éxito.
- Visión emprendedora de cómo será la organización en el futuro, buscando el cambio creativo y la mejora continua de la organización.

- Comunicación de la visión acerca de la organización, así como de la misión y valores de la misma.
- Conciencia, compromiso e implicación en el desarrollo de una cultura de la excelencia, basada en unos valores de servicio público, búsqueda continua del bienestar social y principios éticos.
- Motivación, apoyo y reconocimiento de los equipos y personas y participación de todo el personal.
- Garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- Implicación con usuarios, colaboradores/aliados y representantes de la sociedad.

Hay, pues, una orientación hacia el futuro y un respeto por las personas y su actuación. Sin embargo, podemos añadir que el agente de cambio más que considerarse un iluminado o un dirigente por encima de la realidad, con el peligro de suponerse superior e imprescindible, se considera parte de un equipo al que aporta sus ideas y con el que trata de lograr una nueva realidad más satisfactoria para todos. Su éxito, en definitiva, será el éxito de todos.

Además, los agentes de cambio también deben tener en cuenta aquellas cuestiones a las que los miembros de una organización suelen dar más valor y que, según González (2005:86), tienen que ver con el respeto por su trabajo, un trabajo interesante y creativo, reconocimiento personal por el trabajo bien hecho, oportunidades para desarrollar habilidades, posibilidad de aportar ideas y que sean tomadas en consideración, autonomía, conocer los resultados del trabajo que se realiza, trabajar para mandos eficientes, desafío y una comunicación efectiva e información.

Nos acercamos así al modelo comprensivo presentado por Nieto (2002:282 y ss.) cuando considera que el liderazgo directivo principalmente se debe a:

- Partir de una sólida fundamentación en principios y normas que guíen el proceso organizativo, asumiendo una concepción de la institución como una comunidad asentada sobre la base de la comunicación y la participación.

- Asumir una perspectiva personalista, basada en la atención al aspecto humano desde una flexibilidad tanto en las relaciones como en la propia concepción de la organización.
- Tener una amplia visión de la organización, para prestar atención simultáneamente a mayorías y a grupos minoritarios, dentro del contexto cada vez más cambiante de nuestra sociedad.
- Entender la actividad directiva como una tarea participativa y conjunta, en la que desde un velado protagonismo dinamice a los integrantes de la organización en el planteamiento de problemas y en la búsqueda de soluciones.
- Saber comunicar su concepción organizativa e interesar a todos para abordar conjuntamente las metas establecidas.
- Tener la creatividad y autonomía que le permitan configurar la organización de una manera peculiar y orientarlo hacia ambiciosas metas.
- Asumir los valores vigentes en la sociedad y tenerlos presentes en todo momento como guía de la función directiva.
- Estar abierto a una constante actualización para buscar la mejora de todos los elementos de la organización.

Digamos que los agentes de cambio piensan en personas, trabajan con personas y actúan con ellas. De hecho, lo que aportan son nuevas y novedosas maneras de actuar que buscan anticiparse al futuro y a los problemas de la organización, aspectos no referidos por Nieto.

Como vamos conociendo, la esfera humana es un factor determinante en el quehacer del agente de cambio. La efectividad de su intervención plantea así, además de cuestiones técnicas ligadas a su formación y demás aspectos de desarrollo profesional, el sentido que tienen factores implícitos de la conducta, como puedan ser las capacidades básicas, las cualidades o las actitudes (las tablas 10 y 11 nos sintetizan algunas aportaciones) y la forma como estas interactúan en la práctica profesional. Probablemente, las características, capacidades, cualidades y actitudes mencionadas y debidamente integradas permiten definir un perfil más completo del agente de cambio.

Tabla10. Capacidades de la persona que lidera

Capacidades	
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para hacer resúmenes y síntesis de información de manera que sea comprensible. - Seleccionar y ofrecer una información válida y necesaria. - Crear canales de comunicación ascendente, descendente y lateral por los que fluya la información.
De interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para seleccionar y articular un equipo eficaz como valor añadido. - Crear un equipo mediante una interacción constructiva. - Ayudar a crecer a los que trabajan contigo. - Preocupación por el equipo y por su desarrollo profesional.
De innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar el cambio y asumir el riesgo. - Saber que se puede desandar lo desandado y volver a empezar. - Aprender permanentemente, con convicción, para incorporar los nuevos esquemas mentales que puedan ofrecer los demás.
Motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Saber interesar a todo el personal alrededor de un proyecto que ilusione y anime a trabajar colaborativamente por su desarrollo.

Fuente: Álvarez (1998:85 y sgtes)

Tabla 11. Cualidades y actitudes en directivos

CUALIDADES BÁSICAS EN DIRECTIVOS (Isaacs, 2004:178 y sgtes)	ACTITUDES EN DIRECTIVOS (Sáenz,2002:139)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fortaleza</i>, para afrontar situaciones problemáticas y proyectos necesarios que contribuyen a la mejora y el desarrollo de la institución. • <i>Responsabilidad</i>, para prever las consecuencias de las decisiones tomadas y asumir las consecuencias de las mismas. • <i>Sencillez</i>, para establecer relaciones sólidas con los demás, sin dobleces y de forma auténtica. • <i>Cordialidad</i>, para relacionarse con los demás, establecer vínculos con los otros porque son importantes en ambas direcciones. • <i>Optimismo</i>, para optimizar y aprovechar al máximo cada situación, reconociendo deficiencias y problemas, rectificando cuando sea preciso y sabiendo dar el justo y positivo sentido del humor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado nivel de automotivación para ejercer la dirección. • Grado de interés en el puesto que ocupa. • Predisposición a liderar la organización. • Disponibilidad para relacionarse con otras instituciones. • Disposición para asumir el carácter representativo y relacionarse con otras instituciones. • Capacidad para resolver conflictos. • Disponibilidad para promover proyectos educativos innovadores. • Disposición para realizar su actividad en situación de especial tensión.

Desde las consideraciones realizadas, y teniendo como eje transversal la participación de la comunidad educativa, el agente de cambio puede constituirse en un referente principal en el

desarrollo de las organizaciones, garantizando su funcionamiento y aportando satisfacción y eficiencia en relación a las metas que las instituciones tienen establecidas o puedan establecer.

El liderazgo transformacional

Para Bass (1985) la principal característica de un líder transformacional es que consigue que sus seguidores obtengan un rendimiento mucho mayor del esperado. Este rendimiento extraordinario es conseguido por el líder a través de tres vías: a) logrando que los seguidores comprendan la importancia y el valor de los objetivos a alcanzar; b) impulsando a los seguidores a trascender su propio interés en beneficio de los intereses colectivos, y c) cambiando las necesidades y valores de los seguidores.

La aportación teórica de Bass es importante, pero quizás sea todavía más importante el hecho de que consigue operacionalizar el liderazgo transformacional a través de un cuestionario, el *Multifactor Leadership Questionnaire* (M.L.Q.), que ha sido utilizado, desde entonces, en numerosas investigaciones empíricas.

De este modo se comprueba que el liderazgo transformacional consta de 4 factores o dimensiones: *Carisma o influencia idealizada* (que señala la identificación de los seguidores con el líder); *Inspiración* (que señala la identificación de los seguidores con la visión que el líder propone); *Estimulación intelectual* (que señala la capacidad del líder para fomentar el uso de la inteligencia y el raciocinio de los seguidores) y *Consideración individualizada* (que tiene que ver con la capacidad del líder para ofrecer atención y un consejo personales a los individuos que están a su cargo).

Estos cuatro factores son teóricamente independientes pudiendo obtenerse distintos perfiles de liderazgo transformacional en función de las puntuaciones alcanzadas en cada uno de ellos. De este modo, si bien los líderes altos en carisma e inspiración pueden producir efectos muy negativos en los seguidores cuando la visión que formulan es inadecuada, si la estimulación intelectual y la consideración individualizada son altas, es decir, si un líder es plenamente transformacional, los efectos, según Bass (1999), serán siempre positivos. No obstante esta idea es cuestionada por otros autores (Yukl, 1999).

Existen gran cantidad de investigaciones, algunas de ellas realizadas en España, (Molero, 1994; Morales y Molero, 1995) que demuestran que los líderes transformacionales consiguen un mayor rendimiento y satisfacción que los líderes transaccionales (aquellos que basan sus relación con los seguidores en el intercambio). En teoría cabe esperar que, puesto que los líderes transformacionales son capaces de cambiar los valores y creencias de los seguidores y dichos valores y creencias constituyen la esencia de la cultura organizacional, los líderes transformacionales sean capaces de cambiar también las culturas organizacionales. Sin embargo, esta cuestión apenas ha sido abordada de manera empírica.

El modelo atribucional de Conger y Kanungo

Los dos aspectos claves del modelo de Conger y Kanungo (1987) son, por una parte, la concepción del carisma como una atribución que los seguidores realizan basándose en ciertas características y comportamientos del líder y, por otra, la importancia concedida a la visión o proyecto de futuro que el líder formula.

Entre las características del líder que contribuyen a que le sea atribuido carisma estarían: a) su capacidad para proponer una meta o visión que se aparte de lo establecido habitualmente; b) la proposición de métodos no convencionales e innovadores para alcanzar dicha meta; c) la evaluación realista de las dificultades que puedan existir para alcanzar la visión; d) la capacidad de articular y transmitir la visión; e) el dar ejemplo a sus seguidores asumiendo riesgos personales para el cumplimiento de la visión, y f) la sensibilidad hacia las necesidades de sus seguidores.

Integrando todas estas conductas de forma secuencial Conger (1999) concibe el liderazgo carismático como un proceso a través del cuál el líder conduce a la organización de un estado actual a otro futuro a través de tres etapas.

En la primera etapa los líderes carismáticos son capaces de realizar una evaluación realista y activa del entorno que les hace detectar las necesidades no satisfechas tanto por parte de los seguidores como de la organización.

En la segunda etapa, a partir de esta evaluación del entorno, los líderes carismáticos son capaces de formular y transmitir un proyecto de futuro o visión capaz de ilusionar a los seguidores. Generalmente, como ya hemos dicho, es necesario que la visión rompa con lo establecido, con el *statu quo*, para conseguir ilusionar a los seguidores y facilitar la atribución de carisma.

Finalmente, en la etapa tercera, los líderes, a través de su ejemplo y de la asunción de riesgos y compromisos personales, son capaces de hacer que los seguidores tengan confianza en su visión y se movilicen para llevarla a cabo. El modelo de Conger puede aplicarse perfectamente para explicar el cambio de la cultura organizacional, pues esto es precisamente lo que consigue el líder carismático, primeramente formulando una visión o proyecto de futuro que rompe con el *statu quo* (la cultura preexistente), y en segundo lugar consiguiendo que los miembros de la organización asuman como propia dicha visión.

3.1.4 ESTILOS DE LIDERAZGO

Liderazgo Autocrático

Ciscar y Uría (1986): nos explican el liderazgo autocrático, como aquel que concentra el poder e impone decisiones que son acatadas por quienes deben responder con sumisión a la autoridad. El líder autócrata se distingue por asumir toda la responsabilidad de la toma de decisiones, por iniciar, dirigir, motivar y controlar al subalterno, llega a considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes, puede llegar a sentir que sus subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos asumiendo una sólida posición de fuerza y control. La respuesta pedida a los subalternos es la obediencia y adhesión a sus decisiones, él ordena y espera el cumplimiento exacto de lo dispuesto, es dogmático, firme y dirige mediante la habilidad de dar recompensas y castigos. Ciscar y Uría (1986): hacen alusión al trabajo de Owens el cual define al líder autoritario o autocrático: como aquel líder que asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla al subalterno... Puede considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes.

El líder autocrático (Owens cit. por. Ciscar y Uría 1986):

- Se preocupa mucho por los resultados de las tareas asignadas.
- No permite que sus sentimientos permeen su toma de decisiones para resolver una situación crítica.
- Es firme en sus convicciones.

- Acepta la supervisión y la responsabilidad final en las decisiones.
- Ordena, estructura toda la situación de trabajo y dice a sus subalternos que deben hacer.
- Basa su poder en amenazas y castigos.

El liderazgo autocrático o autoritario, está orientado a la tarea y a la acción, se prima la disciplina, la obediencia al líder y la eficacia.

Liderazgo Democrático y/o Participativo

El liderazgo democrático hace participar a quienes intervienen en la toma de decisiones logrando compromiso e involucramiento. En su modalidad de actuación el líder democrático apela a la persuasión sin apelar a su poder para imponerse sobre los demás. El líder democrático o participativo, consulta de las ideas y opiniones a sus subalternos sobre decisiones que les incumben, no obstante, no delega su derecho a tomar decisiones finales y señala orientaciones específicas a sus subalternos.

El líder democrático se caracteriza por:

- Escuchar y analizar seriamente las ideas de sus subalternos
- Aceptar contribuciones siempre que sea posible.
- Fomenta la toma de decisiones de sus subalternos para que sus ideas sean cada vez más útiles y maduras.
- Impulsar a incrementar su capacidad de autocontrol y llevarlos a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos.
- La autoridad final en asuntos de importancia sigue en sus manos.
- Se preocupa fuertemente por el grupo, tanto en el aspecto de trabajo como en el personal.
- Confía en la capacidad y buen juicio del grupo.
- Asigna de manera clara y precisa las tareas para el grupo, con el fin de que éste comprenda su responsabilidad.
- Genera un fuerte sentido de solidaridad.

- Consulta con los subordinados sobre las acciones, decisiones, propuestas y fomenta la participación de los mismos.

Ciscar y Uria (1986) comentan que este tipo de líder puede tomar decisiones en conjunto con sus subordinados, o bien, consultar y posteriormente tomar la decisión y resolver en privado, pero según Owens, comenta que el líder democrático pretende que todas las decisiones sean obtenidas a partir de la discusión y participación de todos los miembros y que éste reúne ciertas cualidades:

Cualidades del líder democrático

- Sabe qué hacer, sin perder la tranquilidad. Todos pueden confiar en él en cualquier emergencia.
- Nadie es marginado o rechazado por él. Al contrario, sabe actuar de tal forma que cada uno se sienta importante y necesario en el grupo.
- Se interesa por el bien del grupo. No usa el grupo para intereses personales.
- Siempre está dispuesto a escuchar.
- Se mantiene calmo en los debates, sin permitir que se abandone el deber.
- Distingue bien la diferencia entre lo falso y lo verdadero, entre lo importante y lo accesorio.
- Facilita la interacción del grupo. Procura que el grupo funcione armoniosamente, sin dominación.
- Es una persona positiva, piensa que el bien siempre acaba venciendo el mal. Jamás se desanima ante la opinión de aquellos que sólo ven peligros, sombras y fracasos.
- Sabe prever, evitar la improvisación. Piensa hasta en los menores detalles.
- Cree en la posibilidad de que el grupo sepa encontrar por sí mismo las soluciones, sin recurrir siempre a la ayuda de otros.
- Da oportunidad para que los demás evolucionen y se realicen. Personalmente, proporciona todas las condiciones para que el grupo funcione bien.

- Hace actuar. Toma en serio lo que debe ser hecho. Obtiene resultados.
- Es agradable. Cuida su apariencia personal. Es conversador
- Dice lo que piensa. Sus acciones se corresponden con sus palabras. Es egocintónico.
- Enfrenta las dificultades. No huye, ni descarga el riesgo en los demás.

Así mismo Estruch (2000:137:138): propone diez principios del liderazgo participativo:

1. Se enfoca hacia el aumento permanente de la calidad, entendida como la mejora del servicio educativo en beneficio de los alumnos y la sociedad.
2. Planificación con visión de futuro, basada en la renovación educativa, en la adaptación a los cambios sociales y educativos.
3. Detección y análisis de los problemas: recogida de información, receptividad ante las opiniones y propuestas, establecimiento de un orden de prioridades, diferenciación entre lo accesible y lo fundamental.
4. Toma de decisiones con objetivos claros, temporalizados y evaluados.
5. Impulso de acuerdos acerca de las decisiones. Expone la información de manera puntual y precisa de tal suerte que todos sepan cuál es su responsabilidad, búsqueda de consenso, reformulación de objetivos y actividades a partir de la incorporación de las aportaciones personales y grupales.
6. La Operacionalización de las decisiones es compartida, se trabaja en equipo, de manera coordinada, bajo un enfoque de colaboración distribuyendo las responsabilidades y delegando tareas de manera equitativa.
7. Supervisión general del proceso ejecutivo: control del tiempo, coordinación de los ritmos de trabajo, reajustes en función de situaciones no prevista y de alguna novedad, estímulos a los grupos de alta implicación, estímulo y control a los grupos de baja implicación.
8. Evaluación del proceso: a partir de los objetivos alcanzados y no alcanzados, análisis de los factores que han contribuido a los resultados, motivación y fomento de la

autoestima colectiva y personal, distribución equitativa de incentivos morales y materiales.

9. Autoevaluación del director: aceptación de la responsabilidad propia y de la comunidad.

10. Balance y retroalimentación: búsqueda de nuevos objetivos de mejora.

Continuando con Rodríguez Valencia (2006): Considera al liderazgo democrático, el estilo más cercano a una Dirección paternal que puede llegar a tener una organización; los directores comparten la toma de decisiones con sus colaboradores, siempre que sea posible, sin perder por ello la autoridad y la responsabilidad final. Muchas decisiones se toman después de cambiar de impresiones con sus subalternos ya sean formales o informales y cuando esto no es posible, los directores se toman el tiempo y explican a sus colaboradores las razones de una decisión.

En este mismo tenor de ideas Lussier y Achua (2005): Consideran que el estilo democrático alienta la participación de los trabajadores en las decisiones, trabaja con los empleados para determinar lo que hay que hacer, da seguimiento pero siempre confiando en ellos.

Así mismo Aranzadi, (2002): considera al liderazgo democrático-participativo, como aquel en donde el líder comparte el poder entre los miembros de la organización, dándose mayor importancia al grupo y a la toma de decisiones en común, considerando a la comunicación en doble sentido.

Liderazgo Liberal (Laissez-Faire)

Considerando a Ciscar y Uria (1986). Según Ows el líder Laissez-Faire el directivo renuncia a ejercer la autoridad y los miembros de la organización disponen de plena libertad para actuar.

Siguiendo a Chiavenato (2004), define al liderazgo liberal (laissez-faire) como aquel en donde el líder tiene una participación mínima, supervisa tomando distancia y brinda completa libertad para las decisiones del grupo o individuales. El líder no hace intento alguno por evaluar o regular las acciones del grupo. El estilo liberal (laissez-faire) se distingue por tener un énfasis en los subordinados.

Según Arazandi (2002) éste estilo de liderazgo deja hacer, cede el poder al grupo. Estos líderes intervienen solo de modo excepcional, y apenas asumen responsabilidades que ceden a sus subordinados, no intentan influir en ellos y no ayudan a tomar decisiones.

Davis.K. (2000:224) caracteriza al líder liberal (laissez-faire) de la siguiente manera:

- Evita el poder y la responsabilidad que éste conlleva.
- Depende en gran medida del grupo para el establecimiento de las metas propias de éste y la resolución de sus problemas.
- Los miembros del grupo se capacitan así mismos y aportan su propia motivación.
- El líder desempeña apenas una función menor
- El liderazgo liberal ignora las contribuciones del líder, aproximadamente de la misma manera en que el liderazgo autocrático ignora al grupo.
- El líder tiende a permitir que diferentes unidades de una organización procedan de acuerdo con el entremetimiento de sus propósitos, lo que puede degenerar en caos.
- Éste estilo de liderazgo solo puede resultar útil en situaciones en las que un líder puede poner enteramente una decisión en las manos del grupo.

Liderazgo Carismático

Entre las primeras investigaciones sobre el liderazgo carismático, se encuentran las aportaciones del sociólogo alemán Max Weber. En 1947, Weber empleó el término carisma para explicar una forma de influencia no basada en los sistemas de autoridad tradicionales o legales y racionales, sino en la percepción de los seguidores de que el líder está dotado de un don divino o de cualidades sobrenaturales.

Se considera que los líderes carismáticos poseen cualidades excepcionales y que inspiran y motivan a la gente para que realicen más de lo que haría en circunstancias normales. Otros autores argumentan que el liderazgo carismático es el resultado sobre todo de los atributos del líder y no solamente de la situación. Entre éstos se encuentra una visión clara del futuro, habilidades excepcionales de comunicación, honradez, confianza en sí mismo e inteligencia acentuadas, así como una gran energía y orientación a la acción.

Este tipo de liderazgo hace énfasis en características especiales de la personalidad del individuo que le permiten emerger como agente de cambio de su grupo. Para Conger 1991 (cit. por. García, 2008), estas personas lo son por vocación, se caracterizan por ser impacientes, estimular un profundo sentido de compromiso en los subordinados.

Tales características hacen que se considere a tales líderes como una fuente potencial para adelantar transformaciones en las organizaciones. Es el clásico líder que a través de su personalidad, su halo, su influencia puede inspirar a los demás a seguirlo. Es un tipo del liderazgo que suele contar con gran popularidad, siendo el Carisma una cualidad que para muchos es sinónimo natural de liderazgo.

El liderazgo carismático, hace hincapié “en la conducta simbólica del líder, en sus mensajes visionarios e inspiradores, en la comunicación no verbal, en el recurso a valores ideológicos, en el estímulo intelectual de los seguidores por parte del líder, en la demostración de confianza en sí mismo y en sus seguidores y en las expectativas que tiene el líder del auto sacrificio del seguidor y de su rendimiento más allá de su obligación”. El liderazgo carismático puede dar lugar a importantes cambios y resultados en la organización, ya que “transforma” al personal para que procure los objetivos de la organización en vez de sus propios intereses.

Los líderes carismáticos transforman a sus seguidores induciendo cambios en sus objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones. Logran esta transformación apelando a los conceptos que sus seguidores tienen de sí mismos, es decir, a sus valores y a su identidad personal. Según Owens, el líder Carismático posee un gran atractivo personal, difícilmente se encuentra entre los directores escolares.

Ciscar y Uría (1986). Dicen que muchos estudios han identificado las características que diferencian a los líderes carismáticos de los que no lo son, y han descrito los comportamientos que coadyuvan a que los líderes carismáticos logren resultados notables. Los teóricos han señalado estas atribuciones como características distintivas, ya que estas no se observan en el mismo grado en cada líder.

Según Lussier y Achua (2005) las características distintivas de los líderes carismáticos son:

Visión de futuro: “Los líderes carismáticos orientan su visión y sus acciones hacia el porvenir. Tienen la capacidad de articular una visión idealizada del futuro significativamente mejor que el presente. Reconocen con toda oportunidad la distinción fundamental entre el statu quo y la forma en que las cosas pueden (o deben) hacerse”.

Habilidades de comunicación excepcionales: “Además, los líderes con carisma poseen la capacidad de comunicar ideas y objetivos complejos de manera clara y convincente, de modo

que todos, desde la alta dirección hasta las bases de la organización, entienden y se identifican con su mensaje.

Sus maneras elocuentes, imaginativas y expresivas aumentan los niveles emocionales de los seguidores y los inspiran a sumarse a su visión. Los líderes con carisma aprovechan sus grandes habilidades retóricas para estimular la insatisfacción con el statu quo y a un tiempo ganar apoyo para su visión de un futuro nuevo”.

Confianza en sí mismo y convicción moral: “Los líderes carismáticos generan confianza en su liderazgo merced a su inquebrantable confianza personal, fe, sólida convicción moral y capacidad de sacrificio”.

Capacidad para inspirar confianza: “Los electores creen con tal fuerza en la integridad de los líderes carismáticos que arriesgan su carrera para seguir la visión de su líder. Dichos se ganan el respaldo y la confianza mostrando su compromiso con las necesidades de los seguidores por encima del interés personal. Esta cualidad inspira a los seguidores y genera una confianza mutua entre el líder y quienes lo siguen”.

Orientación al riesgo: “Los líderes carismáticos se ganan la confianza de sus seguidores merced a su disposición de asumir grandes riesgos como algo personal. Se dice que estos líderes idealizan el riesgo y la gente admira el valor de quienes “se la juegan”. El que estos líderes se pongan en peligro es una forma de defender personalmente su visión y, como secuencia obtienen la admiración y el respeto de sus seguidores”.

Gran energía y orientación a la acción: “Éste tipo de líderes están llenos de energía y sirven como modelos para hacer que las cosas se realicen a tiempo. Logran que sus emociones se involucren en su vida laboral cotidiana, lo que alimenta de energía, y entusiasmo y atrae a los demás. Los líderes carismáticos suelen ser expresivos emocionalmente, pero recurren sobre todo a una expresividad no verbal constituida por ademanes o gestos, movimientos, tonos de voz, contacto visual y expresiones faciales llenos de calidez.

Es en parte por sus comportamientos no verbales por lo que se dice que los líderes carismáticos poseen una personalidad magnética”.

Base de poder fundada en las relaciones: “Una dimensión medular del liderazgo carismático es que éste conlleva una relación o interacción entre líder y seguidores. No obstante, a diferencia

de otras formas de liderazgo, el carismático se base profundamente en las relaciones y casi por completo en el poder experto y de referencia, incluso cuando el líder ocupa una posición formal en la organización.

El liderazgo carismático implica una relación con los seguidores, caracterizada por el respeto reverencial, confianza, identificación y emulación, devoción, semejanza de opiniones, aceptación incuestionable y afecto por el líder”.

Conflicto interno mínimo: “Por lo común, los líderes con carisma están convencidos de hallarse en lo correcto en cuanto a su visión y estrategias, lo que explica porque persisten y aguantan hasta el final los reveses. Por su convicción experimentan una menor culpa e incomodidad al presionar a los seguidores a que resistan aunque enfrenten amenazas”.

Delegación de autoridad en los demás: “Los líderes carismáticos entienden que no pueden hacer que la visión se dé sola. Necesitan ayuda y respaldo de sus seguidores. Por tanto, confieren autoridad a los demás y con ello fortalecen la efectividad personal de los seguidores. Lo hacen asignándoles tareas que los llevan acertadamente a experiencias cada vez más positivas y que acentúan su confianza en ellos mismos, convenciéndolos así de sus capacidades y creando un entorno de emociones positivas y mayor entusiasmo”.

Personalidad autopromovida: “Los líderes carismáticos generalmente promueven su personalidad y visión, es decir, no temen a reconocer sus propios logros”.

Liderazgo Transaccional

Gather, (2004). Comenta que este tipo de liderazgo define las modalidades de intercambio de servicio y competencias entre los docentes al interior de la institución. Esto puede significar que el responsable de las instituciones no interfiere en las prácticas de las aulas y que, en cambio, los docentes manifiestan cierta lealtad hacia sus decisiones.

Siguiendo a Lussier y Achua, (2005). El liderazgo transaccional es aquel que, busca mantener la estabilidad en lugar de promover un cambio en la organización que hace uso de intercambios económicos, y sociales regularmente, con los cuales consigue objetivos específicos tanto para los líderes como para los seguidores. Los líderes transaccionales van ofreciendo beneficios que satisfagan las necesidades y expectativas de los seguidores a cambio de cumplir con determinados objetivos y tareas.

Así mismo Nerici, (1975:86) Hace mención de que el líder transaccional es aquel que se preocupa principalmente por la consecución de los objetivos, pero que al mismo tiempo procura satisfacer las necesidades individuales.

Según Bass 1990 (cit. por Bolívar en Barrel, 2001) el liderazgo transaccional se define por dos componentes: hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados) y gestión por excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones) para que se cumplan los requerimientos.

Barrel y Chavarria 2001 (citan a Bass 1990), el líder transaccional se caracteriza por:

- Conseguir que las cosas se hagan.
- Clarificar y definir el trabajo que debe hacer el personal.
- Establecer un sistema de recompensas en función del grado de cumplimiento.
- Intervenir tan solo para controlar cuando las cosas van mal.
- Recompensar al personal de acuerdo con los niveles de consecución en los objetivos definidos.
- Actuar cuando ha habido una desviación de las reglas o estándares para corregir las acciones.
- Abdicar de las responsabilidades, evitar tomar decisiones.

Popper & Zakkai 1994 (cit.por. Barrel: 2001), consideran al liderazgo transaccional como un liderazgo efectivo ya que a partir de la transacción, intercambio o premiación contingente, el líder transaccional afecta la motivación del seguidor de tal suerte que se va generando una atmósfera en la cual hay una percepción de uniones más cercanas entre esfuerzos y resultados deseados. El líder efectivo, de acuerdo al criterio de éste enfoque, es un diagnosticador psicológico sensible, que conoce exactamente las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ellas en consecuencia.

Aranzadi (2002:94): Afirma que éste estilo de liderazgo hoy no basta ya que en la actualidad se necesitan resultados superiores él dice “hoy necesitamos no un cambio de grado, sino un cambio de orden superior”.

Meter y Waterman (1984) describen al liderazgo transaccional de la siguiente manera “Consiste en la formación paciente y por lo general aburrida de coaliciones; es la deliberada siembra de camarillas confiando en que produzcan el fermento apropiado en las entrañas de la organización; es el meticuloso desplazamiento de la atención de la institución mediante el prosaico lenguaje de los sistemas de gestión; es la alteración del orden del día para que las nuevas prioridades obtengan suficiente atención; es hacerse visible cuando las cosas se tuercen en invisible cuando funcionan bien; es formar un equipo leal en la cumbre que hable más o menos con una sola voz; es escuchar cuidadosamente gran parte del tiempo, hablar a menudo de modo alentador y reforzar las palabras con hechos creíbles; es ser duro cuando es necesario y en ocasiones es el puro uso del poder, o la “sutil acumulación de matices, un centenar de cosas hechas un poco mejor”.

(cit. por. Aranzadi 2002:93).

Bernard Bass 1985 (cit.por. Aranzadi, 2002:94) sintetizan de la siguiente manera la figura del liderazgo transaccional:

1. Reconoce lo que queremos obtener de nuestro trabajo y trata de que lo consigamos si nuestro esfuerzo lo garantiza.
2. Intercambia premios y promesas a cambio de nuestro esfuerzo.
3. Responde a nuestros intereses inmediatos si nosotros respondemos con nuestro trabajo.

Así mismo Aranzadi considera la opinión James Burns (1978) al cual se le atribuye la diferenciación entre liderazgo transaccional y transformacional aseverando que la mayoría de las relaciones entre líderes y seguidores son transaccionales, destacando que el liderazgo transformacional es más complejo ya que reconoce las demandas y las necesidades de los seguidores.

Liderazgo Transformacional

“El liderazgo transformador se produce cuando una o más personas se articulan con otras de tal modo que los líderes y los seguidores se elevan unos a otros a niveles superiores de motivación y moralidad”

Burns (1978)

Burns (1978), comenta que en el liderazgo transformacional las bases del poder se enlazan no como contrapesos, sino como apoyos mutuos para una finalidad común; a éste liderazgo se le han dado varios calificativos: elevador, movilizador, inspirador, enaltecedor, mejorador, exhortador, evangelizador, moralizador. A fin de cuentas la relación entre el líder y sus seguidores se convierte en una moral dentro de éste liderazgo ya que, eleva el nivel de la conducta humana y de la inspiración ética, que ejerce en ambos un efecto transformador.

Bass (1985 cit. por Aranzadi T. 2002:94) nos muestra las diferencias en términos de relación que se da entre el líder y sus seguidores a partir del liderazgo transformacional ya que éste se basa en cambios de valores, creencias y necesidades de los seguidores:

1. Identifica los objetivos trascendentales hacia los que dirige a trabajar a los seguidores.
2. Presenta símbolos e imágenes persuasivos sobre una renovada organización.
3. Puede consultar sobre la conciencia de la importancia de los últimos objetivos de la organización.
4. Puede consensuar sobre la reestructuración de la empresa.
5. Puede delegar para animar el desarrollo personal de sus seguidores.

“El liderazgo transformacional se centra en los logros de los líderes, más que en sus características personales y las reacciones de los seguidores. Es un estilo de liderazgo que sirve para cambiar el statu quo, pues articula los problemas en el sistema actual y una visión convincente de lo que podría ser una nueva organización para los seguidores”. (Lussier y Achua 2002:364)

Según Bass, el liderazgo transformacional, actúa indicando el camino a los demás, se propone siempre motivar a las personas logrando que sus seguidores se impliquen en proyectos comunes, consiguiendo que sientan dichos proyectos como propios. Y lo que se hace cada vez más evidente es que mientras las organizaciones sigan enfrentando desafíos globales, mayor será la necesidad de líderes que trabajen y pongan en marcha con acierto estrategias audaces para transformar o alinear la organización con el nivel de turbulencia ambiental.

Para Bolívar (cit. por. Gather, 2004:150-151): “El liderazgo transformacional no se limita a conseguir las metas u objetivos impuestos, dentro de un marco de estabilidad y control, sino de innovación y cambio. Este tipo de liderazgo busca una mejora de las competencias individuales y colectivas en el seno de una institución escolar, al ayudar al grupo a poner en práctica y llevar a cabo un cambio estable de su forma de pensar y actuar”.

Según Bass (1990 cit. por. Bolívar) el liderazgo transformacional incluye cuatro componentes: carisma (desarrollar una visión), inspiración (motivar para altas expectativas), consideración individualizada (prestar atención, respeto y responsabilidad a los seguidores) y estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

Continuando con Bass (1990) el líder transformacional se caracteriza por:

- Proveer una visión y sentido de la misma al grupo de trabajo.
- Engendrar orgullo, respeto y confianza.
- Motivar por creación de altas expectativas, emplear símbolos para enfocar los esfuerzos, modelar las conductas apropiadas, expresar de modo simple metas importantes.
- Promover inteligencia, racionalidad y cautela en la resolución de problemas.
- Inducir a los miembros con nuevas ideas y enfoques.
- Prestar atención al personal, tratarlo de modo individualizado, con respeto y responsabilidad.

El liderazgo transformacional logra sus benéficos efectos sobre los subordinados logrando cambiar las bases motivacionales sobre las cuales operan, que va desde una motivación regular hasta llevar al personal al compromiso. Así mismo éste liderazgo genera el autodesarrollo haciendo que se eleven sus deseos de logro y esto mismo promoverá el desarrollo de grupos y organización. Los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización, mientras aumentan la confianza de los seguidores, gradualmente los mueven desde los intereses para la existencia, hacia intereses para logros, crecimiento y desarrollo. (Burns, 1978 cit.por. Aranzadi, 2002)).

Siguiendo a Pérez (2001:36), Un prototipo de los líderes basados en principios en su forma de pensar actuar, así como sus relaciones con los demás, llevan a una serie de cualidades observables en la mayoría de este tipo de líderes:

- Aprenden continuamente.
- Orientados a servir.
- Influye positivamente en los demás.
- Cree en los demás.
- Tiene la capacidad de ser entusiasta y de tener una vida balanceada.
- Son sinérgicos.

Covoy 1991(cit.por. Barrel, 2001) identifican un conjunto de habilidades esenciales que todo líder transformacional debe desarrollar. Estas no representan un esquema completo, simplemente constituyen algunos elementos indispensables para desarrollar la personalidad del directivo:

- Crear e innovar.
- Cambio de paradigmas.
- Pensamiento sistemático.
- Generar la visión y la misión.
- Actuar de manera efectiva.
- Sinergizar y potenciar.
- Integrar y alinear.

Según Lussier y Achua (2002) los buenos líderes transformacionales poseen ciertos atributos:

- Se conciben como agentes de cambio.
- Son visionarios y confían en su intuición.
- Corren riesgos, pero no de manera irresponsable.

- Son capaces de articular un conjunto de valores medulares que guían su comportamiento.
- Poseen capacidades cognoscitivas excepcionales y analizan las situaciones minuciosamente antes de actuar.
- Creen en la gente y muestran sensibilidad a sus necesidades.
- Son flexibles y están abiertos a aprender de la experiencia.

Como podemos ver el liderazgo transformacional está en la posibilidad de generar más esfuerzo, creatividad, productividad en el largo plazo ya que es a partir del apoyo, de la colaboración, del respeto por la persona, por mencionar algunas de sus características propicia una sinergia positiva que da la posibilidad de transformar. Se pudiera pensar que hoy sería necesario estar generando esa competencia transformadora en quienes son líderes.

Resulta evidente la relación entre la Dirección y el liderazgo, incluso cabría hacerse la pregunta de si es posible una buena dirección sin un liderazgo apropiado, definido y estable. Cada vez más el perfil del directivo en las instituciones educativas supera el del mero gestor de recursos con una perspectiva interna de la organización propia de décadas pasadas; la dirección del Siglo XXI ha de ser una dirección con gran hincapié en la capacidad de comunicación y relaciones, con un reconocimiento explícito de la dimensión externa de las organizaciones, un líder visionario y transformador de realidades estáticas. Así en la Conferencia de Davos en el año 2002, se propusieron unas líneas comunes y consensuadas de lo que podría ser el líder en el año 2010, sería oportuno analizar si se está consiguiendo este perfil deseable cuyas características serían:

- Comunicador.
- Visionario.
- Fiable.
- Capaz de elegir el equipo adecuado.
- Modelo a seguir.

- Amante del arte.
- Experto en tecnologías.
- Versátil.
- Creativo.
- Multicultural.
- Preocupado por los problemas fuera de su ámbito cercano.

3.1.5. LIDERAZGO EDUCATIVO: ESTILOS DE LIDERAZGO Y COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Según Valencia, L. y Martín Bris, M. (2010: 95-99) tomado el estudio realizado por Alles, M. en 2007 se señala que el mejor modelo de gestión por competencias para una institución educativa será aquel que, “representando la cultura de esta, sus valores, su estrategia –misión y visión-, imponga un modelo desafiante pero posible”. Así mismo nos presenta tres esquemas de competencias, los cuales los relaciona directamente con los estilos de liderazgo autocrático, participativo y colegiado.

Modelo de competencias para una organización con liderazgo fuerte (con baja delegación)

Tabla 12. Estilo de conducción autocrático

ESTILO DE CONDUCCIÓN AUTOCRÁTICO	
Base del modelo	Poder
Orientación administrativa	Autoridad
Orientación a los empleados	Obediencia
Resultado psicológico en los empleados	Dependencia del jefe
Necesidades de los empleados satisfechos	Subsistencia
Resultado de desempeño	Mínimo

Así mismo nos plantea que en ocasiones las instituciones con un liderazgo fuerte (autocrático) presentan una combinación entre el liderazgo autocrático y el denominado de custodia.

Tabla 13. Estilo de conducción autocrático-custodia

ESTILO DE CONDUCCIÓN AUTOCRÁTICO - CUSTODIA		
	<i>Autocrático</i>	<i>De custodia</i>
Base del modelo	Poder	Recursos económicos
Orientación administrativa	Autoridad	Dinero
Orientación de los empleados	Obediencia	Seguridad y prestaciones
Resultado psicológico de los empleados.	Dependencia del jefe	Dependencia de la organización
Necesidades de los empleados satisfechas	Subsistencia	Seguridad
Resultado de desempeño	Mínimo	Cooperación pasiva

Nos comenta que un modelo de competencias para un estilo autocrático hará énfasis en un liderazgo para:

- Sus ejecutivos
- Alineado a los objetivos
- Basado en el compromiso
- Orientado a los resultados

Así mismo nos plantea aquellas competencia que considera se relacionan con un liderazgo fuerte (autocrático):

- Compromiso.
- Orientación a resultados.
- Trabajo en equipo.
- Colaboración.
- Orientación al cliente interno y externo.
- Ética.
- Integridad.
- Sencillez.
- Capacidad de planificación y organización.
- Comunicación

Modelo de competencias para una organización con liderazgo participativo:

Tabla 14. Estilo de conducción de apoyo.

ESTILO DE CONDUCCIÓN DE APOYO	
Base del modelo	Liderazgo
Orientación administrativa	Apoyo
Orientación de los empleados	Desempeño laboral
Resultado psicológico en los empleados	Participación
Necesidades de los empleados satisfechas	Categoría y reconocimiento
Resultados de desempeño	Animación de impulso

Siguiendo con Alles considera que se pudiera encontrar alguna similitud en cuanto algún concepto ya que el Liderazgo participativo también se encuentra alineado hacia los objetivos, en compromiso y orientado a resultados, pero a diferencia del liderazgo fuerte o autocrático se

dirige enfáticamente al empowerment y la autonomía. De igual forma nos plantea aquellas competencias que considera se relacionan con un liderazgo participativo:

- Pensamiento estratégico / visión de negocios.
- Iniciativa.
- Innovación.
- Compromiso con la rentabilidad y el crecimiento sostenido.
- Empowerment o conducción de personas con delegación.
- Creatividad aplicada a la tarea.
- Influencia y negociación.

Modelo de competencias para una organización con liderazgo colegiado (empresas del conocimiento).

Tabla 15. Estilo de conducción colegiado

ESTILO DE CONDUCCIÓN COLEGIADO	
Base del modelo	Asociación
Orientación administrativa	Trabajo en equipo
Orientación de los empleados	Conducta responsable
Resultado psicológico en los empleados	Autodisciplina
Necesidades de los empleados satisfechas	Autorrealización
Resultados de desempeño	Entusiasmo moderado

En cuanto al liderazgo colegiado nos plantea que éste se centra en la rentabilidad, en la satisfacción del cliente, en la calidad de los servicios prestados y en la satisfacción de los empleados. Así mismo nos plantea aquellas competencias que se relacionan con un liderazgo colegiado:

- Liderazgo sobre su equipo (para mejorar los recursos humanos).
- Creación y desarrollo de equipos efectivos y de alto rendimiento (para mejorar los recursos humanos).

- Desarrollo de su equipo (para mejorar los recursos humanos)
- Incrementar las relaciones con los clientes (para los clientes)
- Entregar servicios con valor para el cliente (para los clientes)
- Experiencia profesional demostrable (para los clientes)
- Desarrollo de la organización (para mejorar el crecimiento y rentabilidad de la firma)
- Construir valor (para mejorar el crecimiento y rentabilidad de la firma).
- Gerencia óptima de recursos (para mejorar el crecimiento y rentabilidad de la firma).
- Innovación de los procesos (para lograr la excelencia)
- Gerenciar proyectos (para lograr la excelencia)
- Campeones del conocimiento (para lograr la excelencia)
- Manejar el riesgo (para lograr la excelencia).

A partir de la propuesta de Alles del liderazgo visto, desde una perspectiva de competencias, nos permite entender que el liderazgo conlleva una serie de acciones integrales que lo permiten entender como competencia, independientemente del estilo del cual subyace.

Tabla 16. Perfil del director escolar por competencias

COMPETENCIAS DEL DIRECTOR ESCOLAR	
Conocimiento académico	Contar con formación del área específica que va a coordinar y gestionar.
Manejo de conflictos	Contar con la capacidad para regular y conciliar los conflictos que se presenten y de esa manera contribuir al mantenimiento de un buen clima organizacional.
Gestión del recurso humano	Relacionarse con su personal; así como reconocer las capacidades de cada uno de sus colaboradores, con la finalidad de orientarlos hacia aquellas actividades que pudieran ser más enriquecedoras y gratificantes para ellos.
Compartir responsabilidades	Delegar a partir de la confianza, la asertividad el conocimiento del potencial de su personal; las tareas y responsabilidades.
Gestión de la comunicación	Establecer relaciones a partir de una comunicación asertiva, abierta, flexible, dialógica y constante con sus colaboradores.
Animar la participación	Promover la participación de cada uno de sus colaboradores, en los proyectos institucionales.
Monitoreo y regulación en los avances	Mantener el seguimiento y el grado de avance de las actividades, esto con el fin de continuar, modificar o adecuar lo originalmente planteado.
Diseño y planificación de proyectos	Establecer acciones y estrategias que aseguren el cumplimiento de proyectos.
Promotor de la motivación	Promover las oportunidades entre sus colaboradores, para desarrollar sus capacidades y potencialidades, en bien de él mismo y de la institución educativa.
Toma de decisiones	Encaminadas a potenciar las funciones de manera integral, para el desarrollo de la institución.
Trabajo colegiado	Animar el trabajo colaborativo, en equipo y participativo de cada uno de sus colaboradores, encaminado al cumplimiento de las metas académicas institucionales.
Gestor de la vinculación	Establecer relaciones con organismos externos para el desarrollo de la institución a partir de proyectos académicos.
Gestor interpersonal	Mantener relaciones interpersonales, centrados en la persona.

El liderazgo según el Modelo Europeo de Excelencia

Este modelo pertenece a la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, publicado por el Ministerio de Cultura y Deportes de España en el año 2001 como “Modelo Europeo de Excelencia”, y dirigido a servir de base a las instituciones educativas para su propia Autoevaluación. Este modelo está estructurado sobre la base de nueve criterios (agentes y resultados) distribuidos de la forma que aparece en el siguiente gráfico.

Figura 8. Modelo europeo de Excelencia



El Liderazgo aparece como uno de los de “mayor peso” en el modelo, se considera el primero a evaluar y forma parte de los denominados “criterios agentes”, se explica como sigue:

Se entiende por liderazgo el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables que guían a la institución hacia la mejora continua. El criterio ha de reflejar cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro desarrollan y facilitan la consecución de los fines y objetivos, desarrollan los valores necesarios para alcanzar el éxito e implantan todo ello en el centro, mediante las acciones y los comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión hacia la mejora continua se desarrolla e implante en el centro.

Subcriterios de liderazgo

1 a. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de estos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua.

Áreas:

- Desarrollan los fines y objetivos del centro.
- Desarrollan dando ejemplo, los principios éticos y valores que constituyen la cultura de la mejora continua.
- Revisan y mejoran la efectividad de su propio liderazgo, tomando medidas en función de las necesidades que se planteen en asuntos de liderazgo.
- Estimulan y animan la asunción de asunción del personal y la creatividad e innovación.
- Animar, apoyan y emprenden acciones a partir de lo conseguido como consecuencia del aprendizaje obtenido de la formación y del trabajo diario.
- Establecen prioridades entre las actividades de mejora.
- Estimulan y fomentan la colaboración dentro de la organización.

1b. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro.

Áreas:

- Se implican activa y personalmente en las actividades de mejora.
- Adecuan, en la medida de lo posible, la estructura del centro para apoyar la implantación de su planificación y estrategia.
- Aseguran que se desarrolle e implante un sistema de gestión, evaluación y

mejora de los procesos.

- Aseguran que se desarrolle e implante un proceso que permita el desarrollo, aplicación y actualización de la planificación y estrategia.
- Aseguran que se desarrolle e implante un proceso que permita medir, revisar y mejorar los resultados clave.
- Aseguran que se implanten procesos para revisar y mejorar las actividades mediante la creatividad, innovación y los resultados del aprendizaje.

La rejilla administrativa

Uno de los enfoques más reconocidos para la definición de los estilos de liderazgo es la rejilla administrativa, creada hace unos años por Robert Blake y Jane Mouton. Con base en investigaciones previas en las que se demostró la importancia de que los administradores pongan interés tanto en la producción como en las personas, Blake y Mouton idearon un inteligente recurso para la dramatización de ese interés. La rejilla resultante, se ha usado ya que todo el mundo como un medio para la capacitación de los administradores y la identificación de varias combinaciones de estilos de liderazgo.

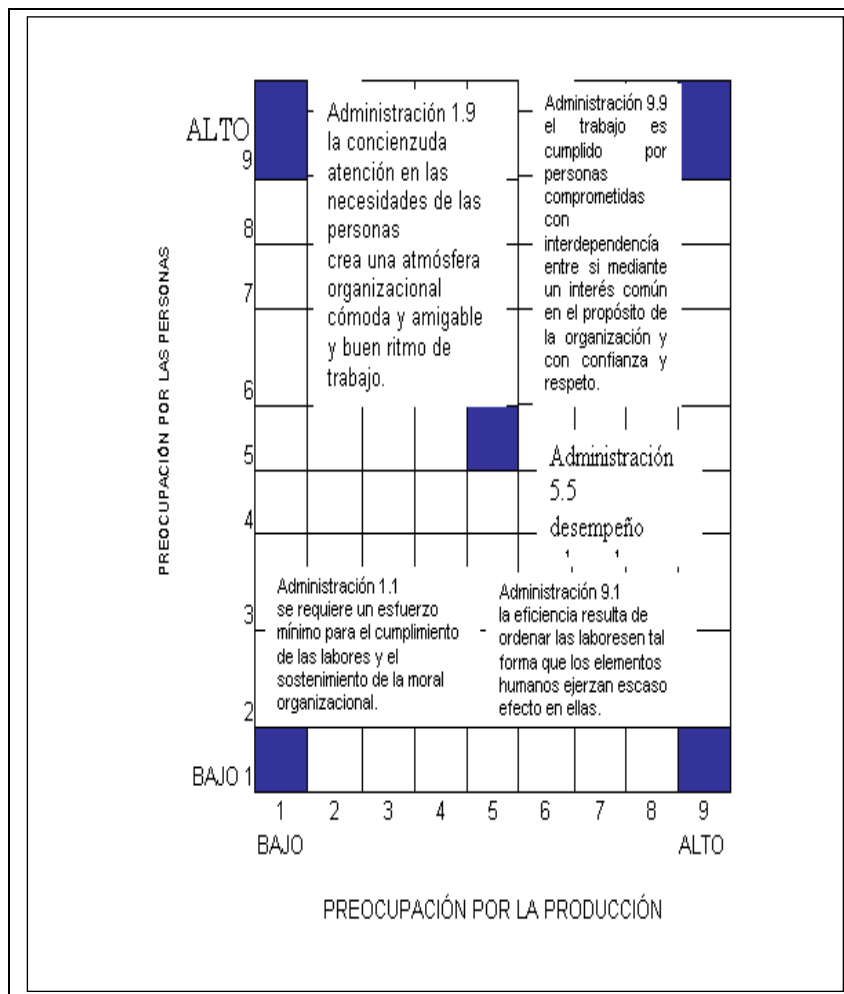
Dimensiones de la rejilla

La rejilla tiene dos dimensiones preocupación por las personas y preocupación por la producción. Tal como han insistido Blake y Mouton en esta caso la expresión "preocupación por" significa "como" se interesan los administradores en la producción o "como" se interesan en las personas, no, por ejemplo "cuanta" producción les interesa obtener de un grupo. La "preocupación por la producción" incluye las actitudes de un supervisor respecto de una amplia variedad de cosas, como la calidad de las decisiones sobre políticas, prostaff, la eficiencia labora y el volumen de producción. La "preocupación por las personas" también se interpreta en un sentido amplio. Incluye elementos como el grado de compromiso personal con el cumplimiento de metas, la preservación de la autoestima de los empleados, la asignación de responsabilidades con base en la confianza y no en la obediencia, el ofrecimiento de buenas condiciones de trabajo y la permanencia de relaciones interpersonales satisfactorias.

La cuadrícula tiene nueve posiciones posibles a lo largo de cada eje, creando ochenta y un posiciones diferentes en las cuales puede clasificarse el estilo de un líder. La cuadrícula no

representa los resultados obtenidos, sino los factores dominantes en un pensamiento de líder en relación con la obtención de resultados.

Figura 9. La rejilla administrativa.



Fuente: Blake, Mouton y McCaense

3.2. DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

La dirección de instituciones educativas, forma parte de dos cuestiones fundamentales: por un lado, de la configuración de los sistemas educativos, lo que hace obligada referencia al marco político educativo que engloba a éstas instituciones; Según Jiménez (2008), es la administración educativa la que traza perfiles, asigna funciones, establece condiciones laborales y precisa muchas otras cuestiones que atañen a la dirección y lo hace desde una concepción determinada sobre la misión que corresponde a los centros e instituciones y, consecuentemente,

a la dirección de los mismos en la consecución de los objetivos y finalidades que los propios poderes públicos determinan para el conjunto del sistema educativo.

Por otro lado, la dirección de instituciones educativas también se liga a los diferentes modelos teóricos de liderazgo de los que se desprenden fórmulas individualizadas tanto para cada contexto como referentes a la misma personalidad de las personas que ejercen en la directiva de la institución.

Para llevar a cabo la recreación de un marco teórico completo de éste tema, será necesario en primer lugar hacer una presentación de los diferentes estilos de dirección que son llevados a cabo.

A pesar de que cada caso responde a una contextualización y a unas estructuras particulares de cada organización, para facilitar su estudio, se definen diferentes modelos en los que enmarcar cada tipo de actuación, de forma que se puedan adaptar a cada modelo diferentes características de la directiva, actitudes y fórmulas de actuación y de respuesta a los conflictos.

En segundo lugar hay que hacer referencia a las características particulares de la directiva en contextos educativos, A rasgos generales, Nerici, (1975:111- 117) nos plantea que la función del directivo de una institución educativa es muy compleja, ya que, ésta se desarrolla a partir de la relación entre: alumnos, padres, profesores y sociedad. Así mismo, él considera que las características fundamentales que un directivo debe poseer para llevar con éxito una institución educativa son:

- Preparación pedagógica adecuada.
- Conciencia de los problemas educativos
- Confianza en la acción de la escuela.
- Capacidad de conducción.

Por otro lado nos menciona Álvarez (2003:84), basándose en la propuesta de Davis Gary Thomas Margaret, 1992, que “es importante reconocer que no se puede crear directores en serie, con la identificación de actitudes de líderes educativos eficaces, lo que se busca es que los Directores reconozcan y comprendan que la labor del liderazgo no es personal, ni carismática, ni un esquema tradicional de héroe querido, sino un equipo de liderazgo compartido que sea

capaz de observar en su conjunto las capacidades y habilidades de cada uno de sus colaboradores y en él mismo para que sea capaz de gestionar con calidad”.

En un tercer punto, se hará referencia al liderazgo directivo, fundamental para llevar a cabo una correcta conducción de la organización. Será necesario distinguir las características del director-líder, que se plantea como agente de cambio dentro de la institución, y que es capaz de conducirla de forma eficaz y eficiente para adaptarla a las nuevas necesidades que surjan de su contexto particular.

Por último, se recoge un breve repaso a las características de la dirección de las instituciones educativas en Europa. Antes de llevar a cabo éste repaso, es conveniente en cualquier caso, hacer una breve alusión a la dirección en instituciones educativas que no son, estrictamente, instituciones escolares. Los centros son núcleo fundamental del mapa escolar pero existen otros lugares que ayudan a vertebrar ese mapa. Es el caso de la inspección de educación, los centros de formación del profesorado, los equipos de orientación psicopedagógica, los centros específicos de recursos educativos, los consejos escolares territoriales, las unidades de programas educativos y los servicios territoriales de las administraciones educativas, entre otros que contribuyen al correcto funcionamiento del sistema educativo.

En todas estas instituciones existe la figura del director, que no debe desentenderse de las teorías que implican de forma habitual a los directores de los centros escolares. A pesar de que en éstos casos las directivas deben responder de forma más clara a las políticas educativas de los organismos de los que dependen (Jiménez, 2008), es necesario que no olviden la preparación técnica necesaria para éstos puestos. Como dice Nerici (1975: 111) la función del director de una institución educativa es muy compleja, ya que tiene que ver con la interacción entre alumnos, padres, profesores y sociedad. El autor considera que las características fundamentales que un directivo debe poseer para llevar con éxito una institución educativa son una preparación pedagógica adecuada, conciencia de los problemas educativos, confianza en la acción de la escuela y, por último, una buena capacidad de liderazgo.

El liderazgo va unido a la figura del Director y sus funciones, de este modo Gather M. (2004:150,151) apunta que las modalidades del ejercicio del liderazgo no dejan de estar relacionadas con las fuentes, proponiendo una tipología distinta, a partir de la lógica organizativa, la historia, la cultura del lugar, y en éste caso el fin educativo.

De este modo podríamos entender el *Liderazgo orientado hacia la formación o el seguimiento* como aquel que suele ejercerse por personas formadas en una disciplina específica, que ponen a la completa disposición de sus compañeros y compañeras con ganas de iniciarse en nuevas prácticas, sin que por ello se ejerza control alguno.

Por otro lado, *el Liderazgo orientado hacia la cultura* es aquel en el que los líderes actúan como modelos y de este modo, a partir de su comportamiento, orientan la manera en la que los educadores y educadoras llegan a actuar en la vida cotidiana en coherencia con los valores, las creencias, la manera de hablar e interactuar, evaluar, regular, solucionar conflictos, sancionar, valorar, etc.

El *Liderazgo orientado a las transacciones* es aquel que define las modalidades de intercambio de servicio y competencias entre los docentes en el seno de una institución.

Por último, el *Liderazgo orientado a la transformación* es el que busca una mejora de las competencias individuales y colectivas en el seno de una institución escolar. De este modo el líder ayuda al grupo a poner en práctica cambios estables de su forma de pensar y actuar.

Por otra parte, Álvarez (2003) aporta una nueva concepción del liderazgo educativo, rompiendo con esquemas de relación jerárquica y vertical entre el Director y los docentes, como en prácticas anteriormente descritas. Lo que convierte a las relaciones entre líderes y profesores en ascendentes, descendentes y laterales; fomentando el trabajo en equipo. De este modo se entiende que sólo un liderazgo colaborativo puede llevar a los miembros de una comunidad educativa a desarrollar y poner en marcha un proyecto común.

Como se puede notar los tiempos van cambiando las funciones del Director se van complejizando, aún hasta hace poco éste se limitaba a una actividad meramente administrativa; registros escolares, representar a la institución en actos académicos y sociales etc. Actualmente se da un nuevo tipo de Dirección que se caracteriza por mayor dinamismo y más atención a las problemáticas organizativas y a las relaciones humanas, es así como estas funciones se fueron diversificando y haciéndose más complejas, debiendo el Director ser capaz de armonizar la autoridad con la supervisión y el control, la técnica pedagógica con la gerencia y la administración. (...) Así como alimentar la mente, el corazón y el espíritu,

proporcionando un servicio a través del ejercicio del liderazgo. (Neuschel 2008:79)

Las características para una gestión de calidad por parte del Director, según *Álvarez (2003: 84)*, se describen a continuación

- Visión clara y conocida por todos expresada a través de su proyecto directivo.
- Traducen su visión en objetivos y altas expectativas, tanto de sus colaboradores, profesores como de sus alumnos.
- Establecen un clima escolar que favorecen la consecución de los objetivos y expectativas en función del contexto.
- Supervisan y evalúan el progreso de sus profesores.
- Disponen de muchos recursos profesionales por la formación y la experiencia.
- Se guían por objetivos y priorizan aquellos orientados a la educación sobre los burocráticos.
- Dan ejemplo de trabajo duro y constante.
- Reconocen particularmente a cada profesor.
- Son flexibles y dialogantes.
- Llevan a los profesores a desarrollar habilidades de liderazgo.
- Se preocupan más por las personas que por lo administrativo.
- Conocen las dinámicas de la organización y el liderazgo informal que está oculto.
- Son tolerantes con la ambigüedad.
- Abordan los problemas analíticamente, buscando relaciones causa-efecto para dar soluciones.
- Les preocupan más la solución a los problemas, que los culpables que los ocasionaron.

- Comprometen a sus colaboradores en la toma de decisiones.
- Establecen sistemas de comunicación que permiten que las ideas fluyan de abajo-arriba sin miedo y hacia abajo con transparencia.
- Crean relaciones de amistad con su personal, dejando clara la autoridad que le confiere su liderazgo.
- Tienen gran seguridad y un sentido desarrollado de sí mismos.
- Son gente amable y con un buen carácter, saben escuchar y tener en cuenta los intereses y necesidades de sus interlocutores.
- Toda decisión sobre programas, recursos materiales, profesorado, etc. Toma en cuenta al proceso enseñanza-aprendizaje.

Para potenciar la labor directiva, y conseguir una gestión de calidad, según autores como Novillo (2009), las funciones de la dirección deberían potenciar, sobre todo, los aspectos pedagógicos, más que los aspectos burocráticos, de manera que el director potencie un proyecto educativo, realice la coordinación pedagógica, estimule iniciativas, evalúe internamente los procesos, favorezca la formación del profesorado en la indagación, el perfeccionamiento y la innovación. De este modo es especialmente importante el proceso de selección de las personas que van a ejercer la dirección, así como su evaluación y formación.

Algunas de las cuestiones, que según el autor, los equipos directivos de la educación actual necesitan son, una adecuada selección, una sólida formación inicial y permanentemente actualizada durante el ejercicio de sus funciones, un mayor reconocimiento social y profesional, más apoyo del profesorado y de la Administración, aumento de sus competencias, ampliación de incentivos reales (incluyendo los económicos), mejora del nivel de compromiso y confianza, y una mayor estabilidad.

Este enfoque centrado en la labor pedagógica del director, frente a las labores más burocráticas o de gestión, viene apoyada por estudios como el Informe TALIS²¹ (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje), elaborado por la OCDE (2009) y cuyos resultados ponen de

²¹ Se puede consultar el informe completo en <http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>

manifiesto la importancia de abandonar los enfoques burocráticos de la educación para inaugurar políticas de transferencia de responsabilidades, y la relevancia que una dirección escolar eficaz tiene para la capacitación del profesorado mediante el apoyo, el desarrollo profesional específico y la evaluación e información sobre su trabajo.

3.2.1. ESTILOS DE DIRECCIÓN

Cuando hablamos de estilo de dirección, ya sea dentro del ámbito educativo o cualquier otro contexto, como puede ser el ámbito empresarial, nos referimos en el modo, el comportamiento o la forma de actuar que tiene, en este caso el director, con todas las personas que forman parte de la institución.

Son varios los autores que han realizado estudios sobre los estilos de dirección a lo largo del tiempo, y han establecido una serie de teorías, tal y como menciona Sánchez (2008), quien va a agrupar a una serie de autores según la perspectiva desde la cuales han encaminado sus teorías. Por ejemplo, menciona a autores como Likert, Lewin, McGregor y Blake y Mouton en un mismo grupo, ya que la perspectiva que toman para sus teorías de estilos de dirección y liderazgo es el comportamiento del dirigente y las características distintivas de la labor de estos.

McGregor (1960) en “El lado humano de las organizaciones”, establece dos teorías, *teoría X* y *teoría Y*, en las que señala dos estilos de dirección, en la cuales el director va a actuar de una forma u otra según el tipo de trabajador o colaborador, y a la vez el estilo va a influir en el comportamiento de estos: estilo autoritario y estilo participativo.

En la *teoría X* expone que a las personas, debido a su pereza, van a evitar el trabajo, va a ser algo que les va a disgustar. Por este motivo, deben de estar continuamente amenazadas y estrictamente dirigidas y controladas por el director para asegurar un mínimo de desempeño laboral por medio de castigos para que hagan bien su trabajo. Estas personas prefieren ser dirigidas y no asumir responsabilidades; procuran sobre todo su seguridad y su única motivación es el dinero.

Por otra parte, la *Teoría Y*, supone una antítesis en lo que se refiere a comportamiento humano. Según esta teoría las personas no van a evitar el trabajo porque les agrada hacerlo. Va a ser algo tan natural como comer, dormir y jugar. Si se les aporta el ambiente adecuado estas personas

además van a buscar adquirir cada vez más responsabilidades y van a ser más creativas, ingeniosas e imaginativas. La coacción, el castigo, la amenaza dejan ya de tener sentido, ya no es una necesidad para que los individuos consigan los objetivos propuestos. Su mayor recompensa va a ser la satisfacción del ego.

La dirección ante personas que responden a las características de la *teoría X* de ha de estar basada en el ejercicio de una autoridad formal, donde la dirección señala a cada uno lo que debe hacer y cómo hacerlo, marca los tiempos de realización del trabajo, dicta unas normas a seguir y somete a los empleados a una constante presión, consiguiendo que hagan los esfuerzos necesarios para evitar ser sancionados, correspondiendo estas actuaciones a un estilo de dirección autoritario.

El estilo de dirección que se dará en el caso de la *teoría Y*, es una dirección participativa que proporcionara las condiciones para que las personas puedan alcanzar los propios objetivos al tiempo que se alcanzan los organizativos. Los directores deben dar confianza, información y formación, facilitando la participación de los empleados en la toma de decisiones, así como en la negociación de los objetivos.

Por su parte, Daniel Goleman (2000), psicólogo estadounidense que establece seis tipos diferentes de estilos de dirección, según la forma de actuación del dirigente:

- Estilo coercitivo (coercitive style): Es aquel que fuerza la conducta de alguien y exige el cumplimiento de órdenes (“haz lo que digo”). Aunque puede ser muy eficaz cuando existen problemas en la institución, dificulta la flexibilidad de la misma y la motivación de sus componentes.

- Estilo autoritario (authoritative style): En este estilo la figura del director va a movilizar a los componentes de la institución hacia una visión (“ven conmigo”). En este caso el director define un objetivo general pero va a conceder a los componentes de la institución la libertad de elegir sus propios medios para conseguir las metas propuestas. Este estilo resulta muy útil cuando no existe un consenso entre los componentes sobre cuáles deben ser las metas a conseguir, pero es poco efectivo si el director tiene menos

experiencia que sus subordinados.

- Estilo “afiliativo” (affiliative style): El director va a crear una serie de vínculos emocionales entre los componentes de la institución (“las personas son lo primero”). Este estilo es especialmente útil para crear un ambiente de armonía y favorecer el crecimiento moral de los componentes del grupo. Pero si se enfoca de forma exclusiva en la alabanza de los componentes puede dar lugar a que los malos resultados no sean corregidos.

- Estilo democrático (democratic style): En este estilo se va a favorecer la participación y la cooperación de los componentes de la institución, favoreciendo la flexibilidad organizativa y la generación de nuevas ideas (“¿Qué opinas?”), pero a la vez se corre el riesgo de que finalmente se cree la conciencia de una carencia de líder.

- Estilo “marcar el paso” (pacesetting style): Es este estilo el directo establece altos estándares de actuación y poniendo ejemplos propios (“haz como yo”). Esto hace que se obtengan resultados muy positivos, motivando a sus subordinados. Este estilo por el contrario puede dejar a otros componentes abrumados frente a la búsqueda del director de grandes metas y evitan hacerse cargo de esta situación.

- Estilo “entrenador” (coaching style): El director va a preparar a los componentes de la institución para el futuro, incidiendo en su desarrollo personal más que en determinados trabajos o tareas (“intenta hacer esto”). Funciona bien cuándo el personal es consciente de sus debilidades y quiere mejorarlos pero no cuando estos se muestran reticentes hacia los cambios.

La mayoría de estos estilos directivos van a tener una incidencia positiva en el clima de la entre los sujetos, excepto el estilo coercitivo y el de marcar el paso, el primero porque coacciona a los

componentes de la institución, ya sea educativa o empresarial, a actuar de una forma determinada, y el segundo porque propone unas expectativas en ocasiones muy elevadas por las cuales los sujetos se ven abrumados ante las exigencias personales que supone la consecución de grandes metas y objetivos.

Sánchez (2008), siguiendo las ideas del modelo bidimensional de Blake y Mouton, que establecen una serie de estilos de dirección según la preocupación por las personas y la preocupación por la producción, y del modelo de Hersey y Blanchard, entre otros, que establece un tipo de dirección según la madurez de los colaboradores, propone cuatro estilos de dirección:

- Estilo indiferente: La principal característica de estos dirigentes es que son muy permisivos. En este estilo los subordinados no van a tener bien definidos los objetivos y las tareas que van a realizar van a ser escasas. La toma de decisiones tampoco van a estar estructuradas, van a ser tomadas en el momento, considerando en ocasiones la opinión de aquellos que tengan más experiencia. Va a hacer poco énfasis en las personas y en las tareas, por lo que no le resulta necesario ejercer mecanismo de control, ya que no se preocupa por establecer indicadores ni de tipo cualitativo ni cuantitativo. Tampoco se va a preocupar por fomentar la comunicación, por lo tanto el contacto y las relaciones entre dirigente y subordinados van a ser escasas.

- Estilo tecnicista: El rasgo que va a definir a estos dirigentes es que van a ser muy autócratas. Va a estar muy preocupado por establecer unas pautas concretas y por definir los objetivos y actividades a realizar así como las normas. Va a dar órdenes rígidas e incuestionables, y el control va a estar ejercido de manera constante siendo frecuente el uso de amenazas y castigos. No va a existir el trabajo en equipo ya que este tipo de director va a fomentar la labor individual, siendo la desconfianza, la hostilidad y el descontento van a ser constante entre los subordinados. Va a importar sobre todo el resultado de la tarea, quedando totalmente de lado las relaciones personales.

- Estilo sociable: Se trata de unos dirigentes altamente participativos. Va a preocuparles

sobre todo el fomento de las relaciones entre los subordinados y de estos con la figura del director, quedando de lado la definición de los objetivos, actividades y tareas. La toma de decisiones se va a realizar por consenso, contando con la opinión de los subordinados. El control va a ser ejercido muy pocas veces y además del trabajo en equipo también va a estar motivado el desempeño individual, ya que va a ser el reflejo del buen ambiente y de las buenas relaciones que se dan en la empresa. Van a importar más las relaciones personales que en resultado de la tarea.

- **Estilo sinérgico:** Van a ser dirigentes muy participativos y que van a fomentar el trabajo en equipo además de definir los objetivos, metas, tareas y actividades que deben realizar los subordinados. La cordialidad y la concreción van a caracterizar la forma en la que el director va a dar sus órdenes a los subordinados, ejerciendo puntualmente control en ocasiones de forma concreta para aspectos puntuales. El trabajo en equipo va a ser considerado como fundamental para un adecuado desempeño de las tareas y se va a promover la comunicación entre el director y los subordinados, de manera que las relaciones y el contacto van a ser constantes. Este estilo va a tener muy en cuenta tanto los resultados de las tareas como las relaciones personales.

Frente a todos estos estilos de dirección que se dan dentro de las empresas y de las instituciones educativas, debemos definir los que deberían seguir los directivos de las organizaciones educativas y los que deberían de ser totalmente rechazados.

3.2.2. LA DIRECCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Las teorías sobre los estilos de dirección, de las que hemos hablado anteriormente, pueden ser aplicadas al ámbito escolar, llegando a escoger entre ellas cuál sería el modelo perfecto o el estilo de dirección ideal que debería seguir la figura del director y del equipo directivo dentro de un centro.

De las dos teorías de McGregor (1960), expuestas anteriormente, el estilo de dirección que debería poner en marcha un director dentro del contexto escolar sería el *estilo participativo*, el

expuesto en la *teoría Y*. Los profesores del centro deberían trabajar en un ambiente agradable ya que están a gusto con el trabajo que realizan y con una comunicación constante con la figura del director y del equipo directivo, haciendo partícipes a todos los profesores de las decisiones tomadas en el centro.

Si escogemos entre los estilos de dirección de Goleman (2000), una buena dirección de un centro escolar no podría o no debería de seguir un único estilo. La dirección del centro debería tener características de varios de los estilos dependiendo del tipo de situación a la que nos referimos.

La dirección de un centro escolar debe actuar de modo *autoritario*, donde la dirección va a marcar los objetivos generales, ha de servir de guía para que los profesores actúen de una u otra forma, sobre todo cuando los profesores no forman un equipo y hay falta de consenso entre ellos.

Para esto la dirección debería seguir un *estilo afiliativo* para favorecer las relaciones dentro de los equipos de docentes y aumentar su motivación, siempre y cuando se tengan claros las metas que se deban conseguir y no se pasen por alto los fallos que se puedan cometer a la hora de conseguir los objetivos marcados.

También la dirección debe contar con la opinión de los profesores del centro, siguiendo las características del *estilo democrático*, generando una organización flexible abierta a nuevas ideas, pero siempre bajo la supervisión y el control de la dirección, que debe servir como receptora y administradora de estas ideas.

Si la dirección sigue el *estilo de “marcar el paso”* hay que tener en cuenta que definir altas metas puede ser beneficioso para que los profesores se desarrollen de forma personal y en equipo, siempre y cuando, aunque los objetivos puedan ser realmente adquiribles.

Por último, de los estilos que más se adecúan a el contexto escolar de los expuestos por Sánchez (2008) sería el *estilo sinérgico*, donde se combinan el interés por la consecución de los objetivos propuestos y favorece la relación entre los docentes, totalmente necesaria para que se realice un trabajo en equipo óptimo.

La dirección escolar es el proceso planificado, organizado y participativo, por medio del cual el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo motiva, guía y rinde cuentas a la

comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades vayan encaminadas a lograr mejores aprendizajes.

Así mismo, Lorenzo (2004) nos comenta que la dirección de una escuela está adquiriendo, una posición que no solo exige una gran capacidad administrativa sino también una formación enfocada a entender y asumir nuevas responsabilidades que tiene que ver con el presente y el futuro de la institución educativa.

Esta dirección escolar va a ser efectiva cuando contagia a su comunidad educativa el interés y la motivación para trabajar por los aprendizajes de los estudiantes, plasma los objetivos y establece un clima de confianza y de trabajo porque todos comparten una intencionalidad pedagógica. Pero para que sea efectiva debe tener un propósito claro, saber que se pretende alcanzar y hasta donde pretendemos llegar; ha de ser participativa, que involucre no sólo a docentes sino también a los alumnos y a las familias; y afectiva, la principal razón de todo centro educativo debe ser que los estudiantes aprendan. La dirección debe dar las razones a la comunidad educativa para que actúe convencida de que con ello se logrará la razón de ser de la institución.

Uno de los aspectos fundamentales para el fomento de la figura del director como un “líder pedagógico”, es como hemos señalada anteriormente, el poner en marcha un proyecto de de dirección, serio y centrado en la institución educativa y sus necesidades. De este modo, y tomando como referencia a autores como Martín Bris, M. (1999: 59); Alvarez, M y Santos, M. (1996: 46) y Bellenger, L. (1992: 92), señalamos, a continuación, algunos de los elementos clave a la hora de elaborar un Proyecto de Dirección para una institución educativa, resaltando, de este modo, la relación directa que existe entre la planificación y dirección en las instituciones educativas.

Un proyecto de Dirección debe ser claro (legible y fácilmente comprensible), realista y posible, diferenciado (lenguaje y códigos específicos), memorizable, movilizad (que implique movimiento), comunicable, durable, y federativo.

Tomando como referencia todos los aspectos normativos necesarios y los planteamientos anteriormente expuestos en cuanto a dirección y gestión, proponemos el siguiente esquema de contenido para la elaboración de un proyecto de dirección (Martín, 1999):

Tabla 17. Elaboración de un proyecto de dirección.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	Por qué formular un proyecto
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO – TÉCNICA	De la organización, dirección y gestión de instituciones de formación Sobre planificación, evaluación y calidad
PRESENTACIÓN / JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	Currículum resumido del director y de su equipo. Reflexión sobre su capacidad para ejercer la dirección Por qué se asume la dirección
ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN	Interno y externo Relaciones
DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	Identificación de temas claves y definición de prioridades Puntos fuertes y débiles Priorización de temas
OBJETIVOS DEL PROYECTO E INDICADORES	Priorizados Con indicadores de calidad
PROPUESTAS DE ACTUACIONES (ACTIVIDADES)	Selección, secuenciación, priorización
PROPUESTA ORGANIZATIVA	Recursos internos y externos; tecnológicos; de información; espacios; tiempos
PREVISIÓN DE DESARROLLO (IMPLEMENTACIÓN)	Responsables; estrategias de actuación; cronograma
PLAN DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO	Responsables, instrumentos, temporalización Informe y difusión periódica.

3.2.3. LIDERAZGO DIRECTIVO

El liderazgo directivo va a ser un elemento fundamental dentro de una institución educativa. El director no solamente debe ser una figura administrativa dentro del contexto educativo, sino que, además, debe actuar como líder de toda la institución. Pero no es una tarea fácil encontrar a una persona que tenga todas las características de un líder y sepa ejercer este liderazgo dentro de su figura como director. El directivo líder ideal sería aquel que concentrara, en una sola persona, todas las características que mencionábamos anteriormente de cada estilo de dirección que deberían ejercer los directivos de instituciones educativas.

Según Rossi Valverde (2009) a través de una serie de encuestas que realizó en escuelas de Primaria y Secundaria peruanas, se llegó a la conclusión de que un directivo líder debe tener las siguientes nueve características o competencias, para tener lo que él llama un “Perfil Competente”:

- Es un referente como persona para sus colaboradores: Es una imagen a seguir que inspira respeto, tiene buena presencia y va a anteponer sus valores ante cualquier circunstancia.
- Capacidad para motivar y movilizar a sus colaboradores: Va a contagiar a sus colaboradores de sus motivaciones y compromisos relacionados con la organización.
- Capacidad para fomentar adecuadas relaciones interpersonales: Tiene un trato justo y comprensivo con sus colaboradores y va a anticiparse a las necesidades de ellos.
- Capacidad para crear un buen clima organizacional: Contribuye a crear un ambiente donde el aprendizaje del alumno se va a ver reforzado a través de la confianza y el respeto.
- Es visionario y tiene un pensamiento estratégico: Sabe cuál es el camino para conseguir las metas propuestas en un futuro.
- Excelente comunicación: Va a saber a hablar pero también escuchar, generando un ambiente donde la buena comunicación va a ser un elemento fundamental a la hora de realizar actividades y proyectos.
- Capacidad para encontrar soluciones a los problemas en forma creativa e innovadora: Sabe analizar y sintetizar el problema para darle una solución determinada, siempre con la ayuda de sus colaboradores.

- Capacidad para fomentar y generar el trabajo en equipo: Establece objetivos y metas comunes, anticipándose a las reacciones y comportamientos de sus colaboradores.
- Capacidad para adaptarse a los cambios y desafíos y generar el cambio: Está predispuesto a generar los cambios necesarios para la evolución positiva de la organización y sabe afrontarlos con optimismo y entusiasmo.

La pregunta que se plantea ante estas nueve competencias, y que también menciona Rossi Valverde (2009) es si se pueden reunir todas estas características en una sola persona, la respuesta ideal debería ser que sí, ya que si planteamos que este tipo de dirección es la que conlleva hacia una mejora notable de las relaciones personales dentro de una organización, estas a su vez fomentan el trabajo en equipo, sin el cual es poco probable conseguir las metas propuestas para lograr el éxito de una institución y su objetivo fundamental, mejorar la educación.

Por otra parte no debemos olvidar lo que opinan sobre esto los directivos de las instituciones educativas, como se ven a sí mismos y si consideran que tienen o que pueden llegar a tener estas nueve competencias anteriormente mencionadas. Surge la necesidad de formar directivos líderes a los que se le enseñen y aprendan unas pautas de actuación para asegurar el éxito de su labor dentro de la organización.

Son muchos los tipos de liderazgo recogidos en la literatura. Lorenzo (2004:19) define al liderazgo como “la función y dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”.

Según Lorenzo (2009) todos los tipos de liderazgo llaman la atención sobre el modo de ejercer la función, el cómo se ejecuta o debe desarrollarse. Y lo expresan en un estilo, se diría, casi publicitario, mediante un solo calificativo, una sola palabra impactante, una escueta frase muy expresiva, una metáfora de fuerte carga emotiva y connotativa: «liderazgo visionario», «liderazgo intuitivo», «liderazgo ético», «el líder como profeta», etc., son algunos ejemplos de lo que un director-líder debe o puede enfatizar en su trabajo.

En la siguiente tabla se recoge un resumen de los más importantes generados por la literatura especializada (Lorenzo, 2009):

Tabla 18. Tipos de liderazgo

TIPOS DE LIDERAZGO	CONCEPTOS
Centrado en principios (Covey, 1995)	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
Intuitivo (Le Sarget, 1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo
Transcultural (Kreitner y Kinini, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.
Global (Kreitner y Kinini, 1996)	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
El líder como entrenador (Duncan y Oates, 1994)	Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.
Estratégico (Ansoff, 1997)	Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los "entornos turbulentos" y cambiantes de nuestro tiempo
Visionario (Nanus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo
De liberación (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo
Instructivo (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando indistintamente también pedagógico o educativo
Ético (García y Dolan, 1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...)
Carismático (Conger, 1991)	El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con un estilo propio
Liderazgo sin límites (Heifetz y Linsky, 2003)	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera
Liderazgo emocional (Fernández y Otros, 2001)	Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un "director de emociones"
Liderazgo creativo (Dilts, 1998)	Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional
Liderazgo estratégico (Bou, 2004)	Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar)
Liderazgo para la innovación (Villa, A., 2004)	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual
El líder narcisista (Maccoby, 2004)	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo
Liderazgo clarividente (Sharma, 2003)	En él predomina la visión de futuro

3.2.4. LA DIRECCIÓN EN EUROPA

El contexto de dirección en Europa se sitúa muy en relación con el español, aunque se puede decir que con ciertas pinceladas particulares. Si bien las reflexiones teóricas sobre la dirección escolar como liderazgo y su importancia en la calidad y eficacia de las escuelas tienen un consenso internacional, a través de instituciones como la OCDE, los modelos políticos tienen una gran dependencia de la historia y la tradición en cada país.

En general, se puede señalar que el Modelo burocrático tradicional sigue vigente en gran parte de los países, mientras que en el contexto inglés, y a partir de los años 80 aparece el modelo liberal -competitivo. Aunque aparece en los últimos años un modelo comunitario como una clara línea de cambio hacia la mejora educativa. Aunque como menciona Gairín (2004), es absurdo buscar soluciones uniformes para realidades heterogéneas, y cada realidad debe partir de unos recursos y plantearse estrategias de intervención diferentes en función de los destinatarios (usuarios y contexto).

En cuanto a la situación de la dirección de los centros públicos en Europa, a grandes rasgos, se puede clasificar en tres tipologías políticas o tres modelos diferentes:

- En primer lugar, habría que diferenciar entre aquellos países en los que existe un cuerpo de funcionarios diferente, dependiente de un poder centralizado que nombra y ante el que responden los directores. Dentro de esta tipología, se encuentran dos modelos: el del director-docente, que surge y regresa a su mismo cuerpo funcional de profesorado, y que se encuentra en España y Portugal.
- El segundo modelo se corresponde al del Director Profesional, que accede a un cuerpo de funcionarios distinto al del profesorado.
- El tercero se correspondería con los casos de países como Dinamarca, Finlandia y Suecia, donde las directivas responden localmente, o en Inglaterra, Gales o Irlanda, donde el grado de descentralización es tal, que las directivas de las instituciones educativas son contratadas por organismos independientes de los poderes públicos, en los cuales se delegan este tipo de funciones y competencias.

Frente a éstos, la centralización de la que depende administrativamente la directiva de la educación tiene diferentes niveles en toda Europa: Desde las responsabilidades descentralizadas por Comunidades Autónomas (España) o los 'land' o estados (Alemania), a las responsabilidades regionales en Italia; hasta la responsabilidad directa del Estado central en Francia o Luxemburgo.

En cualquier caso, independientemente de la situación administrativa o política de las directivas en Europa, de la forma de selección y de la formación que se le brinde, sí es necesario que se aúnen fuerzas para tratar de reforzar modelos que promuevan directivas profesionales, formadas en el campo de la organización y el liderazgo, y asuman posturas como agentes de cambio (Gairín, 2009) que permitan avanzar a los centros como organización que aprende y evoluciona adaptándose al contexto y a sus usuarios.

3.2.5. LA DIRECCIÓN EN CHILE

La Dirección de los colegios en Chile, dependió durante el siglo XX, a nivel macro, en el Ministerio de Educación que nombraba en propiedad o en carácter interno al Director del Establecimiento. Esto aconteció hasta el año 1980 ya que el 93% de las unidades educativas eran de propiedad del Estado, es decir, eran colegios fiscales denominados públicos. Solo el 7% de los establecimientos otorgaban educación privada la que generalmente estaba en manos de Congregaciones Religiosas.

Los cargos de Director de Escuela y Liceo eran designados por el Ministerio de Educación mediante concurso que consideraban fundamentalmente los años de servicio del postulante. Así, para ser Director de Escuela de primera clase (más de 700 alumnos) el postulante debía demostrar una experiencia de docente de mínimo 10 años. Para escuelas de segunda clase (menos de 700 alumnos y más de 200 alumnos) debía demostrar una experiencia docente de más de ocho años. Para escuelas de tercera clase, esto es, de 80 a 200 alumnos debía tener mínimo cinco años de docencia.

Existen también, las Escuelas unidocentes donde un solo profesor ejecuta la Dirección y docencia de la Escuelita. En la práctica, el concepto y factor mérito quedaba postergado a un segundo plano.

Lo anteriormente expresado consideraba en forma aislada la dictación de cursillos de perfeccionamiento para directores que desarrollaba el Instituto Superior de Magisterio (INSUMA)

En el año 1967 la Reforma de Educación implantada por el Gobierno de Eduardo Frei Montalba, consideró dentro de sus avances, la ampliación de la Educación primaria (de 6 a 8 años), lo que implicó un cambio de estructura del Sistema.

Producto de la misma reforma, se creó el Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógicas (CPEIP) organismo dependiente del Ministerio de Educación que inició un gran proceso de Perfeccionamiento para los educadores del país. Dentro del contexto del perfeccionamiento se iniciaron cursos dirigidos a Directores de Colegios que estaban ejerciendo el cargo, lo que produjo un avance importante en el quehacer de los Directivos.

Hasta el año 1975 los Directores de Colegios desarrollaban fundamentalmente las tareas de Jefe del Establecimiento Escolar, ejerciendo la labor de ser los representantes del Establecimiento ante la comunidad local.

En su ejercicio profesional sus acciones internas se daban con énfasis en lo administrativo, quedándoles poco tiempo para preocuparse de las labores técnico pedagógicas por lo cual la calidad del servicio educativo era de regular alcance lo que motivo que el Ministerio de Educación publicara dos resoluciones dirigidas a los Establecimientos educacionales de su dependencia. El primer documento se refería a la estructura orgánica mínima que debía tener un Colegio, dando lugar a la ampliación de ella según las dimensiones y complejidad del Centro Educativo (Decreto 1049 de 1978).

El segundo documento fue conocido con el nombre de Instructivo 15 que contenía la descripción de las funciones de cada uno de los directivos que ejercían en el Colegio. Así fue que se estableció de manera explícita y precisa las funciones del Director de Colegio que deberían consistir en:

Del Director:

- El Director es el Jefe superior del establecimiento, y en consecuencia, es responsable de su Dirección, organización y funcionamiento. Actuará de acuerdo con los

principios de las ciencias de la Educación, las disposiciones del presente reglamento, las normas legales y reglamentarias vigentes

- El Director tendrá siempre presente que la función del establecimiento es educar. Por lo tanto, toda su capacidad y energía deben dirigirse a utilizar los recursos de que dispone para cumplir en la mejor forma posible dicha función fundamental.
- En los Liceos A - B y C en las escuelas D – E y F, el cargo de Director lo ejercerá un docente superior. En las escuelas G, este cargo será ejercido por un docente propiamente tal, con jornada de 44 Hrs. semanales.

La resolución consignaba que en cada establecimiento Escolar, deberían existir 3 niveles en la estructura organizacional.

- Nivel de Dirección
- Nivel de Planificación y Supervisión
- Nivel de Ejecución

Nivel de Dirección

Este nivel lo constituía la Dirección misma del establecimiento, quien era a su vez la responsable del funcionamiento total del plantel. Su marco de acción lo proporciona la política educacional nacional. Los planes regionales del sector y las disposiciones legales y reglamentarias vigentes.

Funciones asignadas a los Directores de Colegios:

Planificar, organizar, ejecutar, supervisar y evaluar las actividades relacionadas con el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.

Cautelar la existencia de recursos humanos idóneos para ejercer la labor respectiva, en conformidad a las disposiciones en vigencia.

Informar oportunamente, al personal de su dependencia de las normas legales y reglamentarias vigentes, en especial, aquellas referidas a planes y programas de estudio, sistemas de evaluación y promoción escolar, supervisando su correcta aplicación.

Procurar la existencia de material didáctico suficiente y adecuado al nivel y modalidad de enseñanza que imparta el establecimiento.

Asesorar a los organismos de la comunidad vinculados con el establecimiento en materias educacionales y culturales.

Estimular y facilitar el perfeccionamiento y/o capacitación del personal de su dependencia, como asimismo la investigación y experimentación educacional.

Promover el desarrollo de planes y programas especiales técnico - pedagógico, complementarios a la institución.

Crear canales de de comunicación que fortalezcan el mejoramiento del proceso educativo.

Velar porque el profesorado de los cursos, niveles, departamentos o áreas de estudios realicen actividades planificadas y coordinadamente, procurando su activa participación en las distintas organizaciones o instancias técnico – pedagógicos existentes.

Situación Actual de la Administración Escolar

En el año 2003 el Ministerio de Educación realizó un balance para evaluar los avances en Educación, llegando a concluir que el país tiene serios déficit en nuestro sistema.

Una deficiencia significativa se observa en la Administración y Gestión de los Establecimientos Educacionales. Los datos se obtuvieron a raíz de consultas hechas al Colegio de Profesores, a la Asociación Nacional de Directores de Colegios, esta ultima efectuada en el primer semestre del año 2004.

Los datos obtenidos permitieron elaborar un documento que constituyó un instrumento de trabajo validado para guiar el quehacer educativo y reforzar el liderazgo de los equipos directivos del país.

Todo se sitúa también en el mencionado 'Marco para la buena Dirección'

3.3. CLIMA ORGANIZACIONAL

3.3.1 CONCEPTUALIZACIÓN

El clima organizacional es un elemento complejo y subjetivo dentro de la cuestión de las organizaciones, pero que ha tenido una amplia presencia a lo largo de las contribuciones teóricas realizadas sobre este tema. Nace ligado tradicionalmente a las organizaciones empresariales, y precisamente la influencia sobre éstas de los rápidos cambios económicos, sociales, de comunicación e información sucedidos en los últimos, hacen necesarias nuevas investigaciones acerca de su desarrollo.

El clima organizacional en la segunda mitad del siglo XX

Una segunda etapa del clima organizacional se sitúa en los años 60 y 70, cuando las teorías del clima se extienden a otro tipo de organizaciones diferentes a los contextos habituales ya de producción. Entonces, el interés respecto a estos temas se desplaza hacia la cuestión metodológica, tratando de resolver la mejor forma de 'medir' el clima organizacional y eliminando por completo ya las concepciones más 'etéreas' del clima.

En éste aspecto, se recogen en Fernandez ,2004 algunas de las definiciones más significativas que se hacen acerca del clima organizacional durante la época.

Tagiuri (en Tagiuri & Littwin, 1968) definió el clima como una propiedad relativamente perdurable del entorno interno de una organización que a) es experimentado por sus miembros; b) que influencia en su comportamiento y que c) puede ser descrito mediante un set particular de atributos de la organización.

Littwin & Stringer (1968) conceptuaron el clima como las percepciones que los individuos compartían sobre los efectos que la estructura y el sistema de sanciones de la organización tenían sobre su motivación.

Hellriegel & Slocum (1974:256) definen el clima como el conjunto de atributos que pueden ser percibidos sobre una organización particular o sobre sus subsistemas, y que pueden ser inducidos por la forma en que la organización y / o subsistemas tratan con sus miembros y su entorno.

Así, entre todos subyacen algunas características comunes. De nuevo, aparece el tema del clima como percepción subjetiva de los individuos, pero se introduce en éstas definiciones el aspecto

más objetivo de las organizaciones, haciendo alusión a cómo el clima se articula en atributos, formas o aspectos más objetivos que, en consecuencia, son mensurables, y susceptibles de ser valorados de forma individualizada para obtener una valoración general del clima de la organización.

El clima organizacional en la actualidad

En la actualidad, los estudios sobre el clima tienden a relacionarse cada vez más íntimamente con los estudios de las facetas específicas que la componen, dejando atrás indicadores globales. Zohan y Luria (2004) proponen que el clima organizacional sería una representación socialmente construida y compartida de aquellos aspectos del ambiente laboral que informan sobre los roles de comportamiento específicos que son recompensados y apoyados en cualquier organización, en lugar de los procedimientos formales y prácticas aisladas.

Así, los indicadores perceptuales más relevantes son: las políticas formales e informales y las prácticas y procedimientos organizacionales. Entre éstas, se encuentra la cuestión del liderazgo.

Este es uno de los aspectos, que aunque ya fueron claramente ligados al clima organizacional desde sus comienzos, en la actualidad se ha retomado como punto fundamental de estudio por su repercusión directa en el clima a través de un cambio en los dirigentes de la organización y con efectos relacionados con el compromiso de los subordinados, y más aún, con la cantidad y sobre todo calidad de su trabajo, a través de unas buenas relaciones interpersonales.

Clima organizacional y cultura organizacional

Por último, habría que hacer una alusión a las diferencias existentes entre los términos de clima y cultura organizacional, que a menudo son confundidas como términos análogos. Para demarcar la diferencia, es posible utilizar la definición de ésta última de García y Dolan (1997, pag 33) que presentan el concepto de cultura organizacional como “la forma característica de pensar las cosas en una empresa (...) por analogía es equivalente al concepto de personalidad a escala individual.”

Y, según las teorías de Lippit, Lewin y White, los rasgos de la personalidad del individuo formarían solo una parte de las variables que describen el clima organizacional.

Por lo tanto, la cultura organizacional se puede describir como las conductas, creencias y valores de una organización, incluidas por el clima organizacional, y en la que se encuentran

elementos como la identidad de los miembros, el énfasis de grupo, el perfil de la decisión, la integración, el control, la tolerancia al riesgo, los criterios de recompensa, la tolerancia al conflicto , el perfil de los fines o medios, y el enfoque de la organización (Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, 2009).

3.3.2. ENFOQUES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL

Existen diferentes enfoques teóricos para la definición del clima organizacional, dependiendo del punto de vista que se trate, y sobre todo múltiples y diferentes definiciones para describirlo.

Enfoque estructuralista u objetivo. Hace énfasis en las características permanentes de una organización que la diferencian de otra e influyen en el comportamiento de las personas. A éste respecto, Hall, 1996 (Citado en Granda, 2004) especifica que el clima es un conjunto de propiedades del ambiente laboral, percibidas directamente o indirectamente por los empleados, que se supone son una fuerza que influye en la conducta del mismo;

Fernández y Asensio, 1989 (Citado en Granda, 2004), refiriéndose a las organizaciones escolares describen el clima organizacional como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales , personales y funcionales de la institución que contiene un peculiar estilo, condicionantes, a su vez, de sus productos educativos.

Como características objetivas, Forehand y Gilmer ,1984 (Citado en Maldonado, 2006) enumeran el tamaño de la organización, la estructura organizativa, la complejidad de los sistemas organizacionales, el estilo de liderazgo y las orientaciones de las metas.

Enfoque subjetivo. Concibe la problemática a partir de la percepción y opinión que el trabajador tiene de la organización. Por ejemplo Wather,1993 (Citado en Granda, 2004) define el clima organizacional como las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja y la opinión que se haya formado de ella en términos de autonomía, estructura, recompensa y apertura.

Halpin y Crofts ,1963 (Citado en Maldonado, 2006) plantean a éste respecto un nuevo concepto dentro del clima: el 'Espirit' como término que hace referencia a la percepción que el trabajador tiene de que sus necesidades

Enfoque de síntesis o integrado , en éste, se retoman los anteriores y se plantean los efectos subjetivos percibidos sobre todo del estilo administrativo de la organización, pero también otros factores ambientales importantes sobre las actividades, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización determinada.

Este último enfoque puede resultar el más valioso, pues las características objetivas de una organización y la percepción que de ella tengan sus trabajadores están muy ligadas, de forma que resulta muy difícil concebir una organización que ofrezca a sus trabajadores un nivel de calidad ambiental muy bajo y que a la vez sus empleados desprendan una percepción positiva de ella, o al menos, se puede decir que es una tarea compleja conseguir que los trabajadores tengan una buena percepción de la organización conteniendo ésta una serie de características objetivas negativas.

Además, éste enfoque permite obtener una mayor variedad de datos acerca de la organización.

También favorece la elección de este enfoque el hecho de que en gran medida, la percepción de los individuos sobre algo viene dada por las relaciones interpersonales que se tengan en ese contexto, y una mayor atención hacia la administración y forma de liderazgo de la organización harán más sencilla la mejora del clima organizacional. De hecho, se comprueba en algunos estudios como el factor de relaciones interpersonales de la medida del clima correlaciona positivamente con todas las dimensiones de satisfacción, destacando mucho más en aquellas que contienen un reducido número de miembros (Salgado, 1995).

Así, el estudio del clima organizacional, requiere de la capacidad de reconocer qué dimensiones y en qué medida son necesarias transformar en aspectos positivos para que las percepciones subjetivas del individuo mejoren y cómo transformarlas.

3.3.3. ELEMENTOS Y DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

El clima organizacional va a tener un carácter pluridimensional, debido a que sobre él van a actuar diversas variables o elementos que van a influir en él. Estas dimensiones van a ser las susceptibles de ser medidas e investigadas para investigar hasta qué punto van a influir en el comportamiento de los individuos. Según la Real Academia de Lengua Española (2001), se entiende por “dimensión” el *aspecto o la faceta de algo*, aunque quizás para nuestro estudio su

acepción más adecuada sea *cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno*, entendiendo como fenómeno el clima organizacional.

Varios han sido los autores que han desarrollado estudios a partir de las dimensiones que conforman el clima organizacional y han creado elementos de medición a través de cuestionarios. Algunos de estos autores son citados por Gómez Rada (2004), Fernández Aguerre (2004) y Sandoval Caraveo (2004):

Halpin y Croft (1963) establecen como dimensiones principales las relaciones entre los docentes, el grado de compromiso y cohesión del grupo, su actitud frente a la tarea docente, y la confianza, respeto y consideración hacia el director.

Likert (1967) resalta los siguientes elementos como la motivación, la comunicación, el método de mando, la toma de decisiones, la influencia y la integración, la fijación de objetivos y directrices, los procesos de control y los objetivos de resultados y de perfeccionamiento como los factores principales que influyen en el clima.

Meyer (1968) va a tener en cuenta la conformidad, responsabilidad, normas, recompensa, claridad organizacional y espíritu de trabajo.

Schneider y Bartlett (1968), mencionan el apoyo proveniente de la dirección, interés por los nuevos empleados, conflicto independencia de los agentes, satisfacción y estructura organizacional.

Litwin y Stringer (1968) resaltan que el clima organizacional depende de seis dimensiones: la estructura, la responsabilidad individual, la remuneración, los riesgos y la toma de decisiones, el apoyo que experimentan los empleados en el trabajo, la tolerancia al conflicto.

Friedlander y Marquilies (1969), mencionan dimensiones como son el empeño, obstáculos o trabas, intimidad, espíritu de trabajo, actitud, acento puesto sobre la producción, confianza y consideración.

Bowers y Taylor (1970) en la Universidad de Michigan estudiaron cinco grandes dimensiones para analizar el clima organizacional: la apertura a los cambios tecnológicos, los recursos humanos, la comunicación, la motivación y la toma de decisiones.

Payne y Mansfield (1973), va a tener en cuenta hasta catorce dimensiones: distancia psicológica con los líderes, cuestionamiento de la autoridad, igualdad en el trato, preocupación

de la gerencia por la participación de los empleados, libertad de pensamiento, control emocional, orientación al futuro, orientación científico- técnica, orientación intelectual, desafíos de trabajo, orientación a la tarea, laboriosidad, altruismo y sociabilidad.

Pritchard y Karasick (1973) desarrollaron un instrumento de medida de clima que estuviera compuesto por once dimensiones: la autonomía de individuo, el conflicto y la cooperación, las relaciones sociales, la estructura, la remuneración, el rendimiento, la motivación, el estatus, la flexibilidad e innovación, la centralización de la toma de decisiones, y el apoyo.

Lawler et al (1974), tiene en cuenta la competencia, eficacia, responsabilidad, nivel práctico concreto, riesgo e impulsividad.

Brunet (1992) afirma que para evaluar el clima de una organización es indispensable asegurar que el instrumento de medición comprenda por lo menos cuatro dimensiones: la autonomía individual, el grado de estructura que impone el puesto, el tipo de recompensa, y la consideración, agradecimiento y apoyo,

Hoy y Feldman (2003) señalan las siguientes dimensiones: la integridad institucional, la influencia del director, la consideración y el respeto, el diseño de la estructura, la asignación de recursos, la moral colectiva, la cohesión la integración y el compañerismo y el énfasis académico, cada uno de ellos asociado a un nivel (institucional, gerencial o técnico) y a un tipo de problema determinado (expresivo o instrumental).

Aunque parece haber poco consenso entre los autores va a haber varias dimensiones que se repiten a lo largo de sus aportaciones como son: la estructura, la motivación, el liderazgo, la responsabilidad...

Parece evidente que hay una serie de factores en los que sí deberíamos hacer especial hincapié, y serían todos aquellos elementos o dimensiones que actúan en el clima.

Estos elementos pueden ser abarcados en cuatro grandes dimensiones: el individuo, el colectivo, el liderazgo y la estructura. Estas dimensiones abarcarían otras subdimensiones o elementos, directamente relacionadas unas con otras y que ejercen su influencia en una o varias de las cuatro dimensiones anteriormente nombradas.

En primer lugar, la dimensión individual, se correspondería con la dimensión más básica del clima organizacional, debido a que van a ser las características del individuo las que definan y

le den un carácter propio a esta dimensión. En esta dimensión individual entrarían a formar parte la motivación, la actitud, la responsabilidad, el interés, la satisfacción e incluso la remuneración de la tarea. Son subdimensiones que influyen directamente en el clima de una organización, en este caso el centro educativo.

En relación con la dimensión individual, estaría la dimensión colectiva o grupal, definida por el grado de compromiso y cohesión que presentan los individuos de un grupo, la comunicación que hay entre los miembros, la responsabilidad colectiva, el empeño, la tolerancia; es decir, todos los elementos que caracterizan a un grupo. En el campo de la educación van a ser los docentes, y todas las personas relacionadas con el centro educativo, a través de asociaciones, los que le den forma a esta dimensión y van a participar de ella.

La dimensión de liderazgo va a ejercer su influencia a nivel individual y de grupo. El líder va a ser el que ejerza la función de guía del grupo y del individuo, estableciendo metas, estimulando y apoyando a las personas que están a su cargo, proponiendo proyectos innovadores, desarrollando al máximo las expectativas propuestas. Dentro de la dimensión de liderazgo podemos encontrar una serie de subdimensiones como van a ser el respeto, la confianza y la consideración hacia el director, las normas y el método de mando, las recompensas, el apoyo, la distancia o acercamiento con los individuos y la orientación ofrecida hacia los miembros de la organización.

Por último, la dimensión estructural es la referida a la estructura de la organización que es ajena a los individuos. Va a ser la que establezca las relaciones entre los individuos de una forma determinada, estableciendo jerarquías, y atribuyendo responsabilidades; incluso su tamaño va a ser un determinante con respecto al clima. En el ámbito educativo, la estructura va a estar determinada por la administración, creando una serie de relaciones específicas entre los departamentos, estableciendo una serie de parámetros para el trabajo en equipo y la colaboración entre grupos, delimitando las funciones del equipo directivo... En esta estructura influiría también la cultura, el contexto y el entorno en el que está situado el centro.

Todas estas dimensiones son las que nos van a ayudar a realizar un estudio en profundidad del clima que se da en cada institución y a partir de ellas podemos formular una serie de ítems que va a ser de clima organizacional algo susceptible de medida y valoración, ya sea positiva o negativa.

A modo de conclusión, podríamos decir que el clima organizacional aparece pues como un componente de los centros educativos multidimensional y al que vamos a poder darle una serie de enfoques con respecto a la percepción que van a tener los individuos sobre él. Va a ser el estudio de los enfoques, elementos y dimensiones, lo que va a acercar al clima organizacional, hacia el estudio detallado de sus variables, con el fin de llegar a una valoración positiva o negativa y conocer la forma de influir en éstas para mejorarlo.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

CONTENIDO:

4.1. Diseño de la investigación

4.2. Técnicas e instrumentos de investigación

4.2.1. Cuestionario sobre estilo de liderazgo

4.2.2. Cuestionario sobre clima organizacional

4.2.3. Grupos de discusión

4.2.4. Población y muestra

4.3. Población y muestra

4.3.1. Caracterización de la muestra

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO:

En este capítulo, se comienza a desarrollar la investigación propiamente dicha. A lo largo de estas páginas podrá conocerse el diseño de ésta: su carácter y tipo, y el desarrollo de las técnicas y los instrumentos de la investigación, tales como los cuestionarios y los grupos de discusión. También se encuentra en el capítulo una caracterización de la muestra utilizada para llevar a cabo el estudio.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo mixto, con una primera parte cuantitativa en la que se recogen los datos sobre clima de trabajo en las instituciones educativas y liderazgo a través de dos cuestionarios.

Una segunda parte más de tipo cualitativo, nos lleva a una recogida y análisis de datos a través de la técnica de grupos de discusión, lo que nos permite triangular los datos recogidos a través de los cuestionarios.

Además de los ciclogramas y de los histogramas con sus correspondientes frecuencias y porcentajes, los datos de las muestras de profesores y directivos fueron sometidos a distintos análisis estadísticos para averiguar las principales características relativas al clima y al liderazgo:

a) Clima

Para el estudio de cada una de las 10 subdimensiones que componen el instrumento que mide el clima, se recurre al análisis factorial. El objetivo es comprobar si hay factores latentes bajo cada una de las subdimensiones. En general, bajo las ocho o nueve consideraciones que se formulan para representar cada subdimensión aparecen entre uno y tres factores latentes. Estos factores son independientes entre sí.

Se utiliza el factor que explica la proporción más elevada de las relaciones que existen entre las ocho o nueve consideraciones como representativo de la subdimensión. Las puntuaciones factoriales de este factor son a su vez utilizadas para determinar las puntuaciones relativas a cada una de las tres dimensiones en que se agrupan las 10 subdimensiones. Estas mismas puntuaciones factoriales son analizadas mediante la prueba *t* de Student para establecer si hay diferencias significativas primero entre las mismas dimensiones y después entre las subdimensiones. Mediante el análisis de varianza, se procede a averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas en esas mismas dimensiones y subdimensiones en función de la pertenencia a los centros,

el sexo, la experiencia (años trabajando en la FCf), la posición en la Institución y los años de experiencia como profesor.

b) Liderazgo

Para el estudio de cada uno de los 12 factores o dimensiones que componen el instrumento que mide el liderazgo, aplicado a los directivos, primero se determina su nivel de fiabilidad. El objetivo es comprobar el nivel de estabilidad de dicho instrumento a la hora de la obtención de resultados similares en condiciones parecidas. Para ello se calcula el alfa de Cronbach. Se considera que un valor igual o superior 0,80 indica un buen nivel de fiabilidad.

Para cada uno de los 12 factores o dimensiones se calcula el valor medio de todas las respuestas relacionadas con las seis u ocho afirmaciones correspondientes. Las puntuaciones obtenidas son relacionadas entre sí mediante el coeficiente de correlación de Pearson para averiguar el nivel de relación que tienen entre sí. Después son analizadas mediante la prueba *t* para averiguar si hay diferencias significativas entre los 12 factores o dimensiones. Posteriormente, mediante el análisis de varianza, se procede a averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas en esos mismos 12 factores en función de la pertenencia a los centros, el sexo, la experiencia (años trabajando en la FCf) y la posición en la Institución. Finalmente, para establecer el grado de coincidencia que en general tienen las respuestas de los docentes suponiendo que se refieran a alguna de las figuras directivas, se recurre a la prueba Chi cuadrado.

c) Profesores

Para el estudio de cada uno de los 12 factores o dimensiones que componen el instrumento que mide el liderazgo, aplicado a los profesores, primero se determina su nivel de fiabilidad. Como en el caso de los directivos, el objetivo es comprobar el nivel de estabilidad de dicho instrumento a la hora de la obtención de resultados similares en condiciones parecidas. Igualmente, se calcula el alfa de Cronbach.

Se aplica el mismo procedimiento antes descrito a cada uno de los 12 factores o dimensiones, es decir, se calcula el valor medio de todas las respuestas relacionadas con las seis u ocho afirmaciones correspondientes. Después se calcula el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas para averiguar el nivel de relación que tienen entre sí. Luego se aplica la prueba t a estas mismas puntuaciones para comprobar si hay diferencias significativas entre los 12 factores comparados dos a dos. Posteriormente, con el análisis de varianza, se averigua si hay diferencias estadísticamente significativas en esos mismos 12 factores en función de la pertenencia a los centros, el sexo, la experiencia (años trabajando en la FCf), el nivel de docencia y los años de experiencia como profesor. Finalmente, para establecer el grado de coincidencia que en general tienen las respuestas de los docentes suponiendo que se refieran a alguna de las figuras directivas, se recurre a la prueba Chi cuadrado.

d) Margen de error o alfa

Es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula, la cual niega la existencia de diferencias debidas a las condiciones experimentales o de campo a la hora de formular una conclusión estadística. Tradicionalmente se fija en 0,05. En este caso se adopta el mismo valor.

Por ejemplo, con respecto a los profesores de los centros, la hipótesis nula afirmarí que no hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel medio de *Influencia idealizada conductual* entre los profesores de los 10 centros. Como la probabilidad de ocurrencia por azar de la diferencia hallada ($F = 13,350$) es de 0,000, un valor inferior al límite 0,05, la hipótesis nula ha de ser rechazada. En consecuencia, el nivel medio de *Influencia idealizada conductual* es diferente, o sea depende de los centros en los que los docentes desempeñan su labor. Una prueba posterior puede indicar los centros concretos entre los que esta diferencia es claramente identificable, siempre que alfa siga siendo 0,05.

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.2.1. CUESTIONARIO SOBRE ESTILO DE LIDERAZGO

Para determinar el estilo de liderazgo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro, hemos elegido el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, MLQ Forma 5X Corta, traducido y adaptado al contexto Latinoamericano²², compuesto por las siguientes dimensiones:

- Liderazgo Transformacional: Carisma, Influencia Idealizada. Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual y Estimulación Intelectual;
- Liderazgo Transaccional: Consideración individualizada, Recompensa Contingente, Dirección por Excepción Activa (Liderazgo Correctivo Evitador), Dirección por Excepción Pasiva (Liderazgo Evitador Complaciente);
- Laissez Faire (Ausencia de liderazgo).

Así, el Liderazgo Transformacional fue definido por Bass (Bass y Avolio, 1994) como un momento de la relación del líder carismático con sus seguidores, que se identifican con él.

Un líder que resulta estimulante para sus seguidores, por la individualización que hace de cada uno de ellos, y por otro lado por el trato que les aporta, siendo apoyo y guía.

Además, se caracteriza por centrarse en las transacciones con los seguidores, marcadas por los pactos entre ellos y el líder y la adecuación de su desempeño al pacto. Esto se compone de los conceptos de Recompensa Contingente y Dirección por excepción, a través de los cuales se desarrolla el Modelo de Liderazgo de Rango Total.

En éste planteamiento, se considera el Liderazgo Transformacional como una expansión del Liderazgo Transaccional, al que añade las cuatro I's y le permite ser capaz de desplegar sus estilos de liderazgo.

²² Gloria Zavala Villalón y Carolina Vega Villa Versión Chilena, adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (mlq forma 5x corta) de Bernard Bass y Bruce Avolio al contexto organizacional chileno, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Depto de Psicología. Enero 2004

Así pues, el Modelo de Liderazgo de Rango Total, incluye, las Cuatro l's del Liderazgo Transformacional, la conducta de Liderazgo Transaccional y la conducta Laissez-Faire o no liderazgo, y se compone por tres dimensiones:

- La dimensión de Actividad (activo/pasivo), que ayuda a aclarar el estilo de liderazgo.
- La dimensión de Efectividad (efectivo/inefectivo), que representa el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.
- La dimensión de Frecuencia, que representa cuán frecuentemente un individuo despliega un estilo particular de liderazgo.

En el Perfil Óptimo de la conducta del líder, se observa un estilo de Liderazgo Laissez-Faire muy infrecuente, y una mayor presencia del estilo de Liderazgo Transaccional (Dirección por Excepción Pasiva, Dirección por Excepción Activa, Recompensa Contingente), y una aún más frecuente aparición de las Cuatro l's transformacionales.

El cuestionario que se ha utilizado, se administró en sus dos formas, la que hemos llamado “versión líder” y la “versión profesor”, que se corresponden con la percepción que los directivos tienen de sí mismos (versión líder) y la percepción que sobre el liderazgo ejercido por los directivos, tienen los profesores (versión profesor).

Ambos cuestionarios han sido modificados, en su encabezamiento para poder adaptarlos al contexto específico para el que se han utilizado, en este caso las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro, y a su estructura organizativa. De manera que la versión del Líder, la han contestado todos los perfiles directivos que no son profesores, en este caso:

- Director/a
- Jefe/a Técnico
- Inspector General
- Orientador/a

De esta forma, podemos obtener la percepción, que sobre su propio estilo de liderazgo tienen todos los miembros del staff directivo, y la relación que existe entre ellos (Ver Anexos 1 y 2).

En la versión del profesor/a, se han querido tener en cuenta los siguientes aspectos: sexo, años trabajando en la FCF, y años de experiencia docente. De manera que se puedan obtener las relaciones entre estos factores y la manera de percibir el liderazgo.

4.2.2. CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ORGANIZACIONAL

En nuestra investigación, el clima de las instituciones escolares se ha evaluado mediante el WES, creado por Moos, Insel y Humphrey (1974), y adaptado en España por Fernández-Ballesteros y Sierra y comercializado por TEA (1985). (Anexo 3)

Esta Escala evalúa el ambiente social existente en diversos tipos de trabajo.

Según Moos, Moos y Trickett (1989) en la elaboración de dicha Escala se emplearon varios métodos para llegar a una comprensión realista del ambiente social de los grupos de trabajo y para crear un fondo inicial de elementos del cuestionario. Estos elementos se construyeron a partir de la información reunida en entrevistas estructuradas, mantenidas con empleados de diferentes lugares y puestos de trabajo. La información obtenida dio como resultado la elaboración de una versión de la escala que se aplicó experimentalmente. La selección y redacción de los elementos se hizo en base a una formulación general de tres dimensiones socio-ambientales. Cada elemento debía estar enfocado hacia una dimensión, e identificar este aspecto en el ambiente de trabajo, por ejemplo determinar el grado de importancia de las relaciones interpersonales o aspectos de autorrealización o la estructura organizacional del trabajo.

La versión experimental de WES fue aplicada a una muestra de empleados de diferentes centros de trabajo.

“En la selección definitiva de los elementos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios psicométricos: los elementos deberían presentar correlaciones más altas con su propia subescala que con cualquier otra. Cada escala debería tener igual número de elementos que puntuasen en las dos alternativas (verdadero-falso) para controlar los sesgos de aquiescencia; las subescalas deberían presentar intercorrelaciones bajas o moderadas; cada elemento y cada subescala debería ser discriminativos en distintos ambientes de trabajo.” (Moos, Moos y Trickett, p.9)

La Escala está formada por diez subescalas que evalúan tres dimensiones fundamentales:

1) **RELACIONES**: dimensión que evalúa el grado en que los empleados están interesados y comprometidos en su trabajo y el grado en que la dirección apoya a los empleados y les anima a apoyarse unos a otros. Está integrada por las siguientes subescalas: implicación, cohesión y apoyo.

2) **AUTORREALIZACIÓN**: dimensión que evalúa el grado en que se estimula a los empleados a ser autosuficientes y a tomar sus propias decisiones; la importancia que se da a la buena planificación, eficiencia y terminación de las tareas y el grado en que la presión en el trabajo o la urgencia dominan el ambiente laboral. Está integrada por las subescalas: Autonomía, organización y presión.

3) **ESTABILIDAD/CAMBIO**: dimensión que mide el grado en que los empleados conocen lo que se espera de su tarea diaria y cómo se les explican las normas y planes de trabajo; el grado en que la dirección utiliza las normas y la presión para controlar a los empleados; la importancia que se da a la variedad, al cambio y a las nuevas propuestas y por último, el grado en que el entorno físico contribuye a crear un ambiente de trabajo agradable. Está integrada por las subescalas: claridad, control, innovación, comodidad.

El cuestionario consta de 90 ítems, con dos categorías dicotómicas “verdadero o falso”. Algunos de los ítems puntúan de manera inversa, estos ítems constituyen diez dimensiones de la variable organizacional de clima, por lo que en definitiva cada dimensión consta de nueve ítems de manera que en cada una de las diez dimensiones las puntuaciones pueden oscilar entre cero y nueve, las dimensiones a las que nos estamos refiriendo son (Moos y Trickett, 1989):

- **Cohesión**: entendido como el grado en que los empleados se ayudan entre sí y se muestran amables con sus compañeros.
- **Implicación**, entendida como el grado en que los empleados de una empresa, en este caso los profesores, se preocupan por su actividad y el nivel de entrega a la misma.
- **Apoyo**, referida al grado en que los directivos de las instituciones ayudan y animan al profesorado para crear un buen clima social.
- **Autonomía**, referido al grado en que se anima al profesorado a ser autónomo y tomar iniciativas en el trabajo.

- Organización, en qué grado se lleva a cabo una buena planificación, eficiencia y consecución de tareas.
- Presión, en qué grado la presión y la urgencia en el trabajo domina el ambiente en el trabajo.
- Claridad, entendida como el grado en que las expectativas, reglas y planes de trabajo, están definidos y son conocidos por los profesores.
- Control, en qué medida los directivos usan las reglas y las presiones para ejercer un dominio sobre los profesores.
- Innovación, entendida como la importancia que se da a la variedad, el cambio y la búsqueda de nuevos enfoques, en el trabajo.
- Comodidad, como el grado en que los aspectos físicos de las instituciones educativas contribuyen a crear un ambiente agradable de trabajo.

El cuestionario ha sido evaluado muy positivamente por su aportación de las dimensiones del clima social para el conocimiento de las características psicosociales de la organización, y la su validez general (Fernández-Ballesteros, 1987), así mismo Corraliza Rodríguez (1987) destaca la complejidad de la estrategia para evaluar el concepto de clima social.

Este instrumento ha sido utilizado en numerosas investigaciones, entre ellas podemos destacar los siguientes trabajos:

- Inmaculada García García (2006). *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo*. Tesis Doctoral dirigida por Emilio Sánchez Santa-Bárbara. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Granada. España.
- Jauli Dávila, Isaac Elías (2002). *Las actitudes ante el error en los mandos intermedios de una organización*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología diferencial y del trabajo. Tesis Doctoral²³.

²³

URL Oficial: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4015601.pdf>

4.2.3. GRUPOS DE DISCUSIÓN

En la utilización de la técnica del grupo de discusión, el discurso es un fin y ese discurso constituirá, precisamente, el material sobre el que se trabajará, el discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación. En nuestra sociedad el lenguaje funciona como equivalente general de valor de todas las prácticas significantes; en esta investigación y por esta razón ha sido otra de las técnicas de recogida de datos, dado el objeto de estudio.

Siguiendo el trabajo de Ibáñez (1986), y en nuestro caso, en relación con el grupo de discusión, se concluye que ha implicado que los sujetos se reunieran en un marco concreto, artificial, que va a representar a los profesores en general, y en una forma concreta, como es la discusión o conversación (Ibáñez, 1986).

El grupo de discusión presenta una limitación temporal del propio grupo, de modo que el grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión, sólo existe en cuanto se produce la situación discursiva. Además tiene un objetivo, una función, realiza una tarea, de modo que su dinámica, en este sentido, simula a la de un grupo de trabajo, y sus miembros emiten opiniones, hacen uso de su derecho de hablar que queda regulado en el intercambio grupal.

Otro rasgo importante a destacar, es que discusión implica la conversación. Debe existir una situación de equilibrio entre los sujetos componentes del grupo, una simetría que permita el intercambio de opiniones, de ideas, de discurso entre iguales. El análisis e interpretación de los discursos producidos por los grupos de discusión trata por una parte, de poner de manifiesto la forma concreta en que cada grupo va construyendo su discurso, va planteando los conflictos y desacuerdos, va llegando a acuerdos, a posibles consensos grupales, etc.; y por otra, de la estructura de los posibles discursos producidos y recogidos en el texto de la transcripción realizada del grupo de discusión.

Para que se produzca una operatividad y utilidad de la práctica de los grupos de discusión es esencial partir de un marco de referencia, de modo que la estrategia de formación de los grupos de discusión debe tender a construir *lugares de enunciación* (Ibáñez, 1986: 59) en los que se representen las distintas opiniones y posiciones ideológicas; lugares de *colisión* o

enfrentamiento entre ellos, que permita el flujo de la discusión, el diálogo, la dialéctica y —lugares de *recepción*” que posibilite la escucha.

Un grupo debe estar compuesto por cinco a diez miembros, y las sesiones deben durar una y dos horas. (Ibáñez, 1986: 59). Recomendaciones que hemos seguido en este trabajo.

4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra se ha seleccionado, en primer lugar en base al criterio de pertenencia a la Fundación Creando Futuro. En segundo lugar, se han seleccionado aquellas escuelas que mantienen niveles de estudios de Básica y Prebásica, que son aquellos niveles en los que se ha centrado ésta investigación

Las Instituciones Dependientes de la Fundación Creando Futuro, en las que hemos llevado a cabo nuestra investigación, son las siguientes:

- Centro Educacional San Andrés (Maipú)
- Colegio Lo Errazuriz (Maipú)
- Anexo Colegio Lo Errazuriz (Maipú)
- Liceo Insume.
- El Prado.
- Colegio San Felipe (Pudahuel Sur)
- Liceo Metropolitano.
- Industrial Simon Bolívar.
- Colegio Santa Marta (Peñalolen)
- Colegio San Marcel (Buin)

4.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Además de los ciclogramas y de los histogramas con sus correspondientes frecuencias y porcentajes, los datos de las muestras de profesores y directivos fueron sometidos a distintos análisis estadísticos para averiguar las principales características relativas al clima y al liderazgo:

a) Clima

Para el estudio de cada una de las 10 subdimensiones que componen el instrumento que mide el clima, se recurre al análisis factorial. El objetivo es comprobar si hay factores latentes bajo cada una de las subdimensiones. En general, bajo las ocho o nueve consideraciones que se formulan para representar cada subdimensión aparecen entre uno y tres factores latentes. Estos factores son independientes entre sí.

Se utiliza el factor que explica la proporción más elevada de las relaciones que existen entre las ocho o nueve consideraciones como representativo de la subdimensión. Las puntuaciones factoriales de este factor son a su vez utilizadas para determinar las puntuaciones relativas a cada una de las tres dimensiones en que se agrupan las 10 subdimensiones. Estas mismas puntuaciones factoriales son analizadas mediante la prueba *t* de Student para establecer si hay diferencias significativas primero entre las mismas dimensiones y después entre las subdimensiones. Mediante el análisis de varianza, se procede a averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas en esas mismas dimensiones y subdimensiones en función de la pertenencia a los centros, el sexo, la experiencia (años trabajando en la FCf), la posición en la Institución y los años de experiencia como profesor.

b) Liderazgo

Para el estudio de cada uno de los 12 factores o dimensiones que componen el instrumento que mide el liderazgo, aplicado a los directivos, primero se determina su nivel de fiabilidad. El objetivo es comprobar el nivel de estabilidad de dicho instrumento a la hora de la obtención de

resultados similares en condiciones parecidas. Para ello se calcula el alfa de Cronbach. Se considera que un valor igual o superior 0,80 indica un buen nivel de fiabilidad.

Para cada uno de los 12 factores o dimensiones se calcula el valor medio de todas las respuestas relacionadas con las seis u ocho afirmaciones correspondientes. Las puntuaciones obtenidas son relacionadas entre sí mediante el coeficiente de correlación de Pearson para averiguar el nivel de relación que tienen entre sí. Después son analizadas mediante la prueba *t* para averiguar si hay diferencias significativas entre los 12 factores o dimensiones. Posteriormente, mediante el análisis de varianza, se procede a averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas en esos mismos 12 factores en función de la pertenencia a los centros, el sexo, la experiencia (años trabajando en la FCf) y la posición en la Institución. Finalmente, para establecer el grado de coincidencia que en general tienen las respuestas de los docentes suponiendo que se refieran a alguna de las figuras directivas, se recurre a la prueba Chi cuadrado.

c) Profesores

Para el estudio de cada uno de los 12 factores o dimensiones que componen el instrumento que mide el liderazgo, aplicado a los profesores, primero se determina su nivel de fiabilidad. Como en el caso de los directivos, el objetivo es comprobar el nivel de estabilidad de dicho instrumento a la hora de la obtención de resultados similares en condiciones parecidas. Igualmente, se calcula el alfa de Cronbach.

Se aplica el mismo procedimiento antes descrito a cada uno de los 12 factores o dimensiones, es decir, se calcula el valor medio de todas las respuestas relacionadas con las seis u ocho afirmaciones correspondientes. Después se calcula el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas para averiguar el nivel de relación que tienen entre sí. Luego se aplica la prueba *t* a estas mismas puntuaciones para comprobar si hay diferencias significativas entre los 12 factores comparados dos a dos. Posteriormente, con el análisis de varianza, se averigua si hay diferencias estadísticamente significativas en esos mismos 12 factores en función de la pertenencia a los centros, el sexo, la experiencia (años trabajando en la FCf), el nivel de docencia y los años de experiencia como profesor. Finalmente, para establecer el grado de coincidencia que en general tienen las respuestas de los docentes suponiendo que se refieran a alguna de las figuras directivas, se recurre a la prueba Chi cuadrado.

d) Margen de error o alfa

Es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula, la cual niega la existencia de diferencias debidas a las condiciones experimentales o de campo a la hora de formular una conclusión estadística. Tradicionalmente se fija en 0,05. En este caso se adopta el mismo valor.

Por ejemplo, con respecto a los profesores de los centros, la hipótesis nula afirmarí­a que no hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel medio de *Influencia idealizada conductual* entre los profesores de los 10 centros. Como la probabilidad de ocurrencia por azar de la diferencia hallada ($F = 13,350$) es de 0,000, un valor inferior al límite 0,05, la hipótesis nula ha de ser rechazada. En consecuencia, el nivel medio de *Influencia idealizada conductual* es diferente, o sea depende de los centros en los que los docentes desempeñan su labor. Una prueba posterior puede indicar los centros concretos entre los que esta diferencia es claramente identificable, siempre que alfa siga siendo 0,05.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

CONTENIDO:

5.1. Análisis de los estilos de liderazgo en las instituciones de la FCF

5.1.1. Análisis de los estilos de liderazgo según los líderes de la Fundación

5.1.1.1. Descripción de la muestra

5.1.1.2. Análisis por pregunta

5.1.2. Análisis de los estilos de liderazgo según los docentes de la FCF

5.1.2.1. Descripción de la muestra

5.1.2.2. Análisis por pregunta

5.2. Análisis del clima social en las instituciones de la FCF

5.2.1. Descripción de la muestra

5.2.2. Análisis por pregunta

5.3 Análisis de los datos obtenidos a partir de los grupos de discusión

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO:

En éste capítulo, se recogen y analizan los datos extraídos de los cuestionarios. En primer lugar, aquellos que pertenecen al liderazgo, tanto los referidos a los líderes de la Fundación como a los docentes. En un segundo apartado, se añade a los análisis de los datos de los cuestionarios del clima social de los centros. En todos los casos, se incluyen también las descripciones de las muestras que han sido objeto de análisis.

5.1. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO EN LAS INSTITUCIONES DE LA FCF

En éste apartado se recogen el conjunto de los análisis realizados a través de los cuestionarios de liderazgo completados tanto por los directivos de la Fundación Creando Futuro, como por los docentes. A través de éstos análisis se puede extraer una visión más o menos general de la situación de las instituciones analizadas.

5.1.1. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO SEGÚN LOS LÍDERES DE LA FUNDACIÓN

5.1.1.1. Descripción de la muestra

El instrumento seleccionado para su aplicación a los/las directivos/as se caracteriza por un buen nivel de confianza tanto global como de los 12 factores o dimensiones que lo componen. De hecho, su nivel es de 0,827 y supera el nivel mínimo aconsejable de 0,80.

Tabla 19. Resumen del procesamiento de casos y estadísticos de fiabilidad

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válidos	10	40,0	,827	82
	Excluidos(a)	15	60,0		
	Total	25	100,0		

I. Descripción de la muestra

A. Características demográficas.

Tabla 20. Los directivos/ as que contestaron al cuestionario se distribuyen por centro como sigue:

Centro docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Colegio Educacional S. Andrés	2	8,0	8,0	8,0
	Colegio Lo Errazuriz	2	8,0	8,0	16,0
	Anexo Lo Errazuriz	2	8,0	8,0	24,0
	Liceo Insume	3	12,0	12,0	36,0
	Colegio El Prado	3	12,0	12,0	48,0
	Colegio San Felipe	3	12,0	12,0	60,0
	Liceo Metropolitano	3	12,0	12,0	72,0
	Industrial Simón Bolívar	2	8,0	8,0	80,0
	Colegio Santa Marta	2	8,0	8,0	88,0
	Colegio San Marcel	3	12,0	12,0	100,0
Total		25	100,0	100,0	

Gráfico 5. Centros docentes

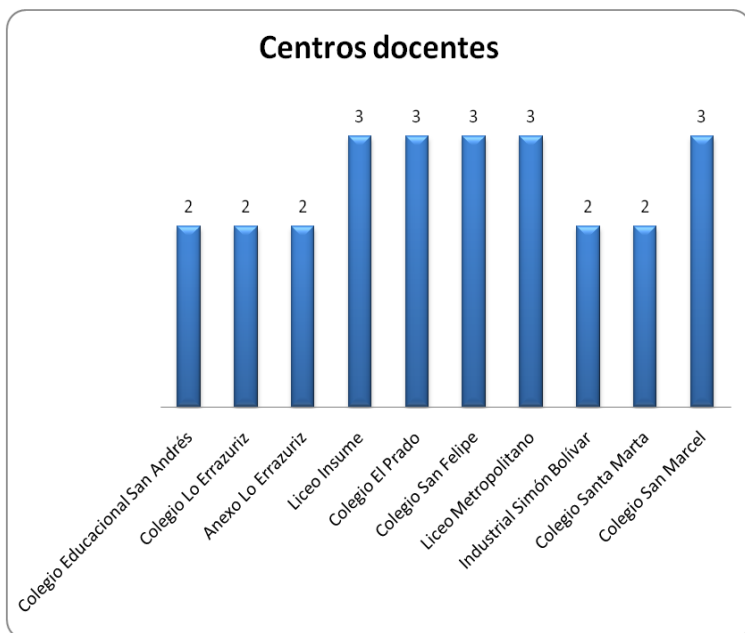
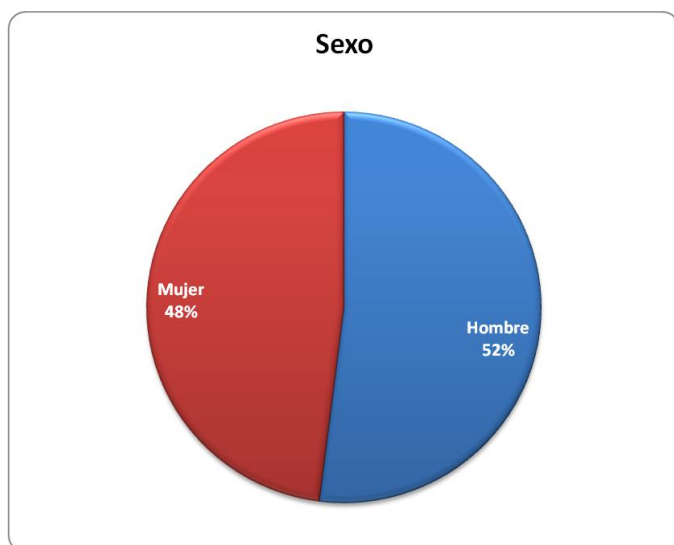


Tabla 21. La distribución de los encuestados por sexo es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	13	52,0	52,0	52,0
	Mujer	12	48,0	48,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico 6. Sexo



En esta muestra hay aproximadamente tantos hombres como mujeres.

Tabla 22. Posición en la Institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Director/a	10	40,0	40,0	40,0
	Jefe/a Técnico	10	40,0	40,0	80,0
	Inspector General	4	16,0	16,0	96,0
	Orientador/a	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Gráfico 7. Posición en la institución



Tabla 23. Jefe Técnico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco similar	1	4,0	5,6	5,6
	Similar	5	20,0	27,8	33,3
	Muy similar	8	32,0	44,4	77,8
	Exactamente igual	4	16,0	22,2	100,0
	Total	18	72,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	28,0		
Total		25	100,0		

Gráfico 8. Jefe Técnico.

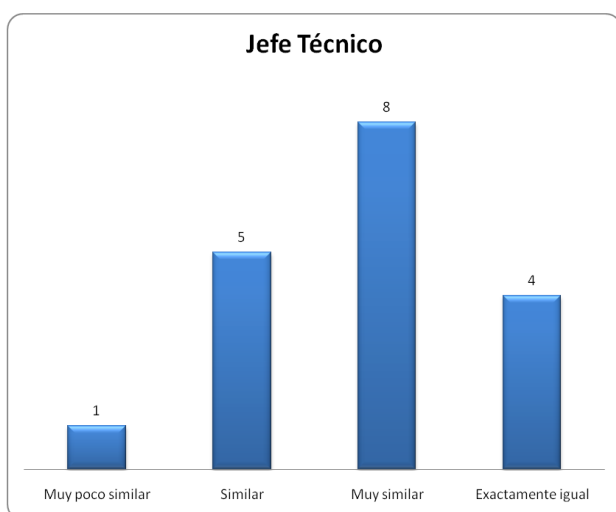


Tabla 24. Inspector General

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco similar	2	8,0	11,8	11,8
	Similar	10	40,0	58,8	70,6
	Muy similar	4	16,0	23,5	94,1
	Exactamente igual	1	4,0	5,9	100,0
	Total	17	68,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	32,0		
Total		25	100,0		

Gráfico 9. Inspector General.

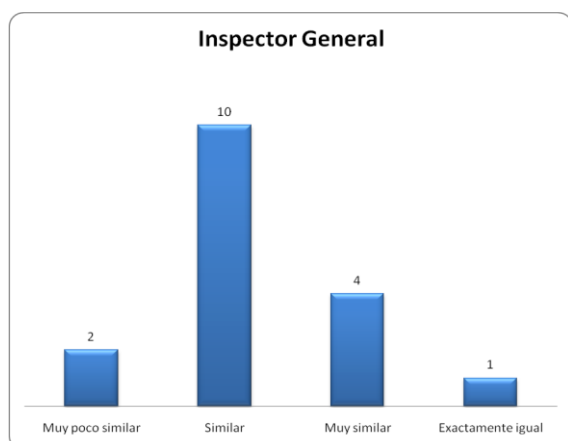
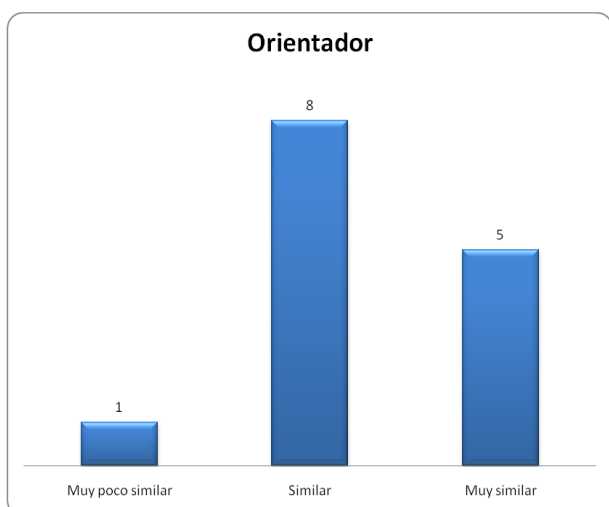


Tabla 25. Orientador

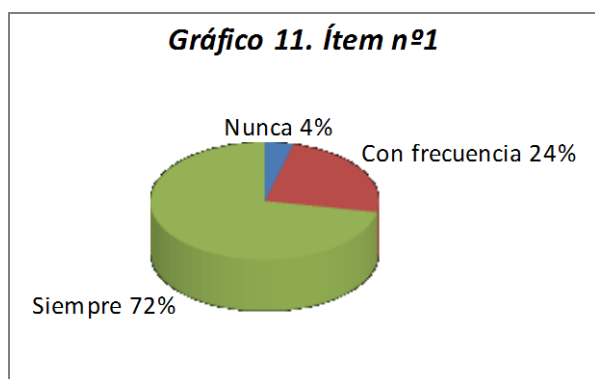
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco similar	1	4,0	7,1	7,1
	Similar	8	32,0	57,1	64,3
	Muy similar	5	20,0	35,7	100,0
	Total	14	56,0	100,0	
Perdidos	Sistema	11	44,0		
Total		25	100,0		

Gráfico 10. Orientador



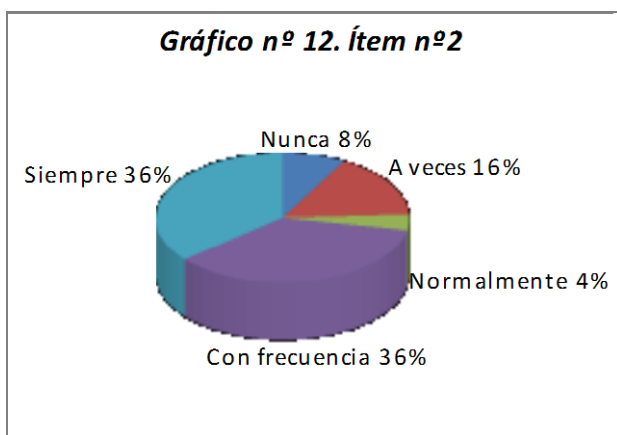
5.1.1.2. Análisis por pregunta

Bajo éste epígrafe se recogen los análisis de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítem del cuestionario de liderazgo, por parte de los líderes de la Fundación Creando Futuro



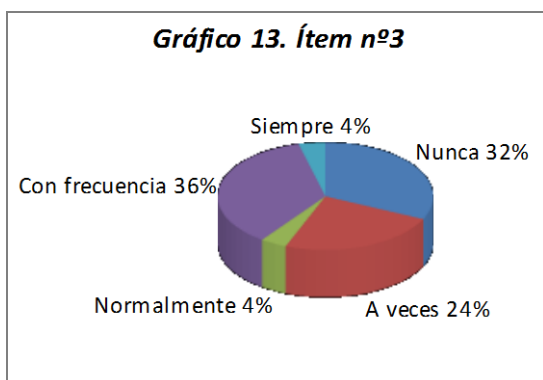
1. Ayudo a los demás siempre que se esfuerzen.

Del gráfico se extrae que un porcentaje bastante alto de los líderes consideran que siempre prestan ayuda a los docentes que se esfuerzan. Casi una cuarta parte piensa que lo hace 'con frecuencia' y sólo una pequeña parte (la frecuencia en la muestra es de un solo sujeto) explica que nunca ayuda al profesorado. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', refleja la efectividad de una actitud positiva para la emisión de estímulos que fomenten el desempeño requerido.



2. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.

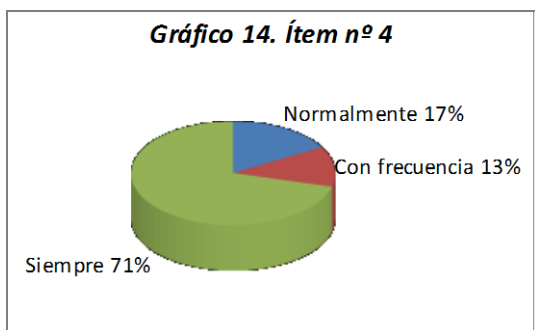
En el gráfico se aprecia como de forma mayoritaria los líderes consideran que 'siempre' o 'con frecuencia' evalúan las creencias y supuestos. Aparecen contestaciones minoritarias, pero destacables como 'nunca', 'a veces' o 'normalmente', que corresponden con la tendencia de un perfil de 'Estimulación Intelectual' más abundante en el papel de los Directores de los centros que los Jefes Técnicos de los mismos, y de forma menos sensible, respecto a los Inspectores Generales. Descubre en ellos la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los valores y las actitudes.



3. Trato de no interferir en los problemas, hasta que se vuelven serios.

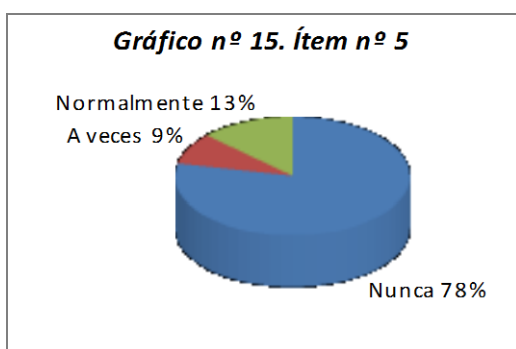
En el gráfico se leen gran variedad de respuestas a éste ítem, y casi se da un mismo porcentaje de líderes que responden que 'con frecuencia' no interfieren en los problemas hasta que se vuelven serios, que de líderes que 'nunca' dejarían de interferir en los problemas esperando a que se vuelvan serios. Siendo éste uno de los ítems que se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción pasiva', se corresponde con la tendencia general

de rechazo, aunque incorpora también dos minorías, que contestan 'siempre' o 'normalmente', que se corresponden, como veremos en los análisis por centro, con las respuestas de los líderes de dos de ellos. De este análisis se podría extraer que en algunos casos resulta dificultoso para el líder reaccionar a tiempo de forma decisiva.



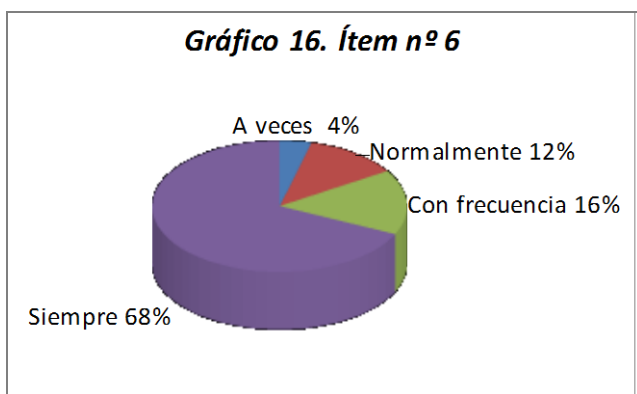
4. Trato de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.

Una amplia mayoría, según el gráfico, considera que siempre trata de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones. Ninguno de los encuestados presenta la respuesta 'nunca' o 'a veces' en éste ítem. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa', refleja una alta sensibilidad del líder para reaccionar ante las tendencias del grupo que puedan desviarse de los estándares de los centros.



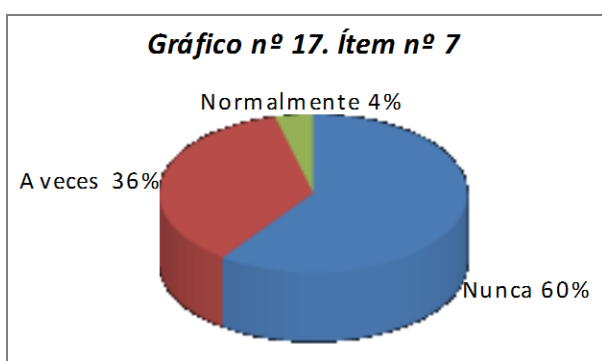
5. Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante

Según se extrae del gráfico, una gran mayoría de los encuestados responde que 'nunca' le cuesta involucrarse en las situaciones relevantes. Ninguno de los encuestados presenta respuestas como 'siempre' o 'con frecuencia'. Este ítem se relaciona con el tipo de liderazgo 'Laissez- faire', que en la tendencia general demuestra una muy baja puntuación. Esto muestra un tipo de personalidad de los líderes que no renuncian a ejercer la autoridad.



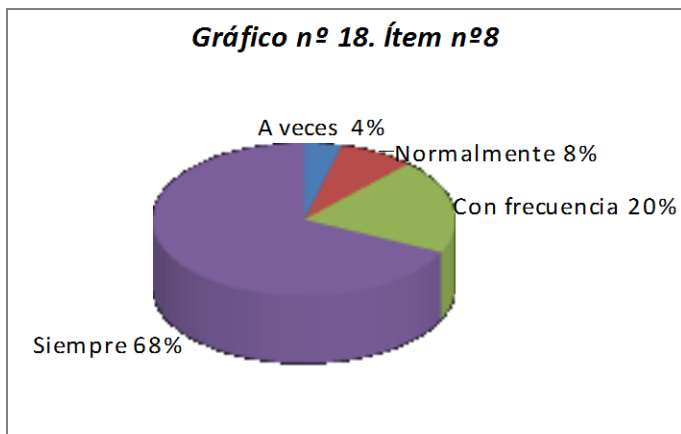
6. Expreso mis valores y creencias más importantes.

Un porcentaje alto de encuestados responden que lo hacen 'siempre' o 'con frecuencia'. Sin embargo, ninguno de los líderes ha contestado que 'nunca' lo haga. Éste se corresponde con uno de los ítems que alude al tipo de liderazgo 'Influencia idealizada conductual', uno de los que destaca por haber obtenido una puntuación marcadamente diferente en dos de los centros analizados. Así lo transmiten las respuestas minoritarias como 'a veces' o 'normalmente'. Así, se podría entender con una menor presencia de líderes carismáticos en esos centros.



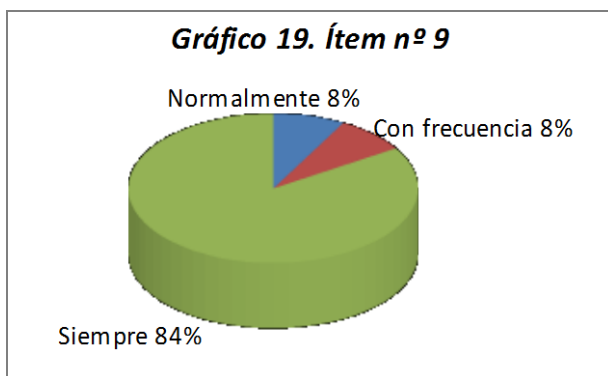
7. A veces estoy ausente cuando surgen problemas importantes.

Un amplio porcentaje de los encuestados responde que 'nunca' se encuentra ausente, seguido de un porcentaje algo menor de líderes que sólo se encuentran 'a veces'. Como perteneciente al grupo de ítems que analizan el tipo de liderazgo 'Laissez- faire', éste resultado se verá reflejado en la baja puntuación que recibe en la tendencia general de los centros, y que deshace un liderazgo con mayor énfasis en los subordinados a la hora de tomar decisiones.



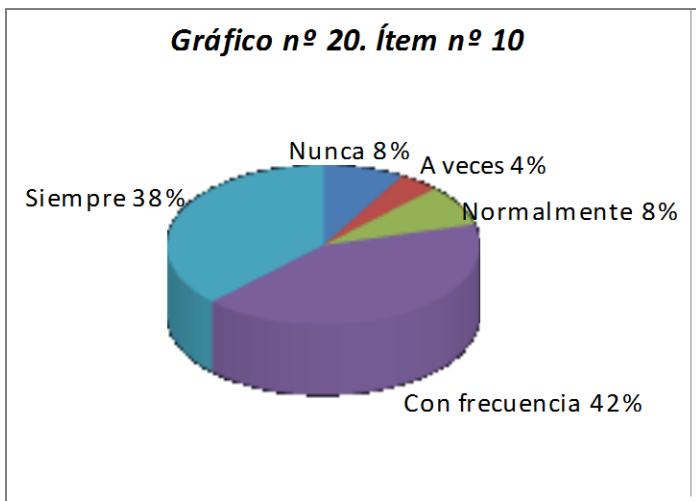
8. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.

Se desprende del porcentaje que muchos de los encuestados enfocan los problemas desde diferentes perspectivas a la hora de buscar su resolución. Son bajos los porcentajes dedicados a respuestas como 'a veces' o 'normalmente' y ninguno responde a la pregunta con un 'nunca'. Estas puntuaciones se revelan en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos.



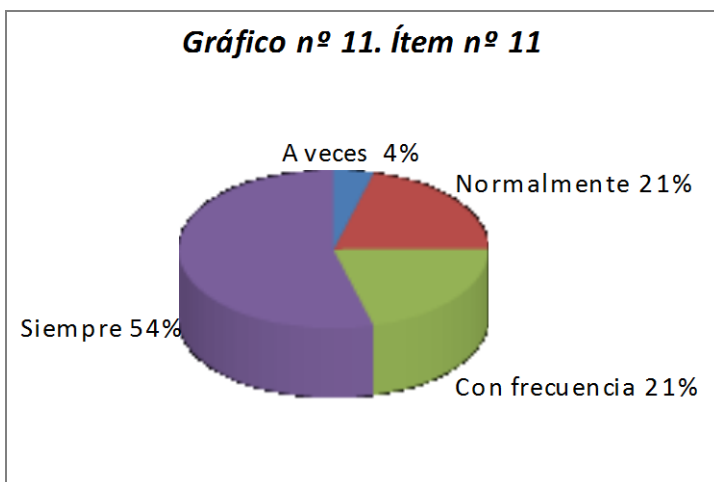
9. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.

Un porcentaje muy alto de los encuestados se considera optimista a la hora de mostrar el futuro, y la frecuencia es nula para respuestas como 'nunca' o 'a veces'. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', refleja una gran capacidad de los líderes para un apoyo emocional.



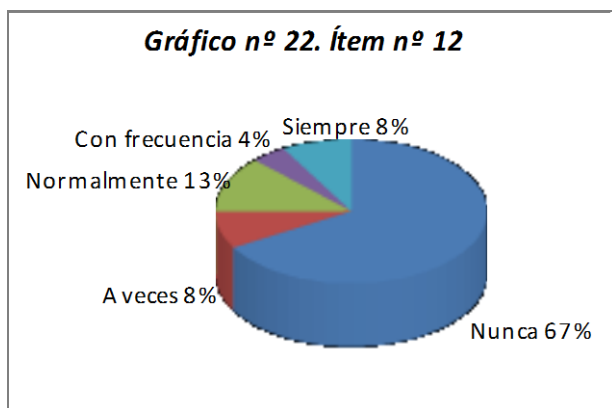
10. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo

Según se extrae del gráfico, un porcentaje mediano de los encuestados consideran que 'con frecuencia' hacen que los demás se sientan orgullosos de trabajar con ellos. Algo menor es el número de personas que afirman esto 'siempre'. Un porcentaje bajo, pero existente (dos individuos), afirma que 'nunca' hace que los demás se sientan orgullosos de trabajar con él. Esto, como ítem perteneciente a la categoría de 'Influencia Idealizada Atribuida' se corresponde muy bien con los resultados finales que indican cómo éste tipo de liderazgo es considerado de forma positiva en la tendencia general, pero destacando su baja puntuación en dos de los centros de la Fundación Creando Futuro. Es éste un tipo de liderazgo muy relacionado con la identificación de los seguidores con el líder.



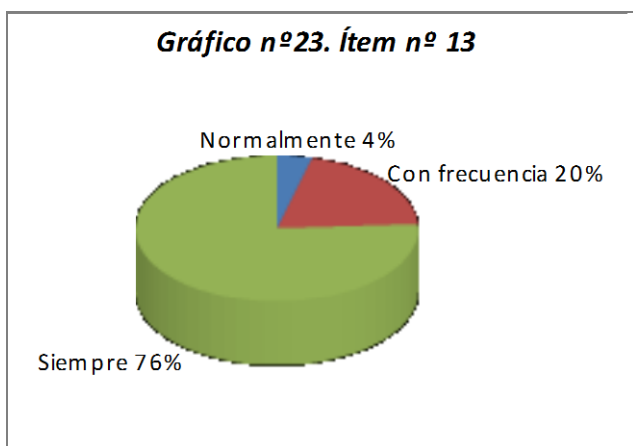
11. Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.

Más de la mitad de los encuestados confirman que 'siempre' aclaran las responsabilidades de cada uno, junto con otra gran mayoría, que afirma que lo hace 'con frecuencia' o 'a veces'. Ninguno de los encuestados contesta como 'nunca' esta afirmación. La Recompensa Contingente es más efectiva, en tareas que por sus características muestran una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste. Esto reflejaría la capacidad de estimular a los docentes para obtener un buen nivel de desempeño.



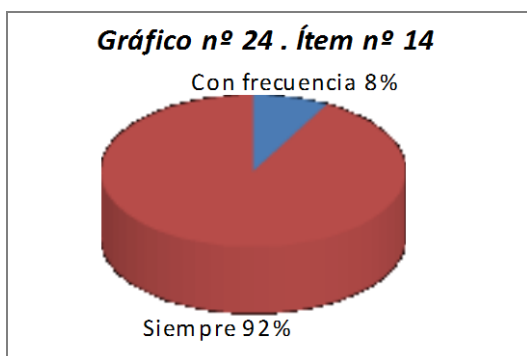
12. Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal.

Según el gráfico, un porcentaje bastante alto rechaza que se decida a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal. Es si acaso más significativo que 2 individuos contesten 'siempre' a ésta afirmación, 1 conteste 'con frecuencia' y 3 más 'normalmente'. Éste ítem, junto a otros, valora el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción pasiva', y sus resultados concuerdan de forma clara con la tendencia general, que no se identifica con este tipo de liderazgo, pero que sin embargo obtiene puntuaciones más altas en dos de los centros de la Fundación Creando Futuro. En estos dos casos, podría indicar una falta de habilidad ser sensible ante los conatos de problemas en los centros.



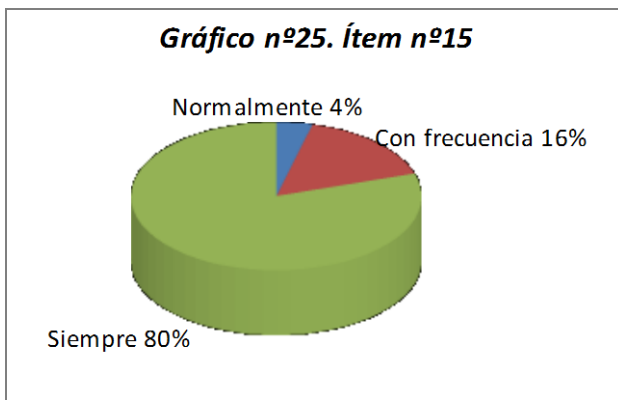
13. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas

De nuevo una gran mayoría de los encuestados responden a ésta afirmación como 'siempre' o 'con frecuencia'. Concuera con los análisis totales, que transmiten cómo el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional' es aceptado positivamente por todos los líderes de los centros analizados. Esto refleja una gran capacidad de los líderes para motivar y proporcionar un apoyo intelectual.



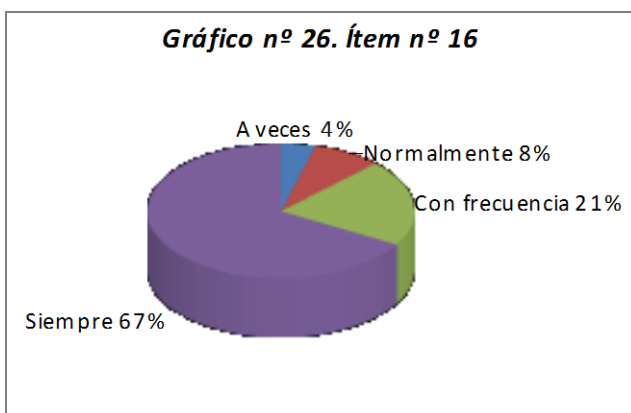
14. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace.

Según se desprende del gráfico, la totalidad de los encuestados consideran ésta afirmación verdadera para ellos, 'siempre' en la gran mayoría de los casos y 'con frecuencia' en el resto. El tipo de liderazgo que representa este ítem, 'Influencia Idealizada Conductual' es, aunque con poca diferencia, el tipo de liderazgo con mejor puntuación por parte de los líderes en la tendencia general. Así, refleja la presencia de líderes carismáticos en esos centros.



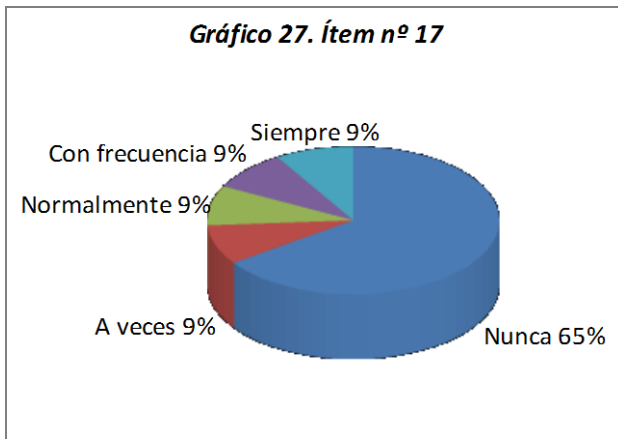
15. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.

Según se desprende del gráfico, una gran porción de los encuestados responden 'siempre' a ésta afirmación. El resto responden 'con frecuencia' o 'normalmente', no apareciendo respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Como afirmación correspondiente con el tipo de liderazgo 'Consideración individualizada', concuerda con los resultados del análisis global, que lo marcan también como uno de los tipos de liderazgo aceptados y promovidos por los líderes de todos los centros. Se realiza en la atención de los líderes a las diferencias personales y a las necesidades diversas de cada uno de los subordinados.



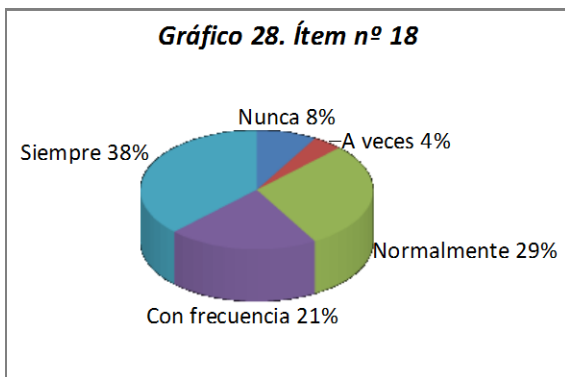
16. Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.

Según se extrae del gráfico un porcentaje bastante alto afirma que 'siempre' deja en claro lo que cada uno podría recibir si lograra las metas. Porcentajes más bajos lo afirman 'con frecuencia' y 'normalmente'. Ninguno responde 'nunca' a ésta cuestión. Ésta tendencia se corresponde con la que se observa en el análisis global respecto a la valoración de todos los líderes de los centros del tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', que permite al líder utilizar estímulos para lograr el desempeño requerido por la organización.



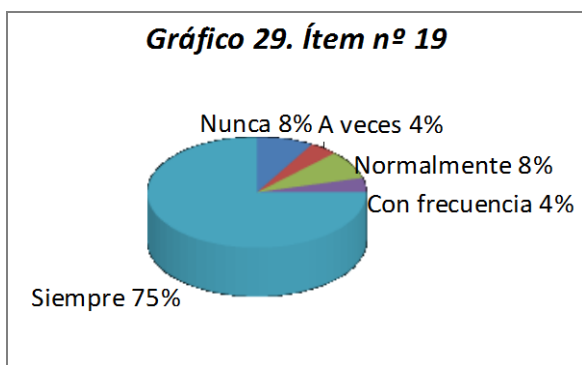
17. Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.

Las respuestas a ésta afirmación varían mucho, aunque como se ve en el gráfico, la mayoría responden 'nunca' a ésta afirmación. Las respuestas 'siempre', 'con frecuencia' y 'normalmente', las marcan, de forma significativa hasta 9 de los líderes encuestados. Este tipo de respuestas se verán reflejadas en el análisis general como la tendencia de los líderes de dos de los centros de la Fundación Creando Futuro a valorar de forma positiva el tipo de liderazgo representado en ésta afirmación: la 'Dirección por Excepción Pasiva'. Este análisis refleja la persistencia de muchos de los líderes a la hora de superar dificultades, que no aparecería en los centros donde la puntuación para esta variable es más alta.



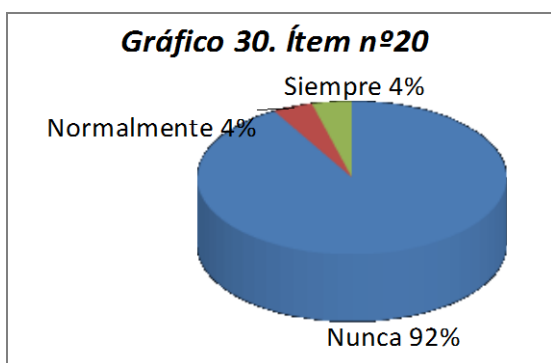
18. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de sus intereses.

Del gráfico se extraen gran variedad de respuestas a ésta afirmación, siendo mayoritarias las respuestas 'siempre' y 'con frecuencia'. Responde a la tendencia general de aceptar el tipo de liderazgo de 'Influencia Idealizada Atribuida' de forma positiva en sus actitudes, y un sentimiento de identificación del líder y sus subordinados.



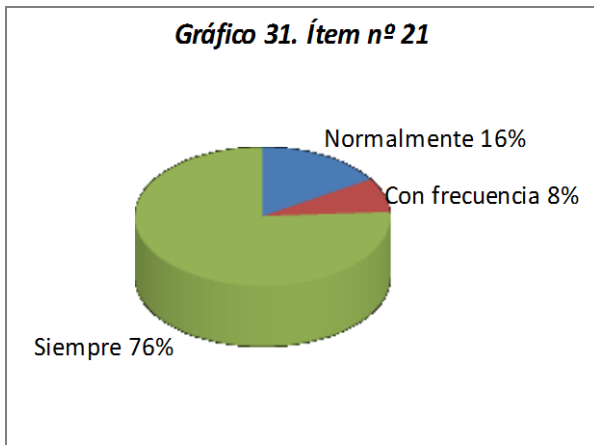
19. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo.

En el gráfico se aprecia que la mayoría de las respuestas afirman que 'siempre' tratan a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo. Destacan las respuestas de algunos, aunque pocos encuestados que contestan 'nunca' a ésta afirmación. De cualquier forma, en los análisis globales no se reflejan tendencias destacables respecto a éste tipo de liderazgo (Consideración Individualizada). Se refleja esto en una marcada atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.



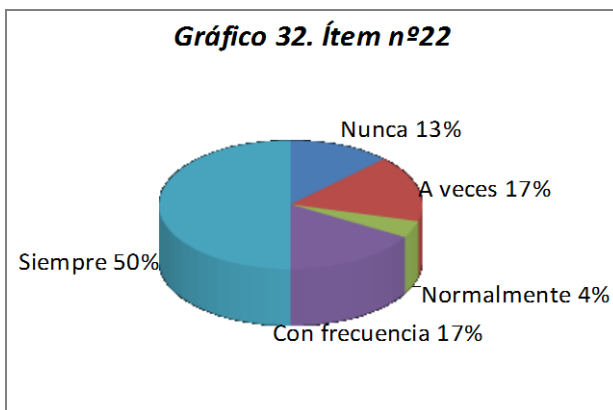
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos, antes de actuar.

Una amplia mayoría de los encuestados responde 'nunca' ante ésta afirmación, rechazando que señalen que los problemas deban llegar a ser crónicos antes de actuar. Siendo uno de los ítems relacionados con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción Pasiva', es destacable la existencia de 2 individuos que contestan con las respuestas 'normalmente' o 'siempre'. En los análisis de éste tipo de liderazgo por centro, realizados respecto a los cuestionarios completados por el profesorado, éste tipo de preguntas obtendrán resultados más altos en dos de los centros de la Fundación. Se podría entender así que pocos líderes de éstos centros son conscientes de llevar a cabo éste tipo de liderazgo, pero sí lo son en mayor medida sus subordinados. Esto podría reflejar la baja conciencia que tienen algunos líderes de una posible falta de reacción ante los problemas, o la baja percepción de esos problemas.



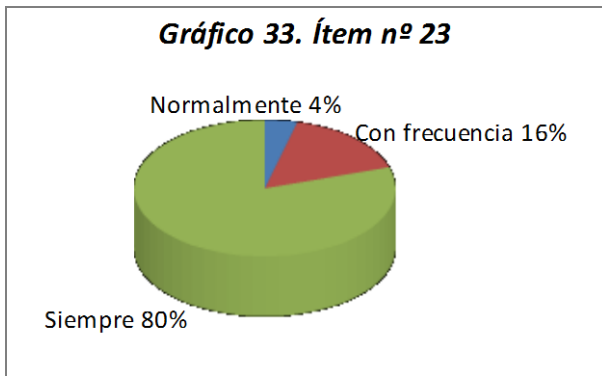
21. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.

La totalidad de las respuestas, según el gráfico, ofrecen un aspecto positivo a ésta afirmación, a través de respuestas como 'siempre', 'normalmente' o 'con frecuencia'. Éste tipo de respuestas se corresponden con la situación del tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida' en la tendencia general del análisis global, y que muestra la actuación de líderes con los que se identifican sus subordinados.



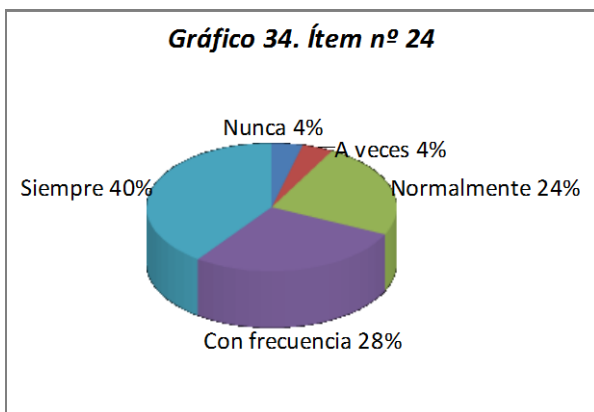
22. Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.

Según el gráfico, la mitad de los encuestados responden que 'siempre' ponen su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas, aunque destacan ciertos porcentajes que afirman que esto no lo hacen 'nunca' (13%) o sólo 'a veces' (17%). Este ítem representa el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa' y a pesar de no ser de los mejores valorados, obtiene también una aceptación bastante positiva por la todos los centros. Refleja su habilidad para articular una posición clara y sucinta.



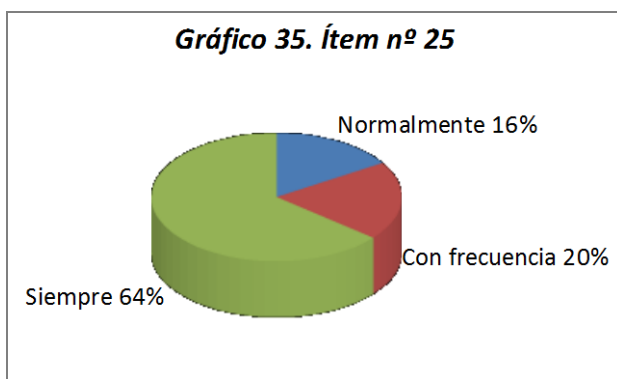
23. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas

Según el gráfico, un alto porcentaje de los líderes tienen 'siempre' en consideración las consecuencias morales y éticas de las decisiones. Destaca que ningún encuestado ha contestado 'nunca' o 'a veces'. Como un ítem relacionado con la 'Influencia Conductual', sus resultados concuerdan con la tendencia general del análisis que refleja una personalidad carismática de los líderes.



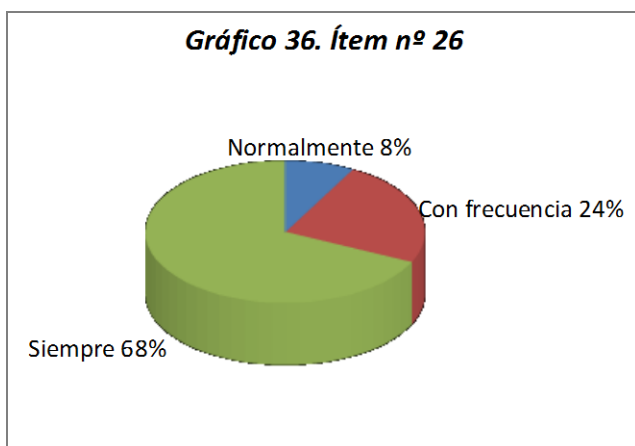
24. Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen.

Se dan gran variedad de respuestas a ésta afirmación. La mayoría de los encuestados afirman que 'siempre' realizan seguimientos de los errores, aunque más de la mitad de las respuestas se componen con respuestas como 'con frecuencia' o 'normalmente'. Se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa' y las respuestas coinciden con las puntuaciones generales a éste tipo de liderazgo, que advierte la habilidad del líder para demostrar una posición clara en la organización.



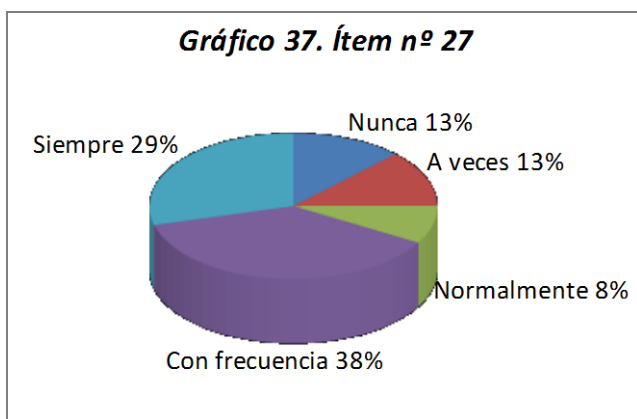
25. Me muestro confiable y seguro.

Un amplio porcentaje de los encuestados afirman que 'siempre' se muestran confiables y seguros. Destaca que ninguno de los líderes ha contestado con la respuesta 'nunca' o 'a veces' a ésta afirmación, y coincide con la tendencia general de respuestas a los ítem correspondientes al tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', que señala la identificación de los seguidores con el líder.



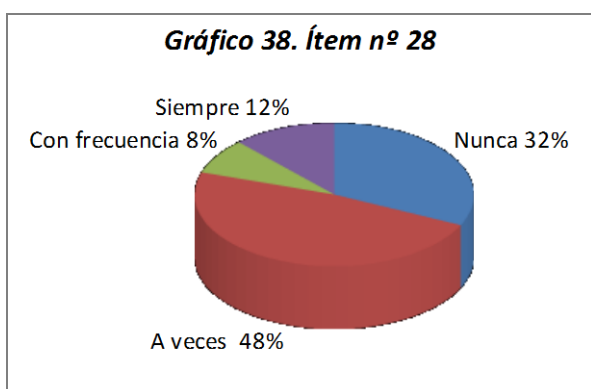
26. Construyo una visión motivante del futuro.

Un amplio porcentaje de los encuestados afirman que 'siempre' construyen una visión motivante del futuro. Una respuesta que coincide con otros ítem similares, que aluden al optimismo del líder. Destaca que ninguno de los líderes ha contestado con la respuesta 'nunca' o 'a veces' a ésta afirmación. Responde perfectamente a la tendencia general de respuestas a los ítem correspondientes al tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', que tiene muy buena aceptación entre los líderes de los centros de la Fundación Creando Futuro. Refleja una gran capacidad de los líderes para proporcionar un apoyo intelectual y emocional.



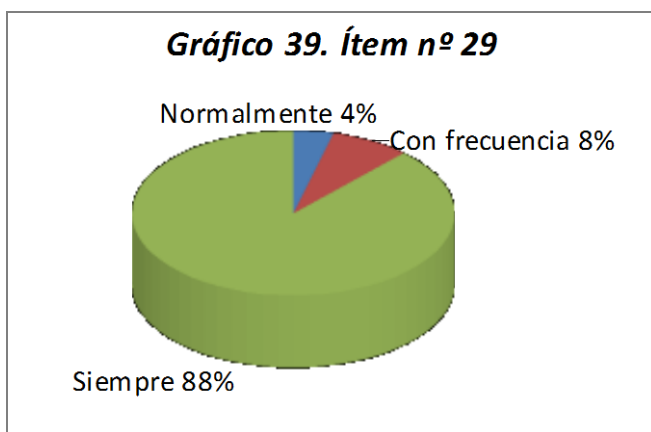
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.

Del gráfico se extrae que un alto porcentaje reconoce dirigir su atención hacia los fracasos o errores 'con frecuencia', seguido de muchos otros que lo hacen 'siempre'. Como tercer porcentaje en importancia, destaca la respuesta 'nunca' a ésta afirmación. Se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción Activa', y demuestra en el líder su habilidad para clarificar los objetivos y persistir en la superación de dificultades.



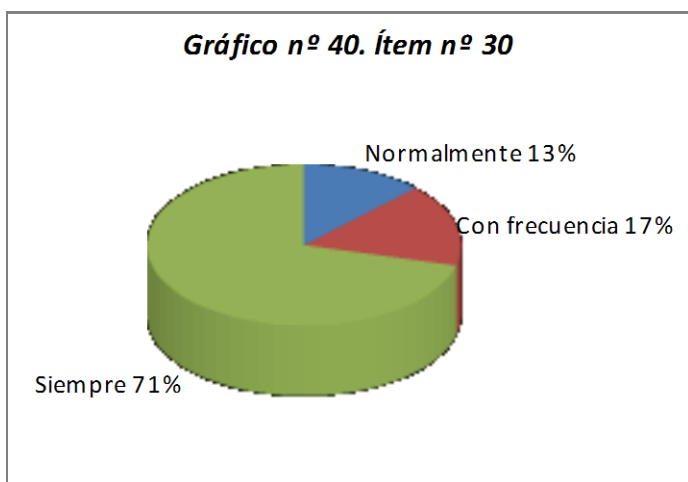
28. Suele costarme tomar decisiones.

Según el gráfico, casi la mitad de los encuestados reconocen que 'a veces' les cuesta tomar decisiones, y un tercio afirman que 'nunca' suele costarles tomarlas. Dos individuos han contestado a ésta afirmación con la respuesta 'con frecuencia'. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Laissez Faire', se corresponde con la tendencia general de rechazo de éste tipo de liderazgo, aunque destaca que, a pesar de obtener bajas puntuaciones en la tendencia general, su puntuación nunca es nula, lo que implica que en uno o varios centros sí que se encuentran líderes de acuerdo con éste tipo de liderazgo, que hace renunciar a la toma de decisiones en favor de los miembros de la organización, que disponen entonces de plena libertad para actuar.



29. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.

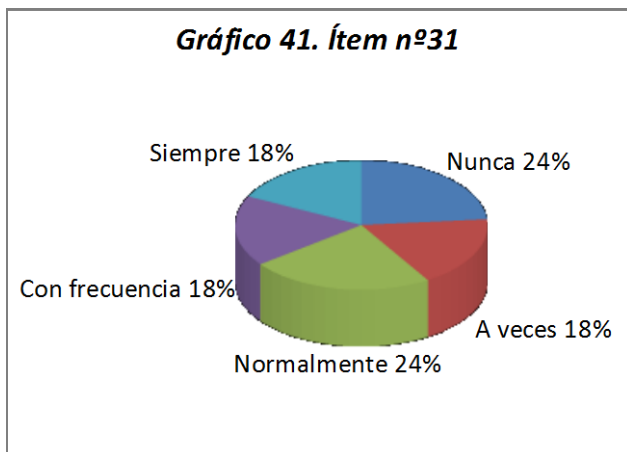
Un porcentaje muy amplio de los líderes responden 'siempre' a ésta afirmación, lo que refleja un alta estima hacia sus subordinados. Ligado al tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', demuestra una personalidad en los líderes que favorece el conocimiento personal de sus subordinados.



30. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.

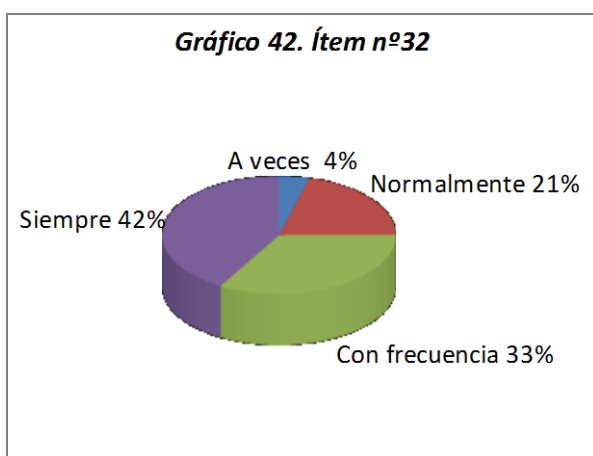
Según se extrae del gráfico, casi tres cuartas partes de los líderes afirman que 'siempre' ayudan a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista. El resto de los encuestados se dividen entre las respuestas 'normalmente' y 'con frecuencia', no apareciendo las respuestas 'a veces' o 'nunca'. De nuevo, dentro de la tendencia general positiva hacia el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual' hay que destacar las diferencias surgidas respecto a éste al analizar los resultados según la posición del líder dentro de la

organización, determinándose que la mayoría de las respuestas más positivas pertenecen a los Directores de los centros. Se aprecia así la capacidad de los líderes para proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos.



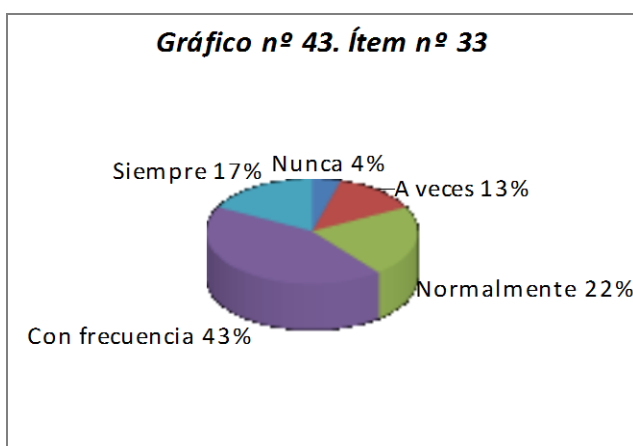
31. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas.

La variedad de respuestas a ésta afirmación, como se aprecia en el gráfico es muy amplia, y se dividen casi a partes iguales entre las 5 opciones de respuesta. Este ítem se corresponde con el tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', que , a pesar de obtener una puntuación bastante alta en la tendencia general, particularmente en éste ítem, las puntuaciones se diluyen entre todo tipo de respuestas. De ahí se entiende que existen diferencias entre los líderes respecto a la atención que se presta a las diferencias personales y a las necesidades diversas, que , unidas a un clima laboral de apoyo, ayudan a compensar la insatisfacción de los miembros de equipo cuando las tareas son frustrantes.



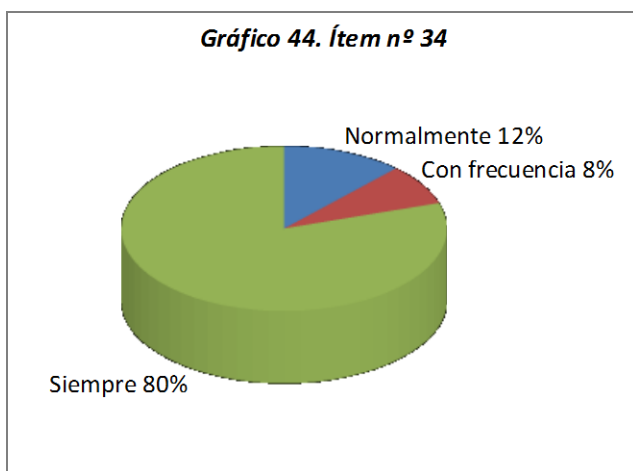
32. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.

De éste gráfico se desprende que casi la mitad de los encuestados sugieren 'siempre' nuevas formas de hacer su trabajo a los demás, y un tercio de los mismos lo hacen 'con frecuencia'. El ítem se corresponde con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', y en el gráfico se aprecian mejor las diferencias de respuestas que en los análisis según la posición del líder dentro de la organización, ofrecerán diferencias entre Director y Jefe Técnico, y en menor medida, también respecto a los Inspectores Generales de los centros. Se descubre en éste ítem así, la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos que puedan aparecer en el trabajo.



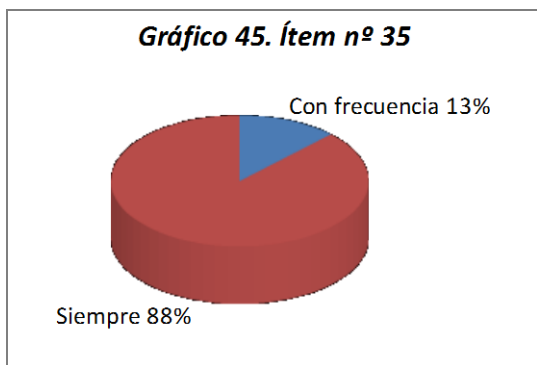
33. Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque esto implique demora.

De éste gráfico se extrae que un amplio porcentaje de los líderes 'con frecuencia' o 'normalmente' retrasan sus decisiones en favor de la meditación de la respuesta'. Éste ítem alude al tipo de liderazgo 'Laissez Faire', y la variedad y distribución de las contestaciones de los encuestados responde a la tendencia general de obtención de bajas puntuaciones, aunque algo superiores que en el resto de los ítem. Esto desprende cómo en los centros a veces se retrasa el momento de ejercer la autoridad.



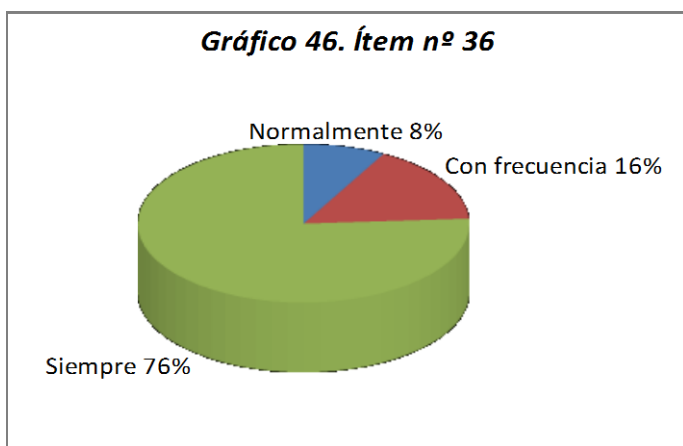
34. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida.

En éste gráfico se aprecia cómo una gran parte de los encuestados enfatizan 'siempre' la importancia de tener una misión compartida, e incluso, los restantes lo afirman 'con frecuencia' o 'normalmente'. No aparecen respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Una puntuación alta en éste ítem, es especialmente significativa en éste caso, pues la importancia de considerar una misión común, en el caso de ésta investigación en particular, no sólo alude a la misión conjunta de la organización a nivel de centro escolar, sino también en cuanto a la misión común como parte de la Fundación Creando Futuro.



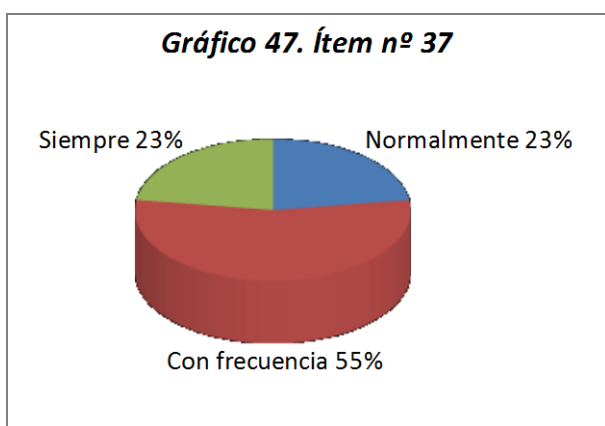
35. Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado.

De la lectura del gráfico, se desprende que existe casi unanimidad al referir que ésta afirmación se cumple 'siempre' o 'con frecuencia'. Unas respuestas que se corresponden con la tendencia general de los análisis globales, mostrando una tendencia positiva al tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente' que resulta muy efectiva en tareas que por sus características muestran una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.



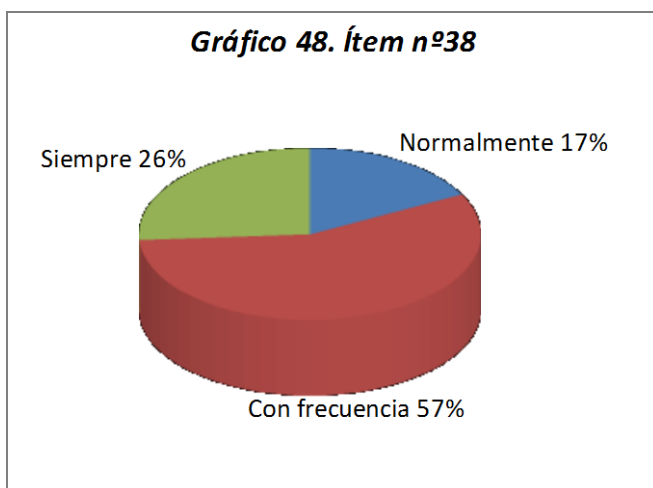
36. Expreso confianza en que se alcanzarán las metas.

Según el gráfico, casi tres cuartas partes de los encuestados confían 'siempre' en que se alcanzarán las metas. El resto de respuestas son compartidas entre la respuesta 'normalmente' y 'con frecuencia'. No aparecen las respuestas 'a veces' ni 'nunca'. De nuevo se repite la tendencia positiva de respuestas ante ítems que aluden al tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional'. Este aspecto refleja una gran capacidad de los líderes para proporcionar a sus subordinados un apoyo intelectual y emocional.



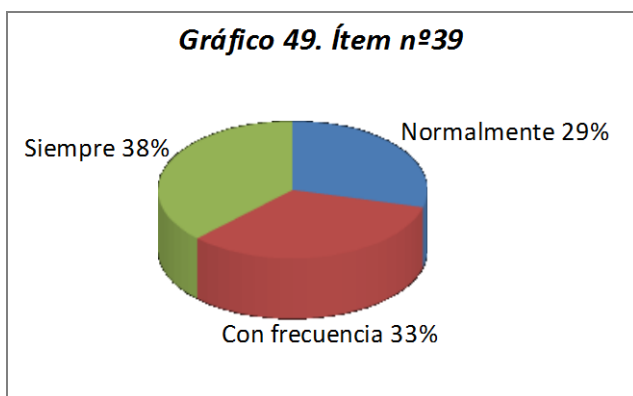
37. Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades

Según el gráfico, más de la mitad de los líderes se consideran 'con frecuencia' efectivos a la hora de relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades. El resto de respuestas se reparten entre 'siempre' y 'normalmente', y ninguno de los encuestados responde 'nunca' o 'a veces'. Este ítem corresponde con la variable 'Efectividad', y muestra un tipo de respuestas muy similar a la tendencia general recogida en el análisis global de las variables, que demuestra el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.



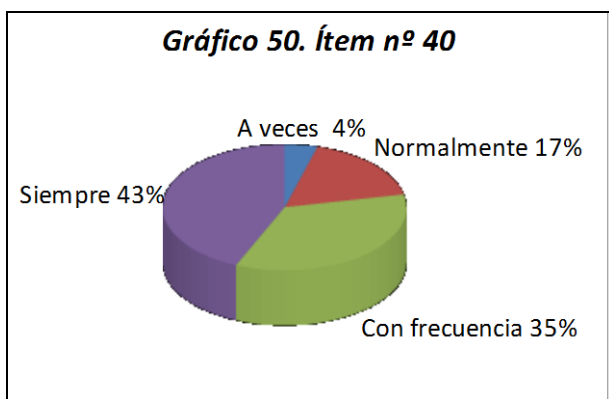
38. Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi grupo de trabajo.

Según se extrae del gráfico, más de la mitad de los encuestados aceptan que utilizan 'con frecuencia', métodos de liderazgo satisfactorios. El resto de la gráfica se completa con las opciones 'normalmente' y 'siempre'. Como ítem correspondiente con la variable 'Satisfacción', responde perfectamente a la tendencia general analizada, que es muy positiva en cuanto al ambiente de trabajo.



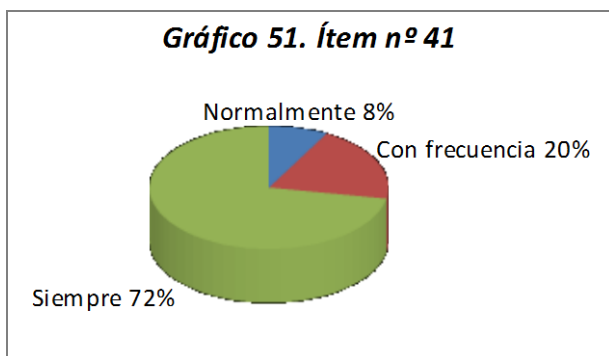
39. Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.

Según se extrae del gráfico, las respuestas de los encuestados se dividen casi en partes iguales entre las repuestas 'siempre', 'normalmente' y 'con frecuencia'. En general, respuestas bastante positivas. No aparecen respuestas como 'a veces' o 'nunca', y responde a la tendencia general del análisis global respecto de la variable 'Esfuerzo Extra', que favorece la activación de necesidades de orden más alto.



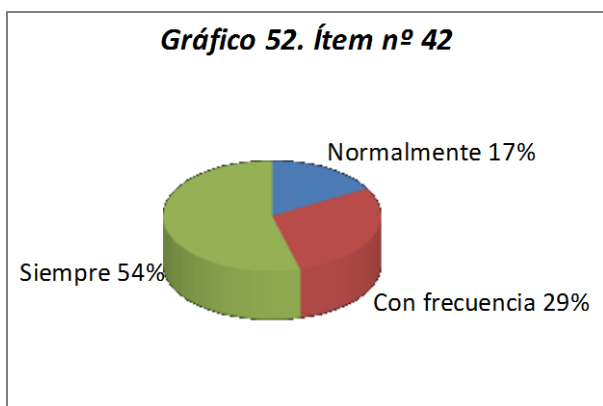
40. Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.

De la representación gráfica se puede extraer que casi la mitad de los encuestados se consideran 'siempre' efectivos a la hora de representar a los demás frente a los superiores. Bastantes consideran que lo son 'con frecuencia'. No aparece la respuesta 'nunca' a ésta afirmación. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad', que demuestra el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.



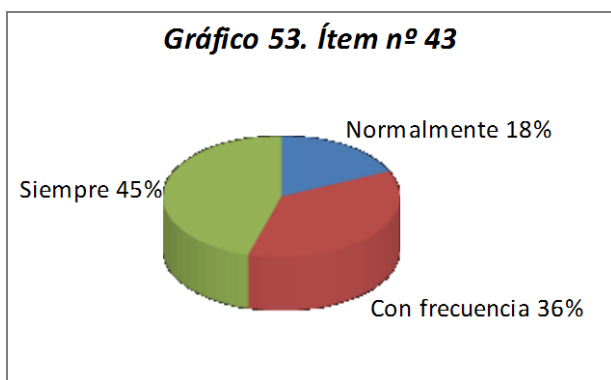
41. Puedo trabajar con los demás en forma satisfactoria.

Casi tres cuartas partes de los encuestados, según el gráfico, transmiten que 'siempre' pueden trabajar con los demás de forma satisfactoria. En gran medida también se ha respondido con la marca 'con frecuencia'. Este ítem forma parte de aquellos que describen la variable 'Satisfacción', y es muy similar a la tendencia general, que marca en él unas respuestas muy positivas de todos centros y en general, el agrado que demuestran los líderes en su trabajo.



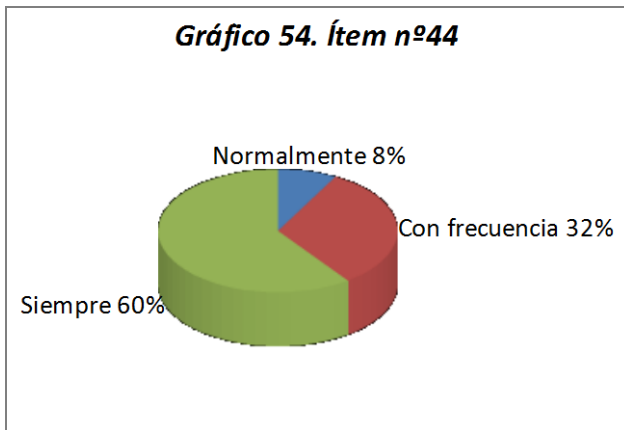
42. Aumento la motivación de los demás hacia el éxito.

Más de la mitad de los encuestados, según el gráfico, transmiten que 'siempre' pueden trabajar con los demás de forma satisfactoria. En gran medida también hay respuestas como 'con frecuencia' y 'normalmente' en menor medida. No aparecen respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Esfuerzo Extra', favoreciendo el desempeño de los seguidores y el cómo alcanzar las metas.



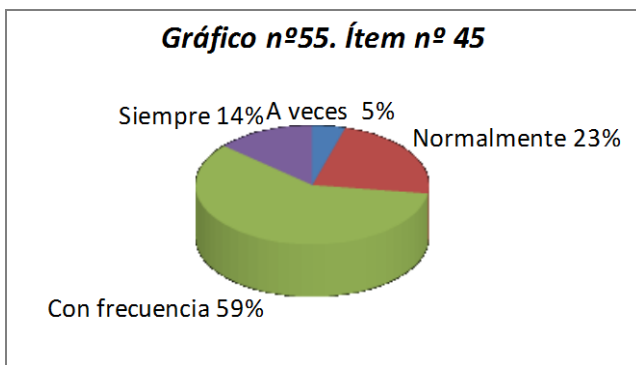
43. Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.

Algo menos de la mitad de los líderes, según el gráfico, se consideran 'siempre' efectivos para encontrar las necesidades de la organización. También abunda la respuesta 'con frecuencia' y 'normalmente'. No existen respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad', que demuestra el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.



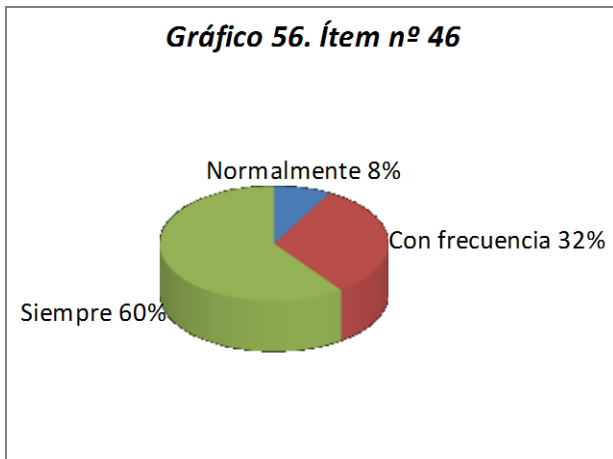
44. Motivo a los demás a trabajar más duro.

Según el gráfico, gran parte de los líderes consideran que 'siempre' motivan a los demás a trabajar más duro, y en general el tratamiento hacia esta afirmación es positiva, pues se completa la gráfica con respuestas como 'con frecuencia' o 'normalmente'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Esfuerzo Extra', que da valor a las consecuencias del desempeño de los seguidores.



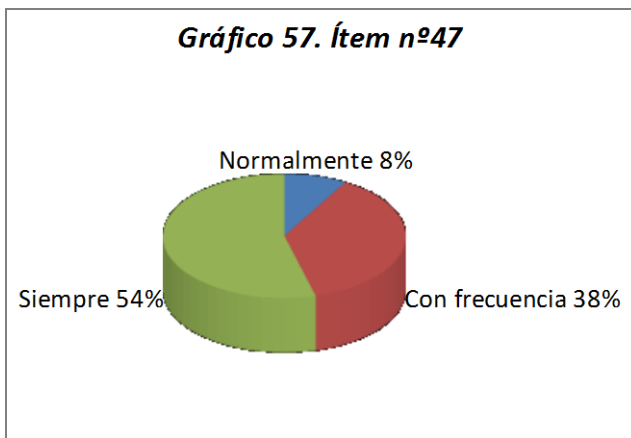
45. Dirijo un grupo que es efectivo.

Según se extrae del gráfico, el mayor porcentaje de respuestas corresponde a la elección 'con frecuencia', que se encuentra en la mitad de la escala tipo Likert utilizada. Un porcentaje bajo responde 'siempre' o 'normalmente', aunque no existen respuestas como 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad', aunque en éste ítem se encuentran más puntuaciones bajas, como 'a veces' que en el resto de ítems utilizados para medir ésta variable. Este tipo de respuestas pueden corresponder a actitudes de líderes que no confían totalmente en su equipo o que son más exigentes con el desempeño de los subordinados.



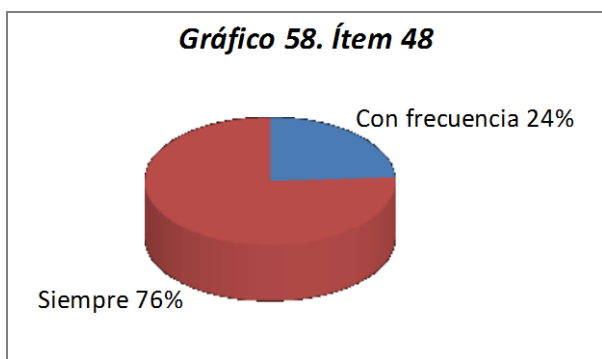
46. Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo

Según se refleja en el gráfico, dos terceras partes de los encuestados contestan 'siempre' a ésta afirmación y el resto se completan con las respuestas 'normalmente' y 'con frecuencia', lo que implica una respuesta positiva al hecho de compartir los riesgos de las decisiones tomadas en grupo. Es un ítem que refleja el tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Conductual', que señala el carisma de los líderes en la organización provocado por su tipo de actuaciones.



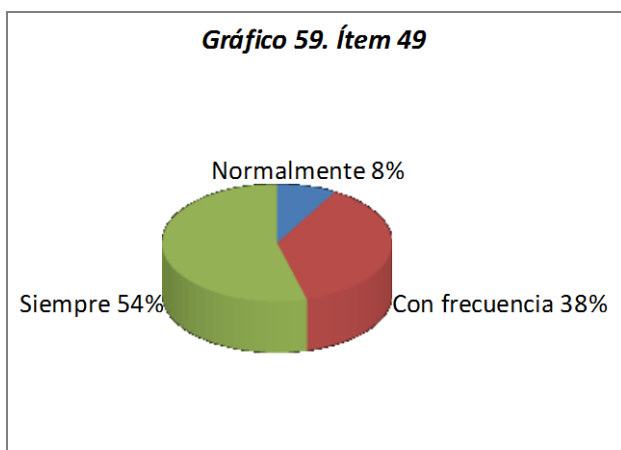
47. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones .

En el gráfico, se aprecia cómo más de la mitad de los encuestados responde 'siempre' a ésta afirmación, y en general se aprecian contestaciones positivas en éste sentido. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis del tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', que señala la identificación de los seguidores con el líder.



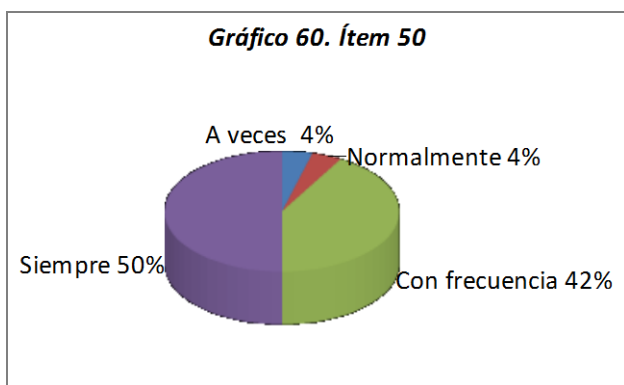
48. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.

Según el gráfico, las respuestas son muy positivas, pues se reparten entre la contestación 'siempre' y 'con frecuencia', siendo predominante la primera. Como un ítem que representa el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', muestra una de las mejores puntuaciones para esta variable. Refleja una gran capacidad de los líderes para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo emocional a los docentes.



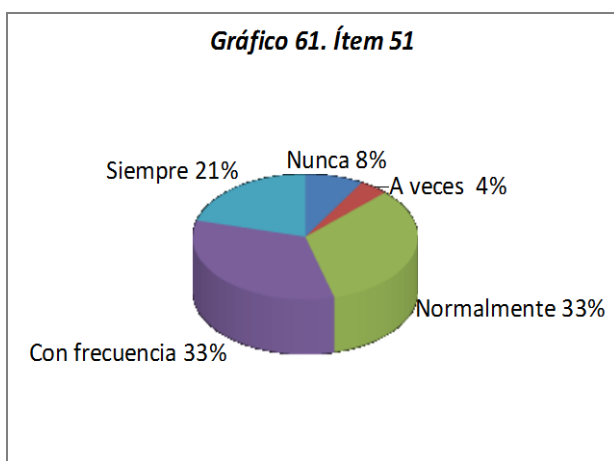
49. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas.

Tal y como se ve en el gráfico, más de la mitad de los encuestados responden 'siempre' a ésta afirmación, repartiéndose el resto de respuestas entre 'con frecuencia' y 'normalmente', siendo esta última muy minoritaria. No aparecen respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Éste ítem se corresponde con la evaluación del tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual' y , aunque sigue la tendencia general, es uno de los cuales se aprecian menos diferencias entre las respuestas de los líderes según su posición dentro de la organización, determinando cierta capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos y la necesidad de evaluarlas.



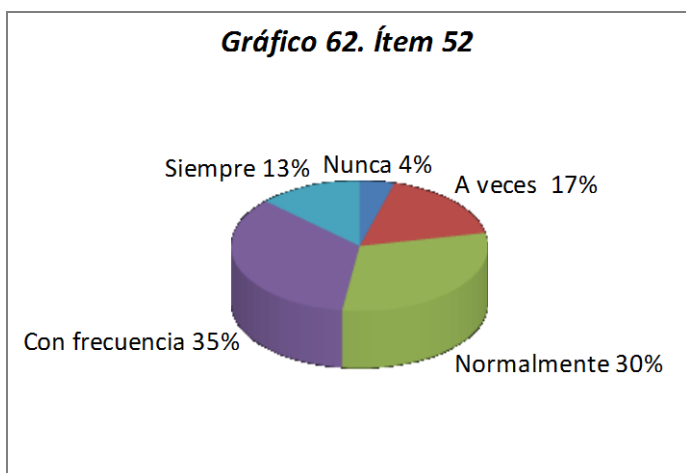
50. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.

Según el gráfico, la mitad de los encuestados, 'siempre' buscan la manera de desarrollar las capacidades de los demás. Otro gran porcentaje responde 'con frecuencia' a ésta afirmación, y sólo dos de los encuestados responden 'a veces' o 'normalmente'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para el tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', lo que describe un alto grado de atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas de los docentes.



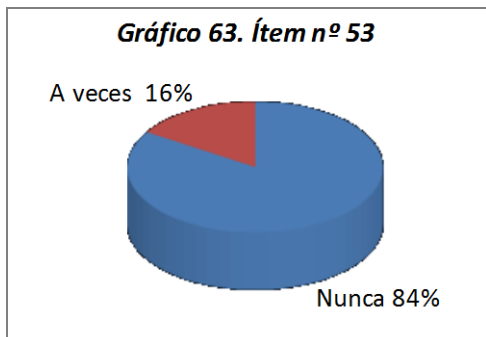
51. Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.

A ésta afirmación, según el gráfico las respuestas son muy variadas, y aunque casi un tercio afirma que lo hace 'con frecuencia', y otro tercio 'normalmente', también existen respuestas como 'siempre', 'nunca' o 'a veces'. Posiblemente sea uno de los ítem con puntuaciones más bajas, y mayor diversidad de respuestas para el tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', que podría reflejar en algunos casos la falta de claridad en cuanto a los estímulos que se ofrecerán a cambio del trabajo realizado.



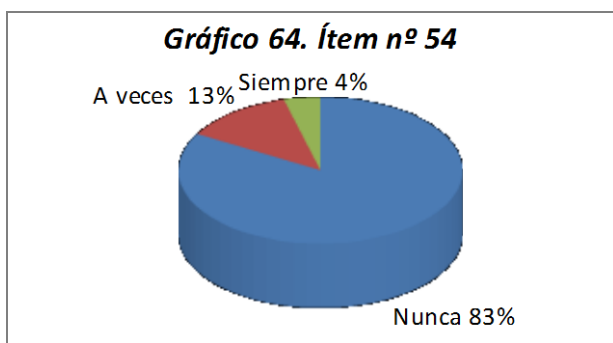
52. Me concentro en detectar y corregir errores.

Las respuestas a esta afirmación son muy variadas. Dos tercios afirman que 'con frecuencia' o 'normalmente' se concentran en detectar y corregir errores. El tercio restante, se dividen entre respuestas como 'siempre', 'nunca' o 'a veces'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Dirección por Excepción Activa', mostrando la habilidad del líder para clarificar objetivos de forma que le permitan superar las dificultades.



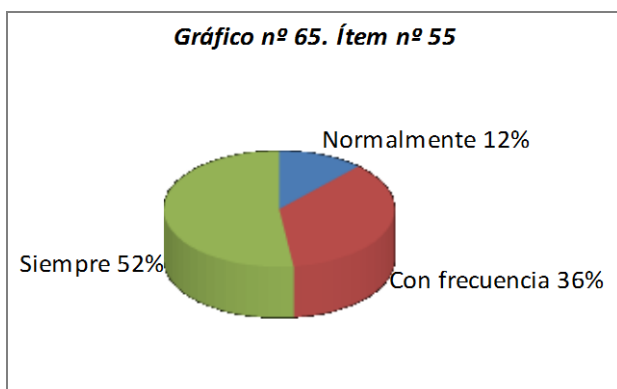
53. Espero que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.

Según se aprecia en el gráfico, una amplia mayoría de los encuestados responden 'nunca' a ésta afirmación, y sólo un 16% acepta que lo hace 'a veces', lo que implica cierta previsión a la hora de resolver los problemas que se presenten en la institución. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general de los análisis globales para el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Pasiva', que son muy bajos. Esto refleja cómo los líderes de estas instituciones en general demuestran habilidad para pensar de forma decisiva y con antelación a los problemas.



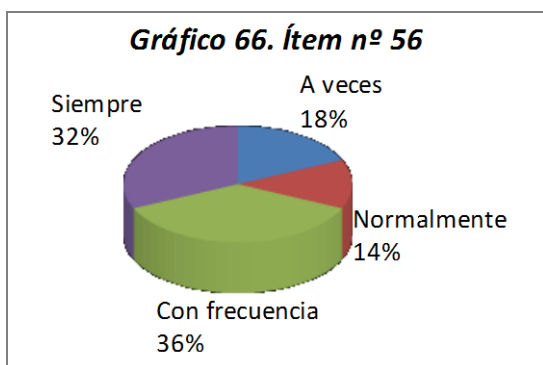
54. Tiendo a no corregir errores ni fallas

Del gráfico se desprende que un amplio porcentaje de los encuestados responde que 'nunca' tiende a no corregir errores ni fallos'. Sorprende la aparición de una de las respuestas que contesta 'siempre' a ésta afirmación. Como ya habíamos visto con anterioridad, las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis para el tipo de liderazgo 'Laissez faire', pero de la misma forma, las puntuaciones 'siempre' o 'a veces' para esta variable nunca son nulas. Estas respuestas se relacionan con la gran respuesta positiva que tienen ítem relacionados con el control de objetivos.



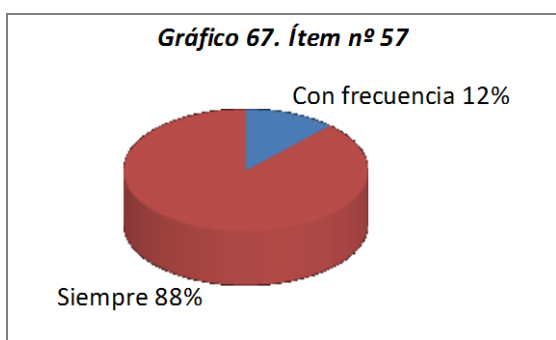
55. Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo.

Según el gráfico, las respuestas a ésta afirmación, se dividen entre una mayoría de algo más de la mitad de los encuestados que contestan 'siempre', un segundo porcentaje en mayoría que responde 'con frecuencia' y el resto que responde que lo hace 'normalmente'. No aparecen respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Esfuerzo Extra', que permite inducir a los docentes ánimo para trascender intereses inmediatos pro otros superiores de la organización.



56. El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización.

Según el gráfico, los resultados de los encuestados indican que sólo un tercio responden 'siempre', y el resto se comparten entre las puntuaciones 'con frecuencia' en gran medida, y 'normalmente' y 'siempre' en menos cantidad. En cualquier caso, las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad', que demuestra el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.

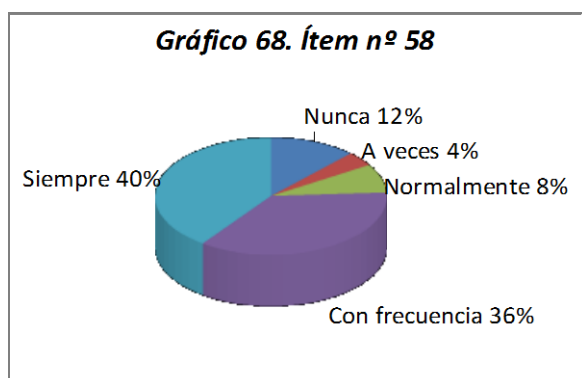


57. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y lo que hago.

Según el gráfico, una amplia mayoría reconoce que 'siempre' trata de mostrar coherencia entre lo que dice y lo que hace, y el resto responden 'con frecuencia', lo que presenta una respuesta predominantemente positiva a un tipo de liderazgo de 'Influencia Idealizada Conductual', elegido en términos generales como uno con los que mejor se sienten identificados la mayoría de los líderes de los centros y que muestra el grado de carisma de los líderes.

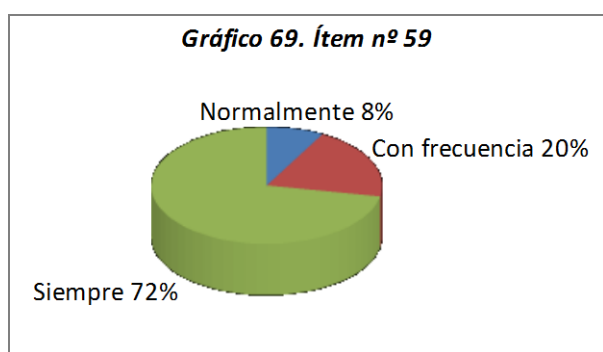
A éste respecto, en los grupos de discusión, se planteó la siguiente cuestión: “¿Qué opina de la idea de que los directivos deben mostrar con sus actos lo que piden a sus trabajadores con palabras (predicar con el ejemplo)?”. A esto, los participantes respondieron generalmente de

forma positiva, apoyando el hecho de tener que ser consecuentes con sus actos, aunque se reconoce que no siempre es fácil: *“Ser consecuente con las situaciones de la realidad. Es bueno predicar con el ejemplo, pero es difícil”*.



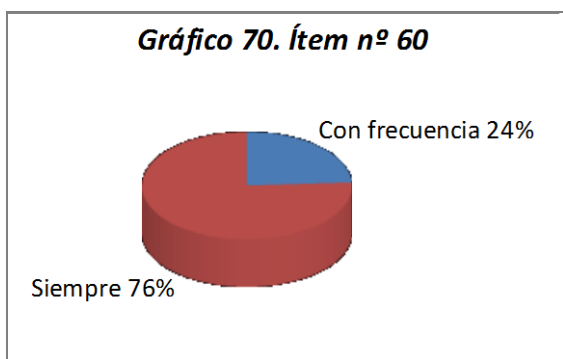
58. Intento ser un modelo a seguir para los demás.

Del gráfico se extrae que casi la mitad de los encuestados 'siempre' tratan de ser un modelo a seguir para los demás, y un 36 % más lo hacen 'con frecuencia'. Destacan un 12% de respuestas que afirman que 'nunca' lo hacen, junto con otro 4% que lo hacen sólo 'a veces'. Es éste uno de los ítems correspondientes al tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida' que presentan una puntuación más baja en general, y que resulta significativo al relacionarse con el grado de identificación que observan los líderes respecto a sus seguidores.



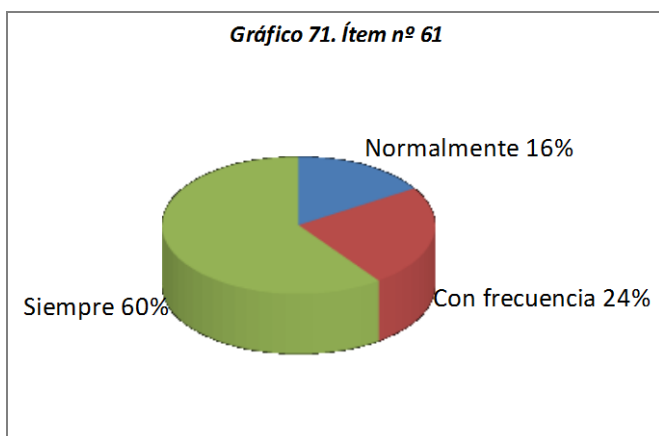
59. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.

Según el gráfico, casi tres cuartas partes de los encuestados responden 'siempre' a la afirmación presentada, y el resto de respuestas se reparten entre las contestaciones 'normalmente' y 'con frecuencia'. Este ítem valora el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional'. Estos datos reflejan una gran capacidad de los líderes para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.



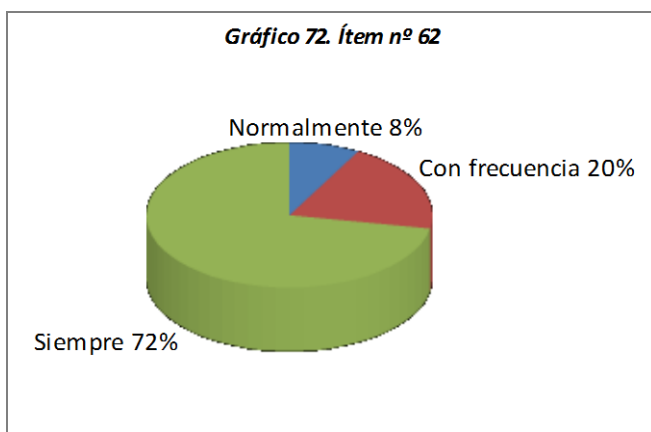
60. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión

Del gráfico se extrae una respuesta mayoritariamente muy positiva a la afirmación, con un 76% de los encuestados que contestan 'siempre'. Siendo uno de los ítem presentados para valorar la 'Estimulación Intelectual', se verá después cómo a pesar de ser uno de los ítem más valorados, destacan las contestaciones más positivas como más abundantes entre los Directores, que entre los Jefes Técnicos o Inspectores Generales de los centros. En ésta puntuación se aprecia la alta capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los valores y las actitudes.



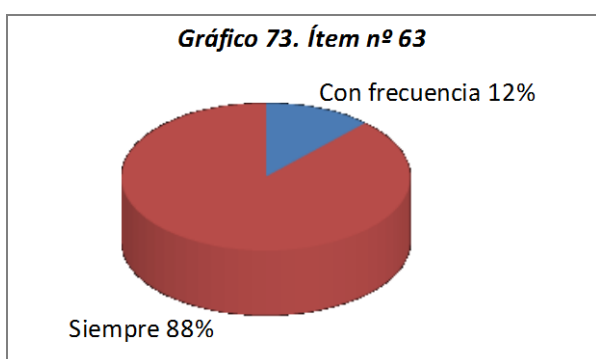
61. Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis subordinados.

Del gráfico se extrae una respuesta positiva a éste ítem, con más de la mitad de los encuestados que responde 'siempre' a ésta afirmación y el resto de contestaciones divididas entre las respuestas 'normalmente' y 'con frecuencia'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para ésta variable.



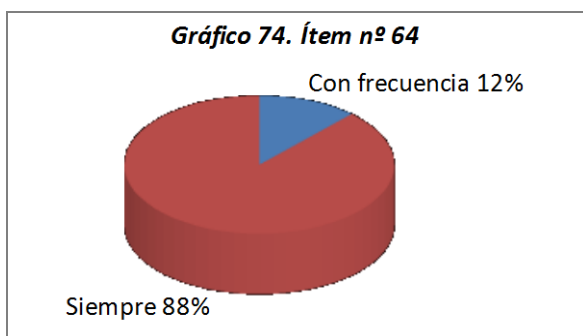
62. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.

En el gráfico se aprecia cómo casi tres cuartas partes de los líderes afirman que 'siempre' se relacionan personalmente con sus colaboradores, y el resto de las respuestas tienen también una puntuación alta, como 'con frecuencia' y 'normalmente'. Como ítem valorador del tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', este tipo de respuesta forma parte de la tendencia general de ésta variable, con un reflejo positivo en cuanto a la atención que prestan a las diferencias personales de sus colaboradores y subordinados.



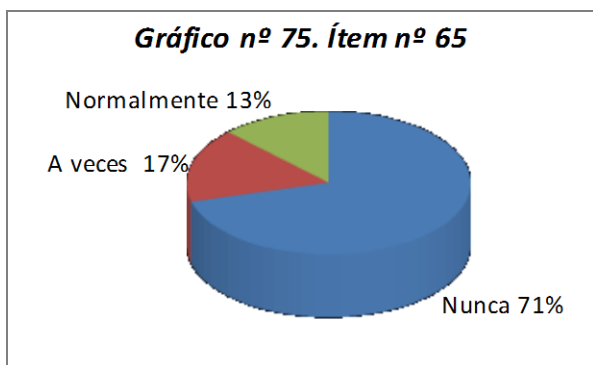
63. Cuando los demás logran los objetivos propuestos, les hago saber que lo han hecho bien.

Del gráfico se desprende una respuesta altamente positiva a éste ítem, relacionado con el tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', con un alto porcentaje de contestación 'siempre' a la afirmación, y el resto como 'con frecuencia'. Este tipo de liderazgo es muy efectivo, en tareas que por sus características muestran una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste, que en éste caso los líderes los encuentran en su propio reconocimiento.



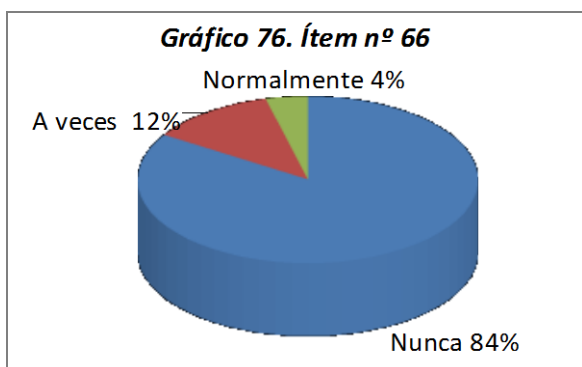
64. Me interesa corregir y solucionar los errores que se producen.

Del gráfico se desprende una respuesta altamente positiva a éste ítem, relacionado con el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa', con un alto porcentaje de contestación 'siempre' a la afirmación, y el resto como 'con frecuencia', lo que refleja su buena posición a la hora de clarificar objetivos de forma que permitan solucionar las dificultades.



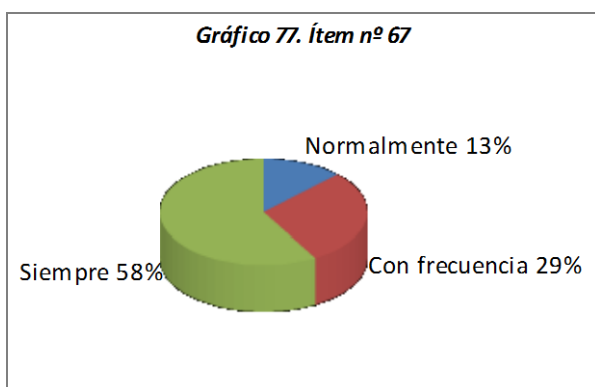
65. En general no superviso el trabajo de los demás, salvo que surja un problema.

El porcentaje de líderes que responden 'nunca' ésta afirmación, responde a la baja puntuación que ha obtenido el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción pasiva' en la tendencia general. Esto reafirma la mala percepción que tienen los líderes de la falta de control dentro de la institución.



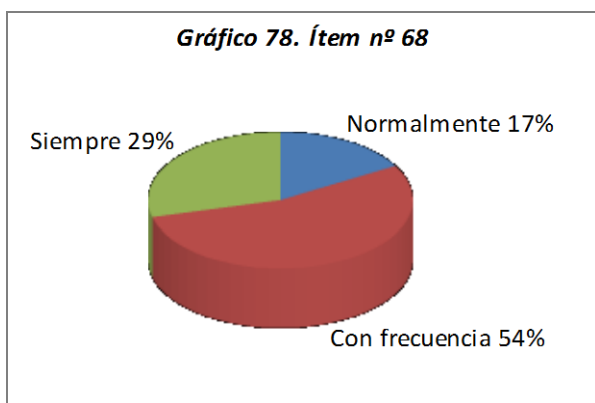
66. Generalmente prefiero no tener que tomar decisiones.

El alto porcentaje de líderes que responde 'nunca' a ésta afirmación, tiene su correspondencia en la baja aceptación del tipo de liderazgo 'Laissez Faire' que tienen los líderes de los centros de la Fundación Creando Futuro, que tienden a no renunciar a su posición de líderes y a ejercer su autoridad, en los casos en los que la respuesta es 'nunca', y en menor grado en el resto.



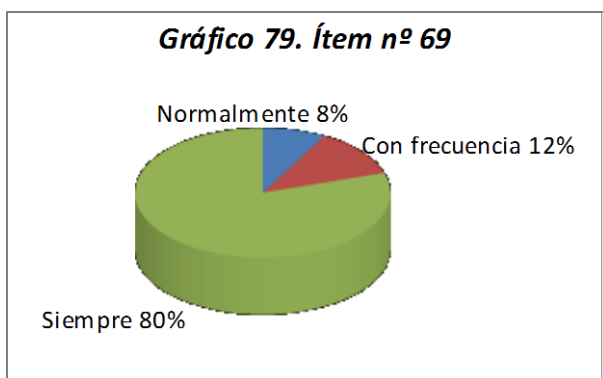
67. Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.

Según expresa el gráfico, más de la mitad de los líderes reconocen que 'siempre' se preocupan por aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás, y el resto de las respuestas se reparten entre 'con frecuencia' con casi un tercio de los líderes y el resto, 'normalmente'. Este tipo de respuesta forma parte de la tendencia general de la variable 'Esfuerzo Extra', que toma unos valores muy positivos, y demuestra la capacidad de los líderes para expandir el rango de necesidades de los docentes.



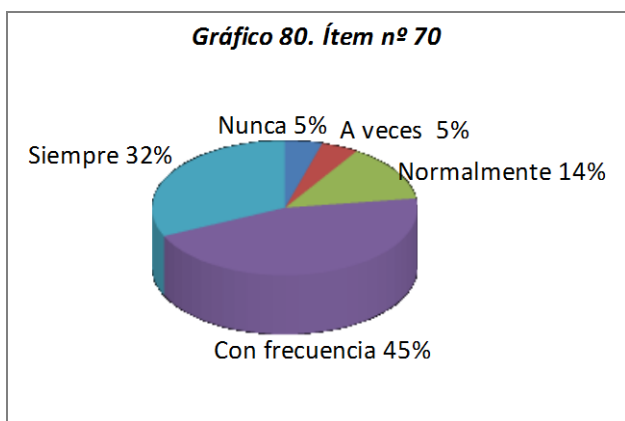
68. Soy efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.

Según el gráfico, las puntuaciones de respuesta en ésta afirmación son algo más bajas que en el resto de ítems relacionados con la variable 'Efectividad', que demuestra el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño, mostrando una mayoría de respuestas 'con frecuencia', que forman parte de más de la mitad de la muestra.



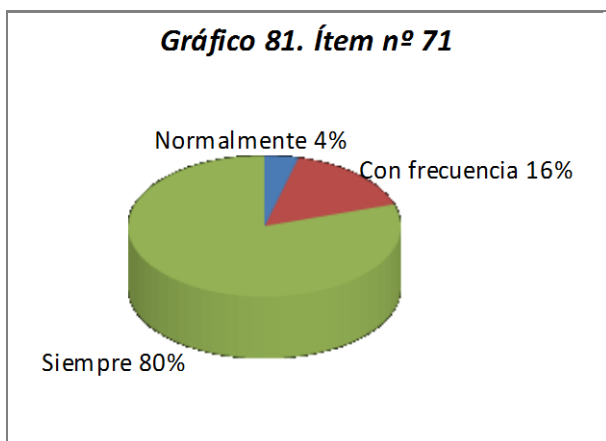
69. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.

El gráfico expresa cómo la mayoría de los líderes expresan 'siempre' su interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas. Es éste un ítem relacionado con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', que como se aprecia en los análisis particulares, manifiesta puntuaciones más altas en las respuestas procedentes de los líderes que tienen posición de Director en los centros. Así se pone de manifiesto el apoyo a los docentes para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos.



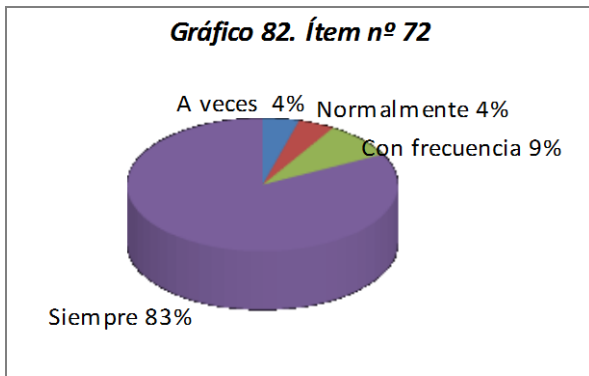
70. Los empleados manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo.

Del gráfico se desprenden una gran variedad de contestaciones hacia esta afirmación. Casi la mitad de los encuestados responden con la puntuación 'con frecuencia', aunque también un tercio consideran verdadera esta afirmación 'siempre' y aparecen respuestas minoritarias con puntuaciones más bajas. Estas respuestas, se apartan ligeramente de la tendencia general de la variable 'Satisfacción', obteniendo una puntuación más baja a la media de los ítem que se refieren a ésta variable, reflejando cierto descenso en el buen ambiente que parece que se refleja en los centros en éste sentido.



71. Me interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.

Del gráfico se desprende una respuesta altamente positiva a éste ítem, relacionado con el tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Conductual', con un alto porcentaje de contestación 'siempre' a la afirmación, y el resto como 'con frecuencia'. Este tipo de liderazgo se ve relacionado con la identificación de los seguidores con el líder.



72. Suelo exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas.

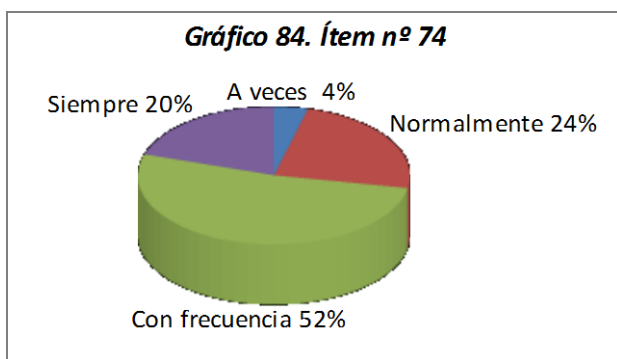
El gráfico expresa cómo una gran mayoría de los líderes afirman que 'siempre' suelen exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas. El 17 % restante se reparte entre las contestaciones 'con frecuencia', 'normalmente' y 'a veces'. Estas respuestas concuerdan con la tendencia general del análisis global del tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional'. Refleja esta puntuación una gran capacidad de los líderes para motivar y estimular a los subordinados, incrementando su confianza en alcanzar los desafíos.



Gráfico 83. Ítem nº 73

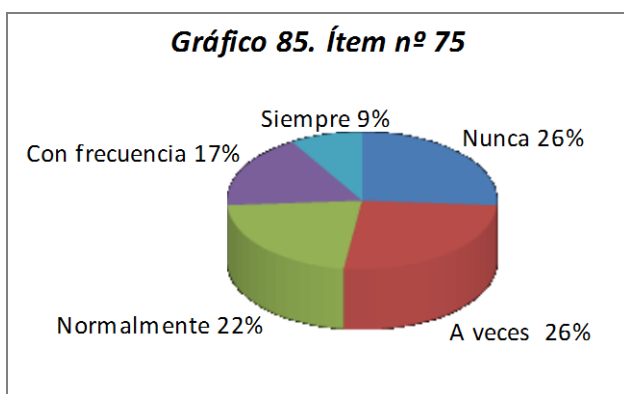
73. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.

El gráfico expresa cómo la mayoría de los líderes tiende 'siempre' a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo. Es éste un ítem relacionado con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', que como se aprecia en los análisis particulares, manifiesta puntuaciones más altas en las respuestas procedentes de los líderes que tienen posición de Director en los centros. Demostrando la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos y las relaciones.



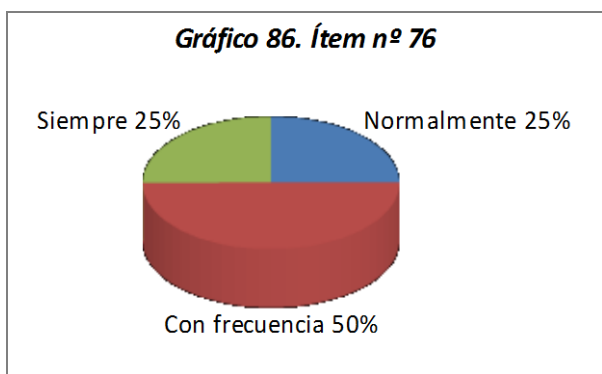
74. Sé lo que necesita cada uno de los miembros de mi grupo.

Del gráfico se desprende cómo más de la mitad de los encuestados reconocen saber 'con frecuencia' lo que necesita cada uno de los miembros de su equipo'. La otra mitad se divide entre las contestaciones 'siempre', 'normalmente', o 'a veces'. Esta puntuación aleja este ítem de la tendencia general del tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada'. Esto podría indicar cierto desapego en cuanto al conocimiento personalizado de las necesidades de los docentes.



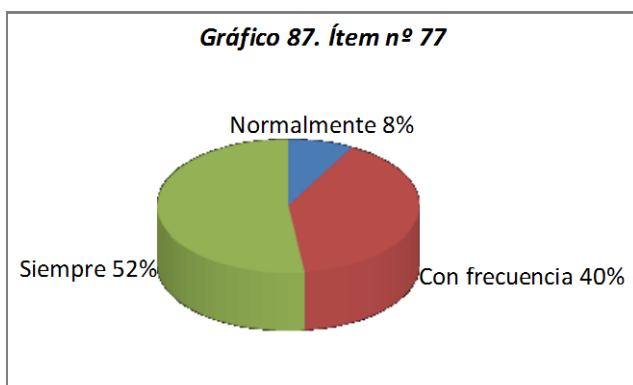
75. Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer su trabajo.

Del gráfico se desprenden gran variedad de respuestas a ésta afirmación, que se relaciona con el tipo de liderazgo 'Laissez Faire'. Es quizá uno de los ítems que mejor valoración obtiene dentro de los referidos a ésta variable, lo que muestra la tendencia a enfatizar el trabajo de los subordinados en muchos de los centros, renunciando a la autoridad en éste sentido. Tiene ésto, por otro lado un sentido mucho más lógico por el tipo de empleo que se ejerce, que suele ser más independiente en cuanto a los métodos en el caso del profesorado.



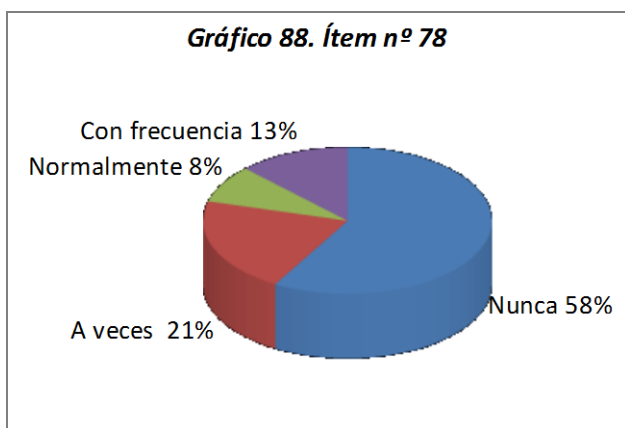
76. En general cumplo con las expectativas que tienen de mí mis subordinados.

Del gráfico se extrae que la mitad de los líderes confían en que 'con frecuencia' en general cumplen con las expectativas que tienen de sus subordinados. El resto de las respuestas se reparten en partes iguales entre las contestaciones 'siempre' y 'normalmente'. Es un ítem que se relaciona con la variable de 'Satisfacción' y en consecuencia, el agrado que demuestran los líderes en su trabajo.



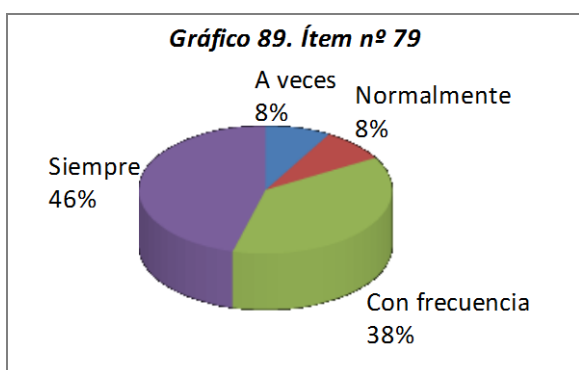
77. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.

Según el gráfico, a la afirmación de 'informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen', las respuestas son muy positivas, con una amplia mayoría que divide sus respuestas entre 'siempre' y 'con frecuencia', y sólo un 8% que lo hace 'normalmente', lo que se corresponde con la tendencia general del análisis general respecto al tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', lo que refleja la atención a las diferencias personales y el apoyo desde el líder, que ayudan a compensar la insatisfacción de los miembros de equipo cuando las tareas son frustrantes.



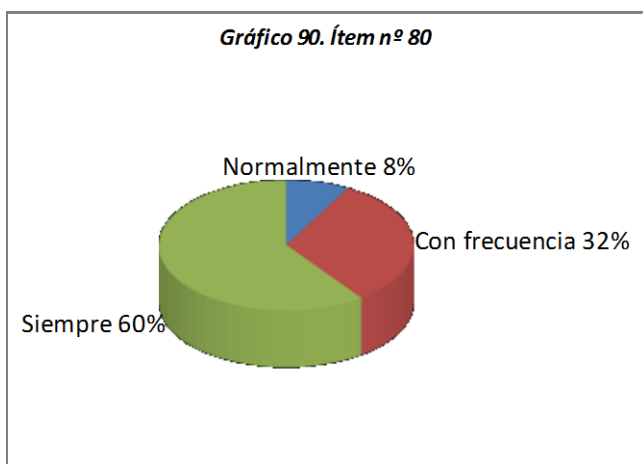
78. Creo que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.

Según el gráfico, más de la mitad de los líderes rechazan ésta afirmación con la contestación 'nunca', lo que se corresponde con la expresión general de bajas puntuaciones respecto al tipo de liderazgo 'Laissez Faire'. Aparecen de cualquier modo, algunas respuestas minoritarias con valoraciones más positivas hacia ésta variable, como 'normalmente' (2 individuos) y 'con frecuencia' (3 individuos). Así, en general, los líderes de los centros de la Fundación Creando Futuro tienden a no renunciar al ejercicio de su autoridad.



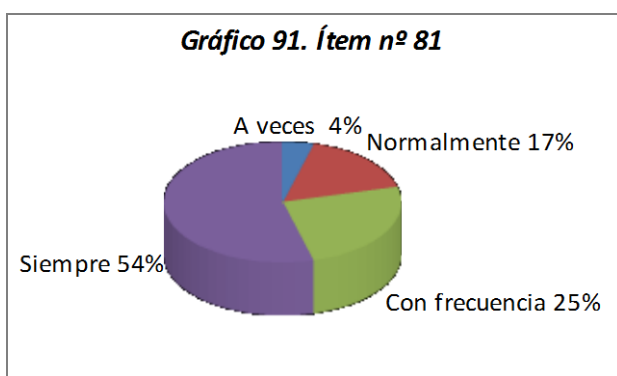
79. Logro contar con mi equipo cada vez que hay trabajo extra.

El gráfico expresa una valoración bastante positiva de éste ítem relacionado con la variable 'Esfuerzo Extra', de forma que entra en la tendencia general del análisis en conjunto de ésta variable. La mayoría de las respuestas se concentran entre las valoraciones 'siempre' y 'con frecuencia', demostrando su capacidad de trascender intereses inmediatos de los seguidores por otros superiores de la organización.



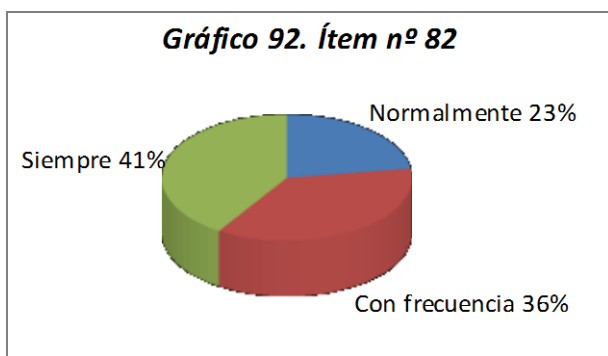
80. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.

Esta afirmación, se relaciona con el tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', y proporciona unos porcentajes muy similares a la media obtenida por ésta variable en la tendencia general, con más de la mitad de los encuestados que responden 'siempre', una segunda mayoría bajo la contestación 'con frecuencia' y una minoría que responde 'normalmente', lo que aporta puntuaciones bastante positivas en cuanto al nivel de carisma de los líderes.



81. Puedo construir metas que incluyen las necesidades de quienes trabajan conmigo.

Del gráfico se extrae que más de la mitad de los encuestados afirman que 'siempre' pueden construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan con él. Y una cuarta parte, lo hace bajo la contestación 'con frecuencia'. Unas respuestas que coinciden con la tendencia general de la puntuación del estilo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', que describe la capacidad de los líderes para potenciar las necesidades y estimular a los seguidores.



82. Los demás creen que es grato trabajar conmigo.

Respecto a ésta afirmación, relacionada con la variable 'Satisfacción', las respuestas de los encuestados se dividen casi a partes iguales entre las contestaciones 'normalmente', 'con frecuencia' y 'siempre', de forma que su puntuación concuerda con la tendencia general del análisis y el agrado que demuestran los líderes en su trabajo.

5.1.2. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO SEGÚN LOS DOCENTES DE LA FCF

5.1.2.1. Descripción de la muestra

El instrumento seleccionado para su aplicación a los profesores se caracteriza por un excelente nivel de confianza tanto global como de los distintos factores o dimensiones que lo componen. De hecho, su nivel alcanza el nivel de 0,979, superando con creces el nivel mínimo aconsejable de 0,80.

Tabla 26. Resumen del procesamiento de casos y estadísticos de fiabilidad

Resumen del procesamiento de los casos			Estadísticos de fiabilidad	
		N	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válidos	67	,979	82
	Excluidos(a)	78		
	Total	145		

I. Descripción de la muestra

A. Características demográficas

Tabla 27. Los profesores que contestaron al cuestionario se distribuyen por centro como sigue:

Centros docentes:

Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Colegio Educacional San Andrés	11	7,6	7,6	7,6
	Colegio Lo Errazuriz	16	11,0	11,0	18,6
	Anexo Lo Errazuriz	13	9,0	9,0	27,6
	Liceo Insume	15	10,3	10,3	37,9
	Colegio El Prado	14	9,7	9,7	47,6
	Colegio San Felipe	16	11,0	11,0	58,6
	Liceo Metropolitano	9	6,2	6,2	64,8
	Industrial Simón Bolívar	15	10,3	10,3	75,2
	Colegio Santa Marta	12	8,3	8,3	83,4
	Colegio San Marcel	24	16,6	16,6	100,0
	Total	145	100,0	100,0	

Gráfico 93. Distribución de los profesores por centro.

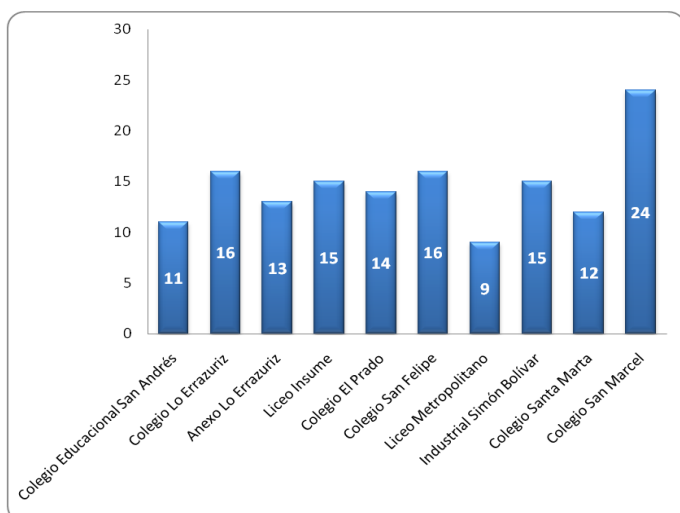
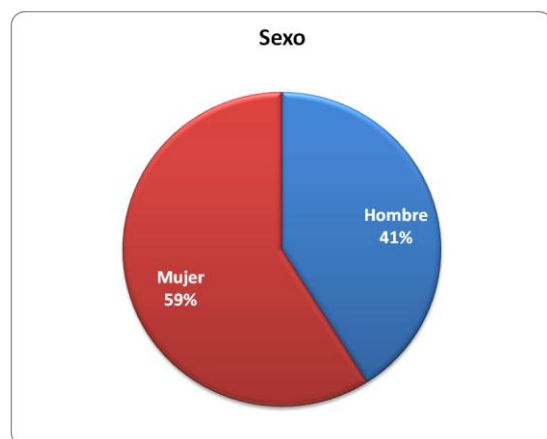


Tabla 28. La distribución de los encuestados por sexo es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	57	39,3	41,0	41,0
	Mujer	82	56,6	59,0	100,0
	Total	139	95,9	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,1		
Total		145	100,0		

Gráfico 94. Sexo



En esta muestra el número de mujeres supera al de los hombres aunque sea por un estrecho margen del 9% por encima de 50%.

Tabla 29. Experiencia - Años trabajando en la FCF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 año	31	21,4	23,1	23,1
	2 a 5 años	45	31,0	33,6	56,7
	6 a 10 años	16	11,0	11,9	68,7
	Más de 10	42	29,0	31,3	100,0
	Total	134	92,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	7,6		
Total		145	100,0		

Gráfico 95. Experiencia- Años trabajando en la FCF



Por término medio la experiencia laboral del profesorado en el marco de la FCF está en torno a 5 años.

Tabla 30. Nivel de docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Docencia básica	67	46,2	54,9	54,9
	Docencia media	42	29,0	34,4	89,3
	Docencia básica y media	13	9,0	10,7	100,0
	Total	122	84,1	100,0	
Perdidos	Sistema	23	15,9		
Total		145	100,0		

Gráfico 96. Nivel de docencia.



Por término medio el profesorado que responde a este cuestionario realiza actividades centradas en la docencia básica. No obstante la proporción de profesores con docencia media es notable.

Tabla 31. Años de experiencia como profesor:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 año	5	3,4	3,7	3,7
	2 a 5 años	45	31,0	33,1	36,8
	6 a 10 años	25	17,2	18,4	55,1
	Más de 10	61	42,1	44,9	100,0
	Total	136	93,8	100,0	
Perdidos	Sistema	9	6,2		
Total		145	100,0		

Gráfico 97. Años de experiencia como profesor.



Por término medio la experiencia como profesor está en torno a los 10 años.

Tabla 32. Jefe Técnico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco similar	39	26,9	31,7	31,7
	Similar	20	13,8	16,3	48,0
	Muy similar	42	29,0	34,1	82,1
	Exactamente igual	22	15,2	17,9	100,0
	Total	123	84,8	100,0	
Perdidos	Sistema	22	15,2		
Total		145	100,0		

Gráfico 98. Jefe técnico

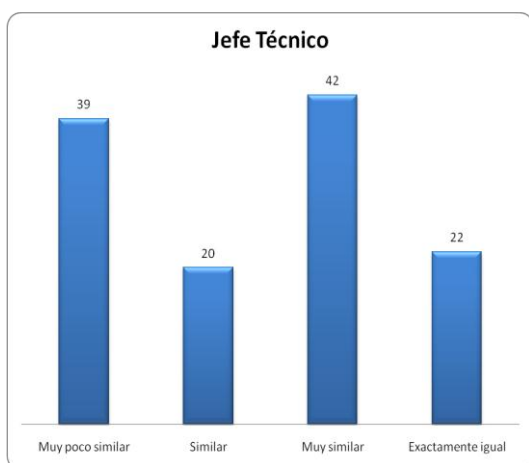


Tabla 33. Inspector General

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco similar	24	16,6	25,5	25,5
	Similar	26	17,9	27,7	53,2
	Muy similar	26	17,9	27,7	80,9
	Exactamente igual	18	12,4	19,1	100,0
	Total	94	64,8	100,0	
Perdidos	Sistema	51	35,2		
Total		145	100,0		

Gráfico 99. Inspector General

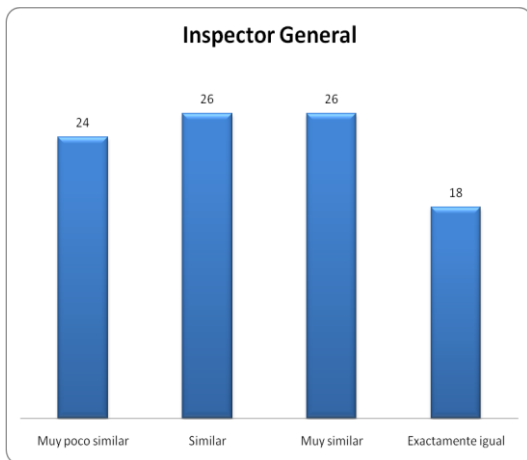
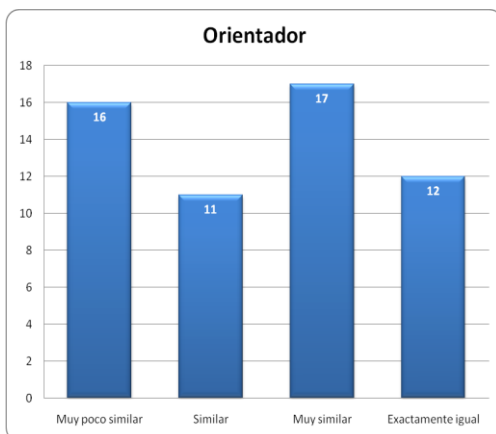


Tabla 34. Orientador

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco similar	16	11,0	28,6	28,6
	Similar	11	7,6	19,6	48,2
	Muy similar	17	11,7	30,4	78,6
	Exactamente igual	12	8,3	21,4	100,0
	Total	56	38,6	100,0	
Perdidos	Sistema	89	61,4		
Total		145	100,0		

Gráfico 100. Orientador



5.1.2.2. Análisis por pregunta

Bajo éste epígrafe se recogen los análisis de las frecuencias de respuesta a cada una de las preguntas de los cuestionarios de liderazgo por parte de los docentes de la Fundación Creando Futuro.



Gráfico 101. Ítem nº 1

1. Me ayuda siempre que me esfuerce

Del gráfico se extrae que casi la mitad de los docentes consideran que siempre les prestan ayuda siempre que se esfuercen. Casi una cuarta parte piensa que los líderes lo hacen 'con frecuencia' y la misma cantidad que lo hacen 'normalmente'. Una minoría elige las opciones de 'nunca' o 'a veces'. Este ítem se corresponde con el tipo de liderazgo de 'Recompensa Contingente', que toma unos valores bastante altos en la tendencia general del análisis global, que muestra en los líderes una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.

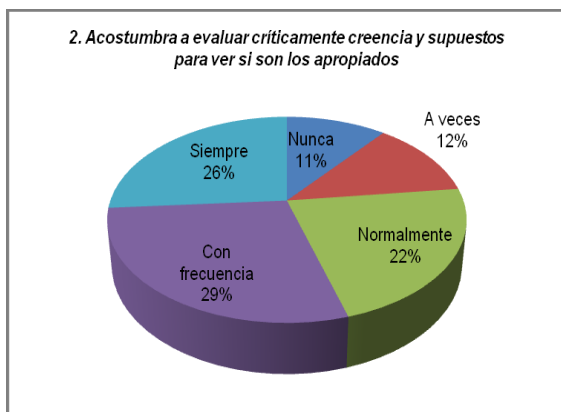


Gráfico 102. Ítem nº 2

2. Acostumbra a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.

En el gráfico se aprecia como las respuestas están bastante repartidas entre todas las opciones. La mayor concentración de sujetos se encuentra en la contestación 'con frecuencia', seguida de 'siempre', 'normalmente', 'a veces' y finalmente, 'nunca' con un 11% de las respuestas. Éste ítem se relaciona con el tipo de liderazgo 'Estimulación intelectual', que, frente a lo que sucedía en los análisis de los cuestionarios de liderazgo realizados por los líderes, no se advierte en ésta variable ningún dato significativo acerca de la forma de pensar de los éstos sobre los valores y actitudes.

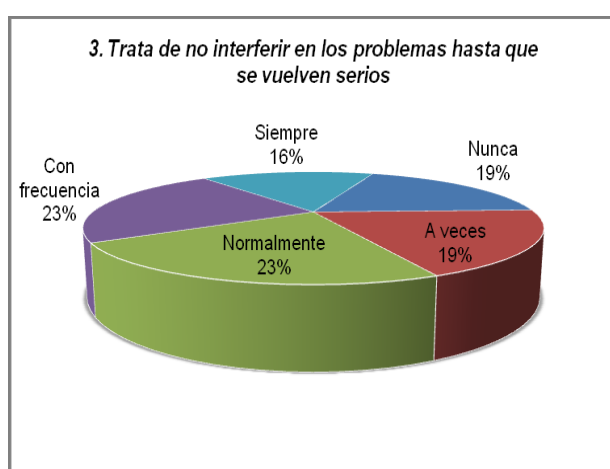


Gráfico 103. Ítem nº 3

3. Trata de no interferir en los problemas hasta que se vuelven serios

En el gráfico se leen gran variedad de respuestas a éste ítem, y casi se da un mismo porcentaje de profesores que responden que 'siempre' los líderes no interfieren en los problemas hasta que se vuelven serios, que de profesores que piensan que su líder 'nunca' dejaría de interferir en los problemas esperando a que se vuelvan serios. Siendo éste uno de los ítems que se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción pasiva', se corresponde con la tendencia general de cierto rechazo transmitida en la tendencia general de los centros. Además, la variedad de respuestas encaja muy bien con el tipo de respuestas ofrecidas por los líderes sobre este mismo ítem, en las que se hace gala de un liderazgo más autoritario en lugar de otros más respetuosos con el trabajo individual y sin supervisión.

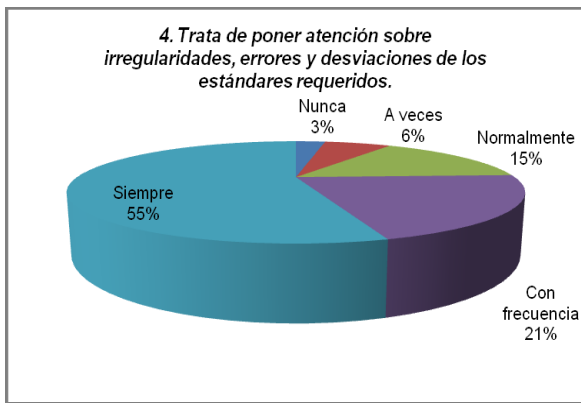


Gráfico 104. Ítem nº 4

4. Trata de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.

Una amplia mayoría, según el gráfico, considera que el líder del centro siempre trata de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones. Porcentajes muy bajos de los encuestados presentan la respuesta 'nunca' o 'a veces' en éste ítem. Esta afirmación se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa', el cual obtienen una puntuación bastante alta en la tendencia general de los centros. Esto refleja la capacidad de los líderes de estos centros para clarificar objetivos y articular una posición clara y sucinta.

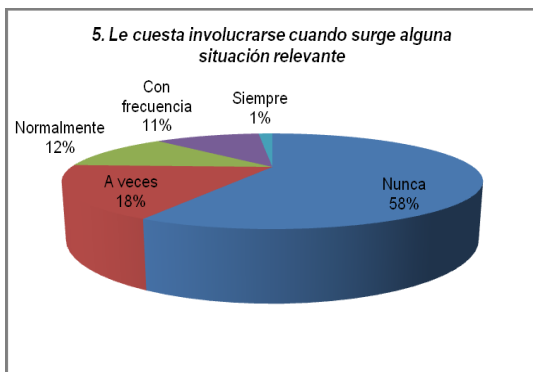


Gráfico 105. Ítem nº 5

5. Le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante

Según se extrae del gráfico, una gran mayoría de los encuestados responde que al líder 'nunca' le cuesta involucrarse en las situaciones relevantes. Un porcentaje bajo pero significativo de los encuestados presentan respuestas como 'siempre' o 'con frecuencia'. Esta afirmación está relacionada con el tipo de liderazgo 'Laissez -faire', que obtiene en la tendencia general una puntuación bastante baja, que refleja cierto rechazo hacia el hecho de que exista en su centro éste tipo de liderazgo, en el cual el directivo renuncia a su poder para dar mayor énfasis a los subordinados.

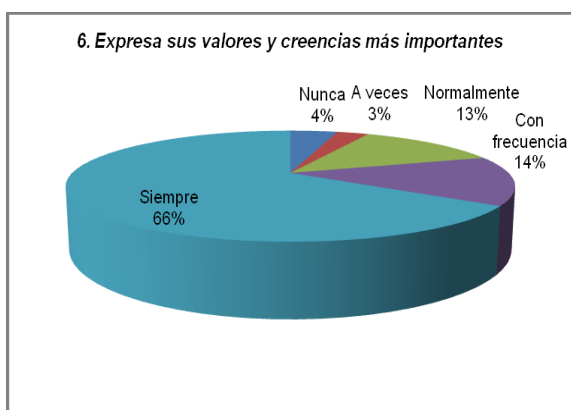


Gráfico 106. Ítem nº 6

6. Expresa sus valores y creencias más importantes.

Un alto porcentaje de los encuestados consideran que su líder 'siempre' expresa sus valores y creencias más importantes', mientras que el resto de respuestas se reparten entre 'normalmente' y 'con frecuencia', y de forma más minoritaria como 'nunca' o 'a veces'. Éste se corresponde con uno de los ítem que alude al tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Conductual', uno de los que destaca por haber obtenido una puntuación marcadamente diferente en dos de los centros analizados. Así lo transmiten las respuestas minoritarias como 'con frecuencia' o 'normalmente', que reflejan el carisma que tiene el director para sus seguidores.

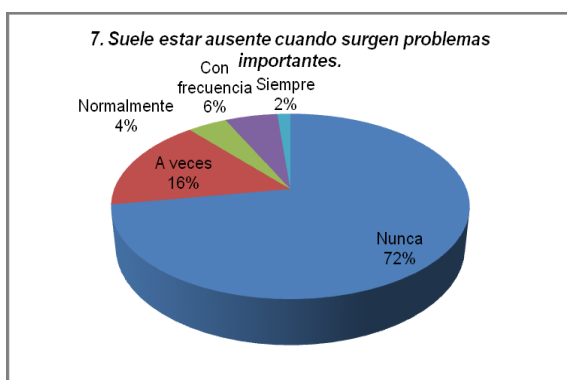


Gráfico 107. Ítem nº 7

7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes.

Un amplio porcentaje de los encuestados responde que el líder 'nunca' se encuentra ausente, seguido de un porcentaje algo menor de líderes que sólo se encuentran 'a veces'. Como perteneciente al grupo de ítems que analizan el tipo de liderazgo 'Laissez- faire', éste resultado se verá reflejado en la baja puntuación que recibe en la tendencia general de los centros. Como en la mayoría de los ítems, las respuestas son muy similares a las ofrecidas por los líderes frente a la misma pregunta, indicando la baja proliferación de un tipo de líder que pone a disposición de sus subordinados de una plena libertad para actuar.

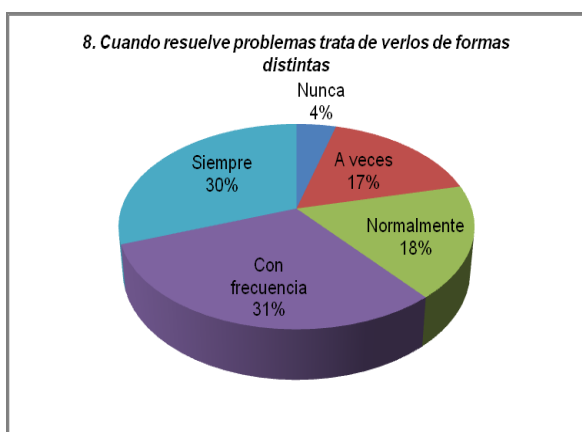


Gráfico 108. Ítem nº 8

8. Cuando resuelve problemas, trata de verlos de distintas formas.

Del gráfico se desprenden una amplia variedad de respuestas a éste ítem. La mayoría se reparten entre las opciones 'con frecuencia' y 'siempre', aunque también aparece una gran concentración de respuestas entre 'a veces' y normalmente'. Esta afirmación se refiere a la variable 'Estimulación Intelectual', es decir, la valoración que hacen los docentes acerca de sus líderes sobre su forma de pensar sobre los problemas técnicos.

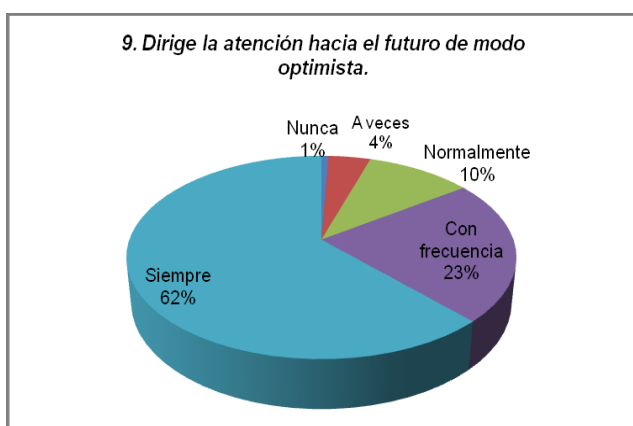


Gráfico 109. Ítem nº 9

9. Dirige la atención hacia el futuro de modo optimista.

Un porcentaje muy alto de los encuestados considera que su líder dirige 'siempre' la atención hacia el futuro de modo optimista, frente a minorías que consideran que lo hace 'a veces' o 'nunca'. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', aunque obtiene una puntuación bastante alta en la tendencia general del análisis global, obtiene una puntuación más baja con respecto a las respuestas obtenidas de los cuestionarios realizados por los líderes de los centros, lo que implica cambios de percepción acerca del apoyo emocional que reciben los docentes de su líder.



Gráfico 110. Ítem nº 10

10. Me siento orgulloso/a de estar asociado con él/ ella.

Según se extrae del gráfico, un porcentaje mediano de los encuestados consideran que 'siempre', se sienten orgullosos de trabajar con su líder. Algo menor es el número de personas que afirman esto con frecuencia' o 'normalmente'. Un porcentaje bajo, pero existente, afirma que 'nunca' hace que los demás se sientan orgullosos de trabajar con él. Ésto, como ítem perteneciente a la categoría de 'Influencia Idealizada Atribuida' se corresponde muy bien con los resultados finales que indican cómo éste tipo de liderazgo es considerado de forma positiva en la tendencia general, pero destacando su baja puntuación en dos de los centros de la Fundación Creando Futuro, reflejando en ellos una baja identificación con el líder.

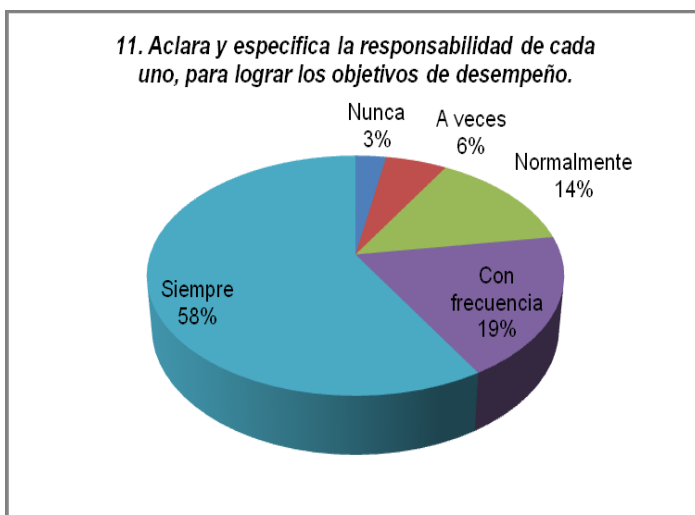


Gráfico 111. Ítem nº 11

11. Aclara y especifica la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.

Más de la mitad de los encuestados confirman que 'siempre' sus líderes aclaran las responsabilidades de cada uno, junto con otro gran grupo de sujetos, que afirma que lo hace 'con frecuencia' o 'normalmente'. Muy pocos de los encuestados contesta como 'nunca' o 'a veces' esta afirmación. Relacionada con el tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', obtiene una puntuación bastante alta en la tendencia general, y además unas respuestas bastante similares a las ofrecidas por los líderes en sus cuestionarios, lo que muestra en los líderes una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.

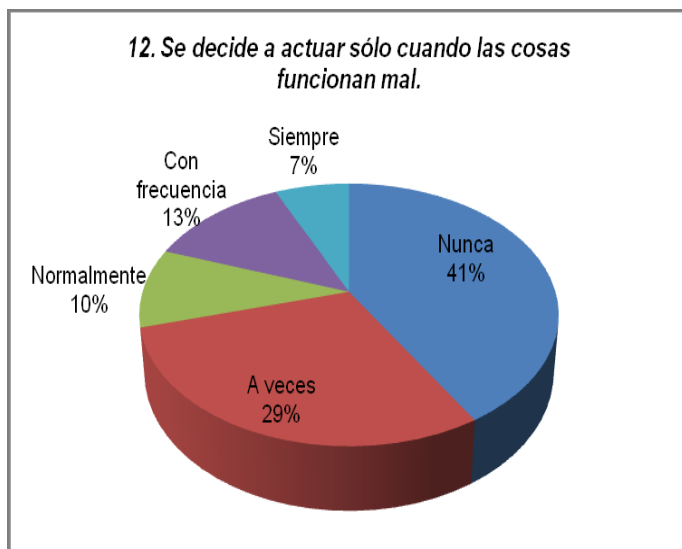


Gráfico 112. Ítem nº 12

12. Se decide a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal.

Según el gráfico, un porcentaje bastante alto rechaza que su líder se decida a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal. Es si acaso más significativo que algunos individuos contesten 'siempre' a ésta afirmación, algunos más contesten 'con frecuencia' y un 10% más 'normalmente'. Éste ítem, junto a otros, valora el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción pasiva', y sus resultados concuerdan de forma clara con la tendencia general, que no se identifica con este tipo de liderazgo, pero que sin embargo obtiene puntuaciones más altas en dos de los centros de la Fundación Creando Futuro. Este tipo de liderazgo alude a actitudes como la auto-contención o el respeto hacia el otro, más allá del autoritarismo.

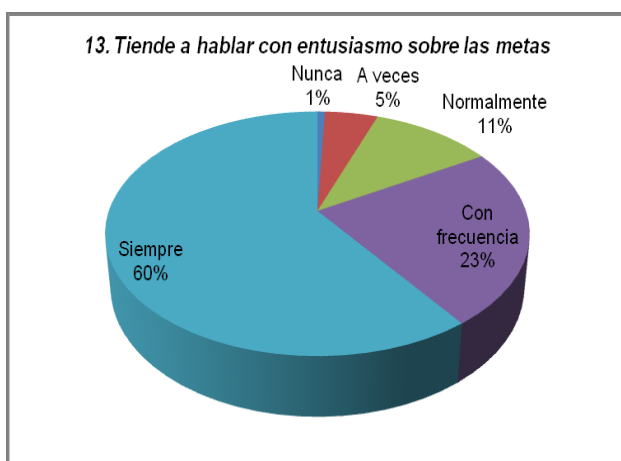


Gráfico 113. Ítem nº 13

13. Tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas

De nuevo una gran mayoría de los encuestados responden a ésta afirmación como 'siempre' o 'con frecuencia'. Concuerda con los análisis totales, que transmiten cómo el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional' es aceptado positivamente por todos los docentes de los centros analizados, lo que señala su alta percepción de la capacidad de motivar de su líder.

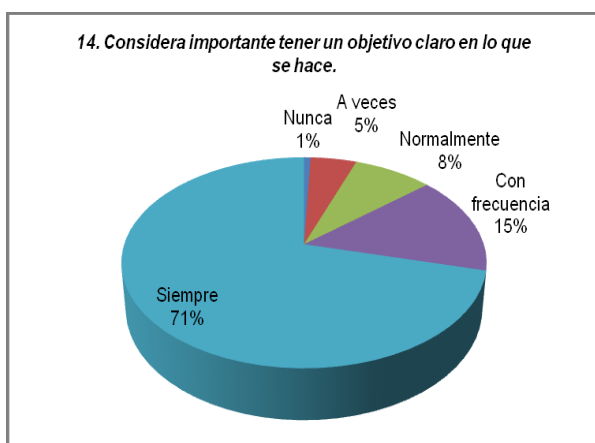


Gráfico 114. Ítem nº 14

14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace.

Según se desprende del gráfico, la totalidad de los encuestados consideran ésta afirmación verdadera para ellos, 'siempre' en la gran mayoría de los casos y 'con frecuencia' en el resto. El tipo de liderazgo que representa este ítem, 'Influencia Idealizada Conductual' tiene unos buenos resultados en la tendencia general del análisis global, aunque también la presencia de minorías que marcan sus respuestas como 'nunca' o 'a veces' se corresponde con la baja puntuación que obtiene éste ítem en algunos centros en particular, como es el caso del Colegio San Marcel, y que marcaría un nivel bajo de carisma en el líder.

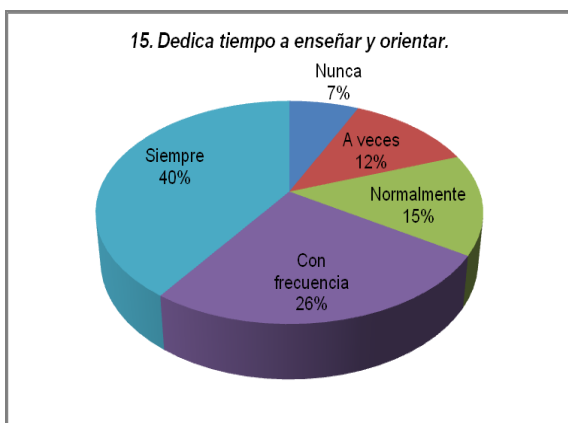


Gráfico 115. Ítem nº 15

15. Dedicar tiempo a enseñar y orientar.

Según se desprende del gráfico, una gran porción de los encuestados responden 'siempre' a ésta afirmación. El resto responden 'con frecuencia' o 'normalmente', apareciendo de forma más minoritaria respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Como afirmación correspondiente con el tipo de liderazgo 'Consideración individualizada', concuerda con los resultados del análisis global, que lo marcan también como uno de los tipos de liderazgo aceptado y promovido por los líderes de todos los centros, que muestra la atención de éstos a las necesidades individuales de los docentes.

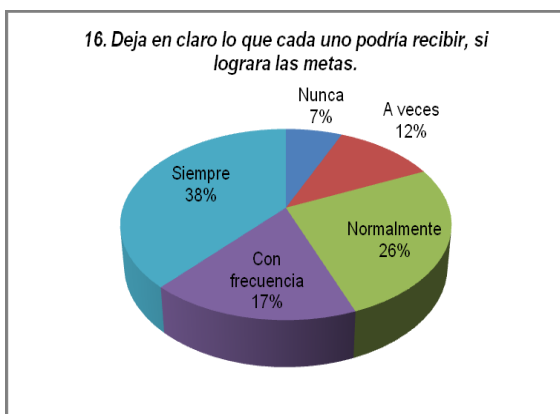


Gráfico 116. Ítem nº 16

16. Dejar en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.

Según se extrae del gráfico un porcentaje bastante alto afirma que 'siempre' su líder deja en claro lo que cada uno podría recibir si lograra las metas. Porcentajes más bajos lo afirman 'con frecuencia' y 'normalmente', con respuestas más minoritarias de 'nunca' o 'a veces'. Ésta tendencia se corresponde con la que se observa en el análisis global respecto a la valoración de todos los líderes de los centros del tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', que

muestra en los líderes una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.

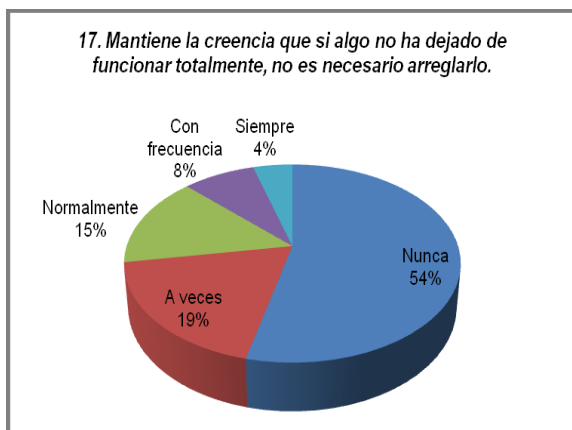


Gráfico 117. Ítem n° 17

17. Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.

Las respuestas a ésta afirmación varían mucho, aunque como se ve en el gráfico, la mayoría responden 'nunca' a ésta afirmación. Las respuestas 'siempre', 'con frecuencia' y 'normalmente', las marcan, de forma significativa un porcentaje total del 27% de los encuestados. Este tipo de respuestas se verán reflejadas en el análisis general como la tendencia de los docentes de los centros de la Fundación Creando Futuro a valorar de forma positiva el tipo de liderazgo representado en ésta afirmación: la 'Dirección por Excepción Pasiva', y con ello, el pensamiento de falta de sensibilidad a la hora de atender a las necesidades de grupo, pero a la vez una posible falta de verbalización de los sentimientos grupales por parte de los docentes.

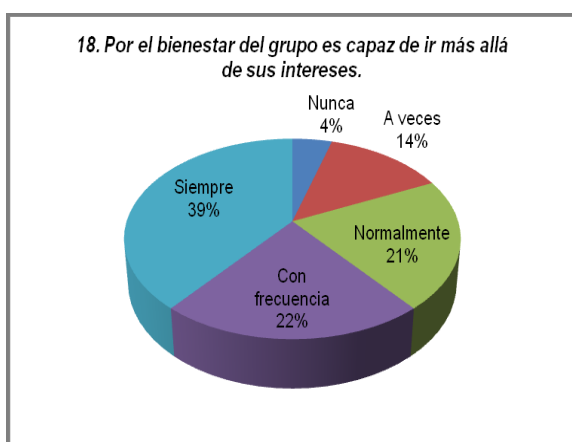


Gráfico 118. Ítem n° 18

18. Por el bienestar del grupo es capaz de ir más allá de sus intereses.

Del gráfico se extraen gran variedad de respuestas a ésta afirmación, siendo mayoritarias las respuestas 'siempre', 'con frecuencia', y 'normalmente'. Responde a la tendencia general de aceptar el tipo de liderazgo de 'Influencia Idealizada Atribuida' de forma positiva en sus actitudes.



Gráfico 119. Ítem nº 19

19. Me trata como individuo y no sólo como miembro de un grupo.

En el gráfico se aprecia que la mayoría de las respuestas de los docentes afirman que 'siempre' se sienten tratados como individuos y no sólo como miembros de un grupo. Destacan las respuestas de algunos, aunque pocos encuestados que contestan 'nunca' o 'a veces' a ésta afirmación. De cualquier forma, en los análisis globales no se reflejan tendencias destacables respecto a éste tipo de liderazgo (Consideración Individualizada). Esto demuestra el alto grado de la valoración que tienen los docentes sobre la atención a sus diferencias personales por parte de la dirección del centro

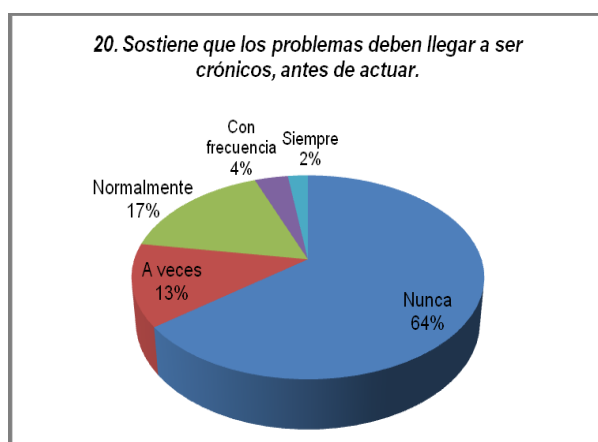


Gráfico 120. Ítem nº 20

20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos, antes de actuar.

Una amplia mayoría de los encuestados responde 'nunca' ante ésta afirmación, rechazando que sus líderes sostengan que los problemas deban llegar a ser crónicos antes de actuar. Siendo uno de los ítem relacionados con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción Pasiva', es destacable la existencia de una minoría que contestan con las respuestas 'con frecuencia' o 'siempre', y algo más los que lo marquen como 'normalmente', lo que implica la aparición de líderes en algunos centros que no son tan sensibles ante las dificultades que surjan en el centro.

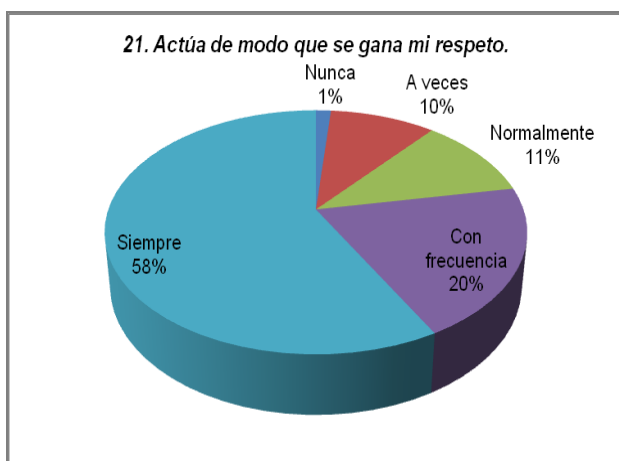


Gráfico 121. Ítem nº 21

21. Actúa de modo que se gana mi respeto.

La totalidad de las respuestas, según el gráfico, ofrecen un aspecto positivo a ésta afirmación, a través de respuestas como 'siempre', 'normalmente' o 'con frecuencia'. Éste tipo de respuestas se corresponden con la situación del tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida' en la tendencia general del análisis global, y que advierte la buena identificación de los docentes con sus directores de centro. La respuesta 'nunca' obtiene un porcentaje muy minoritario de sujetos.

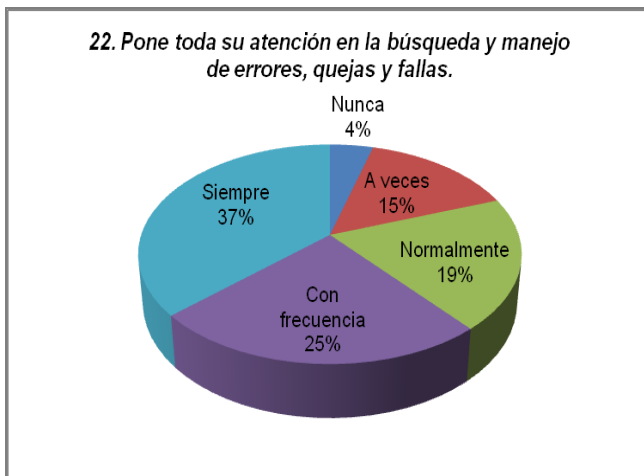


Gráfico 122. Ítem nº 22

22. Pone toda su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.

Según el gráfico, la variedad de respuestas es bastante amplia. La mayoría de los encuestados responden que su líder 'siempre' pone su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas, aunque destacan ciertos porcentajes que afirman que esto lo hace 'a veces' (15%) o 'nunca' (4%). Este ítem representa el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa' y a pesar de no ser de los mejores valorados, obtiene también una aceptación bastante positiva por la todos los centros, favoreciendo un tipo de liderazgo que es capaz de clarificar objetivos y persistir hasta la superación de dificultades.

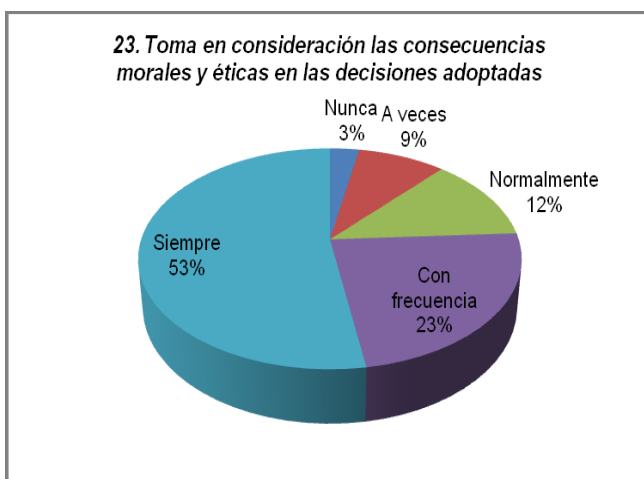


Gráfico 123. Ítem nº 23

23. Toma en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas

Según el gráfico, más de la mitad de los sujetos consideran que su líder tiene 'siempre' en consideración las consecuencias morales y éticas de las decisiones, y casi una cuarta parte, que lo hace 'con frecuencia'. Destaca una proporción muy baja de encuestados que responden 'nunca' o 'a veces'. Como un ítem relacionado con la 'Influencia Idealizada Conductual', sus resultados concuerdan con la tendencia general del análisis, que reflejan el carisma de los líderes.

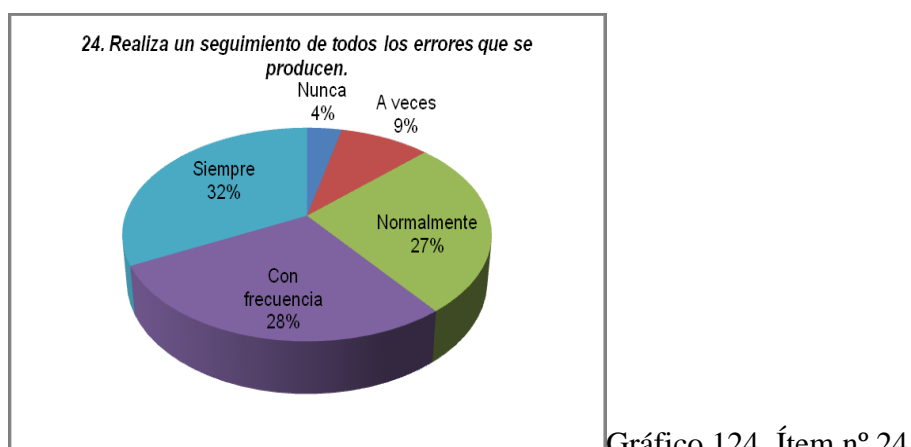


Gráfico 124. Ítem nº 24

24. Realiza un seguimiento de todos los errores que se producen.

Se dan gran variedad de respuestas a ésta afirmación. La mayoría de los encuestados afirman que 'siempre' realizan seguimientos de los errores, aunque más de la mitad de las respuestas se componen con respuestas como 'con frecuencia' o 'normalmente'. Se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Activa' y las respuestas coinciden con las puntuaciones generales a éste tipo de liderazgo, tanto dentro de éste cuestionario, como al compararlas con los resultados de los líderes acerca de éstas mismas cuestiones, demostrando la existencia de un tipo de líder que es hábil para clarificar objetivos y persistente a la hora de superar dificultades.

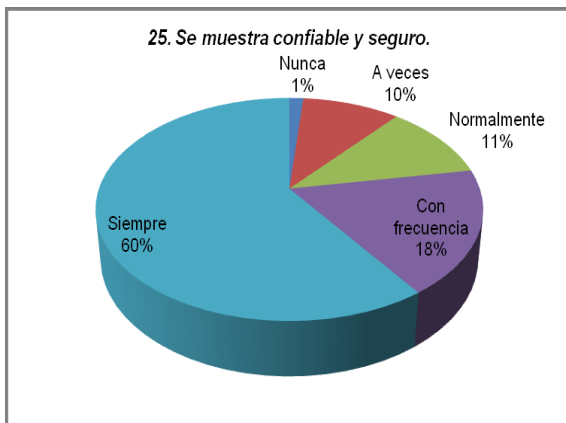


Gráfico 125. Ítem nº 25

25. Se muestra confiable y seguro.

Un amplio porcentaje de los encuestados afirman que su líder 'siempre' se muestra confiable y seguro. Destaca que un porcentaje muy bajo ha contestado con la respuesta 'nunca' y coincide con la tendencia general de respuestas a los ítem correspondientes al tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', que presta el reflejo al nivel de identificación de los subordinados con su líder.

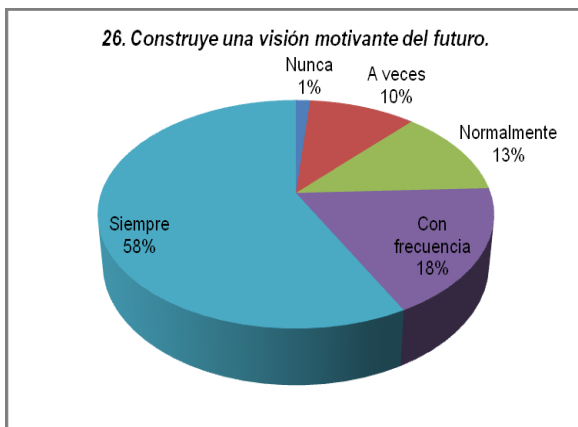


Gráfico 126. Ítem nº 26

26. Construye una visión motivante del futuro.

Según el gráfico, más de la mitad de los encuestados afirman que su líder 'siempre' construye una visión motivante del futuro. Una respuesta que coincide con otros ítems similares, que aluden al optimismo del líder. Destaca que un porcentaje muy bajo ha contestado con la respuesta 'nunca'. Responde perfectamente a la tendencia general de respuestas a los ítems correspondientes al tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', que tiene muy buena aceptación en los docentes de los centros de la Fundación Creando Futuro, y que refleja la capacidad de motivar y potenciar las necesidades de sus líderes.

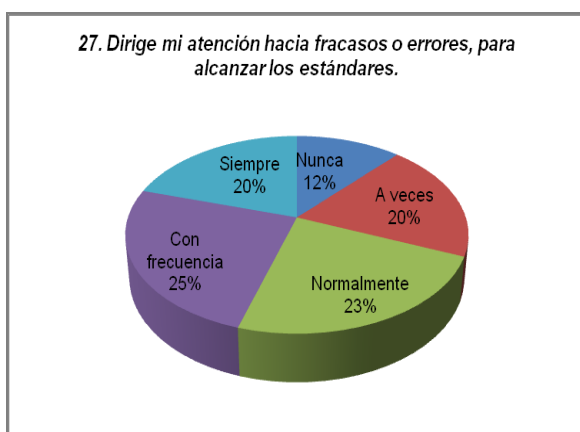


Gráfico 127. Ítem nº 27

27. Dirige su atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.

Del gráfico se extrae que un alto porcentaje reconoce dirigir su atención hacia los fracasos o errores 'con frecuencia', seguido de muchos otros que lo hacen 'siempre'. Como tercer porcentaje en importancia, destaca la respuesta 'nunca' a ésta afirmación. Se corresponde con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción Activa', y responde a actitudes de un líder que es capaz de articular una posición clara y persistir para superar dificultades.

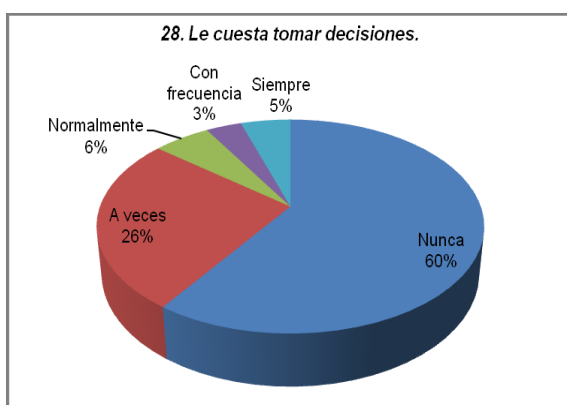


Gráfico 128. Ítem nº 28

28. Le cuesta tomar decisiones.

Según el gráfico, más la mitad de los encuestados reconocen que a su líder 'nunca' les cuesta tomar decisiones, y algo menos, que 'a veces' le cuesta tomarlas. El resto, en general un porcentaje muy bajo, admiten que esto sucede 'normalmente', 'con frecuencia' o 'siempre'. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Laissez Faire', se corresponde con la tendencia general de rechazo de éste tipo de liderazgo, aunque destaca que, a pesar de obtener bajas puntuaciones en la tendencia general, su puntuación nunca es nula, lo que implica que en uno o varios centros sí que se encuentran docentes que sienten como propio de su centro este tipo de liderazgo, en el que el director renuncia a ejercer su autoridad.

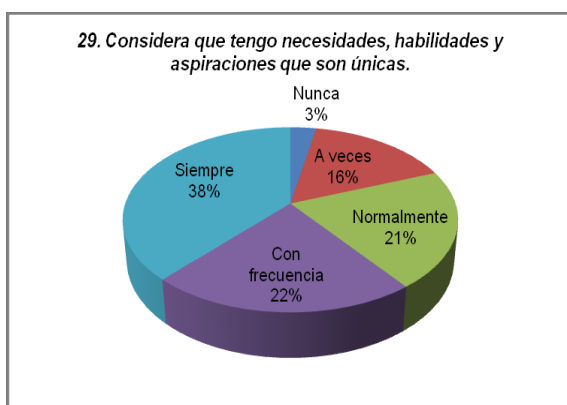


Gráfico 129. Ítem nº 29

29. Considera que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.

Las respuestas son muy variadas según el gráfico, siendo mayoría la que afirma que 'siempre' el líder considera que los subordinados tienen necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas. El resto de las respuestas se reparten entre 'con frecuencia', 'normalmente' o 'a veces', siendo muy bajo el porcentaje que responde 'nunca'. Al compararlo con los resultados de los líderes, se aprecia como un porcentaje muy amplio de los líderes responden 'siempre' a ésta afirmación, lo que refleja cierta diferencia de percepción en cuanto a ésta afirmación.



Gráfico 130. Ítem nº 30

30. Me ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.

Según se extrae del gráfico, la mayoría de los docentes aceptan que su líder 'siempre' o 'con frecuencia' le ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista. El resto de los encuestados se dividen entre las respuestas 'normalmente' y de forma más minoritaria 'a veces' o 'nunca'. Relacionado con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual' de nuevo se aprecia una valoración muy positiva de la variable, aunque con una puntuación más baja que en el caso de los cuestionarios de los líderes, lo que refleja cierto cambio de percepción a la hora de ver la forma de pensar de éstos sobre los problemas técnicos.



Gráfico 131. Ítem nº 31

31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.

En éste caso, a través del gráfico se aprecia cómo una ligera mayoría de los encuestados aceptan que 'siempre' su líder le ayuda a desarrollar sus fortalezas, seguido de un tercio que contesta 'con frecuencia' y porcentajes algo menores que lo marca como 'a veces' o 'normalmente'. Cabe destacar, dentro de esta afirmación relacionada con el tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', la aparición de una minoría que afirma que esto no sucede 'nunca', lo que indicaría una falta de capacidad para atender las necesidades personales de los docentes.



Gráfico 132. Ítem nº 32

32. Sugiere nuevas formas de hacer el trabajo.

En éste caso, a través del gráfico se aprecia cómo una ligera mayoría de los encuestados aceptan que 'siempre' su líder sugiere nuevas formas de hacer el trabajo, seguido de un tercio que contesta 'con frecuencia' y porcentajes algo menores que lo marca como 'a veces' o 'normalmente'. Cabe destacar, dentro de esta afirmación relacionada con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', la aparición de una minoría que afirma que esto no sucede 'nunca', lo que podría significar la falta de capacidad para proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la forma de pensar sobre los problemas técnicos.

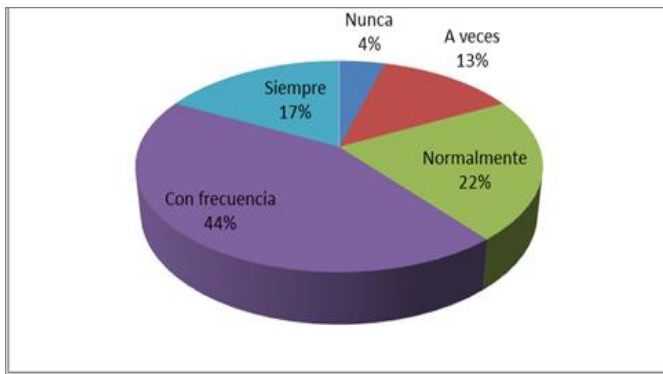


Gráfico 133. Ítem n° 33

33. Tiende a demorar la respuesta de asuntos urgentes.

De éste gráfico se extrae que más de la mitad de los encuestados opinan que esto no sucede 'nunca', junto con un 21% que considera que sucede 'a veces'. Alusivo al tipo de liderazgo 'Laissez Faire', curiosamente obtiene de los docentes una puntuación más baja que desde los líderes, aunque en ambos casos, dentro de la tendencia general de sus respectivos análisis. Este tipo de liderazgo se refiere a la falta de uso de la autoridad por parte del directivo.



Gráfico 134. Ítem n° 34

34. Enfatiza la importancia de tener una misión compartida.

En éste gráfico se aprecia cómo la gran mayoría de los encuestados afirman que esto sucede 'con frecuencia' o 'normalmente'. Destaca el hecho de que ninguno de los encuestados hace referencia a esta afirmación con la contestación 'siempre', que sin embargo es mayoritaria en el caso de las respuestas de los líderes, advirtiendo cómo la percepción del carisma es mayor en los líderes que en el profesorado.

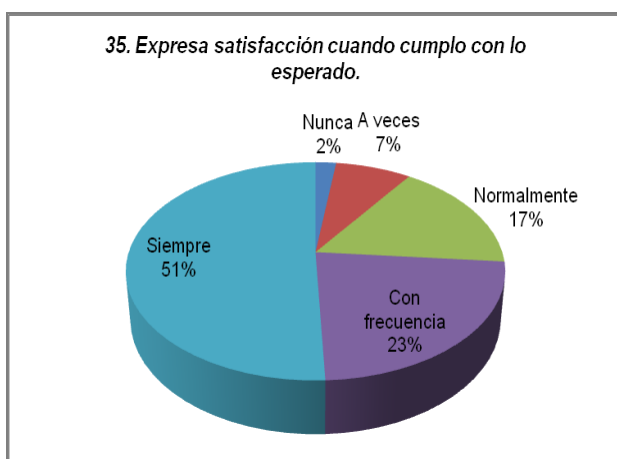


Gráfico 135. Ítem n° 35

35. Expresa su satisfacción cuando cumpla con lo esperado.

De la lectura del gráfico, se desprende que existe casi unanimidad al referir que ésta afirmación se cumple 'siempre' o 'con frecuencia'. Unas respuestas que se corresponden con la tendencia general de los análisis globales, mostrando una tendencia positiva al tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', que muestra en los líderes una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.



Gráfico 136. Ítem n° 36

36. Expresa confianza en que se alcanzarán las metas.

Según el gráfico, más de la mitad de los encuestados afirman que su líder 'siempre' expresa confianza en que se alcanzarán las metas. El resto de respuestas son compartidas entre la respuesta 'normalmente', 'con frecuencia' y 'a veces'. No aparece la contestación 'nunca'. De nuevo se repite la tendencia positiva de respuestas ante ítem que aluden al tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional'. Se aprecia en éste ítem la estimulación que sienten los docentes para aumentar su confianza en alcanzar los desafíos.

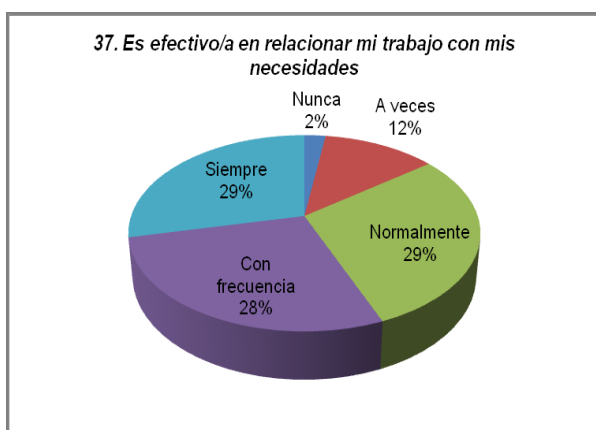


Gráfico 137. Ítem nº 37

37. Es efectivo/a en relacionar mi trabajo con mis necesidades

Según el gráfico, existe una gran variedad de respuestas a esta afirmación, y la mayor parte se reparten entre las contestaciones 'siempre', 'normalmente' y 'con frecuencia', con minorías que contestan 'a veces' o 'nunca'. Este ítem corresponde con la variable 'Efectividad', y muestra un tipo de respuestas muy similar a la tendencia general recogida en el análisis global de las variables, aunque obtiene una puntuación más baja que en los resultados extraídos de los cuestionarios de los líderes. Estas respuestas representan el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño de los docentes en su trabajo.



Gráfico 138. Ítem nº 38

38. Utiliza métodos de liderazgo que resultan satisfactorios.

Según se extrae del gráfico, más de un tercio de los encuestados aceptan que su líder utiliza 'siempre', métodos de liderazgo satisfactorios, y otro tercio, que lo hace 'con frecuencia'. El resto de la gráfica se completa con las opciones 'normalmente' y 'a veces'. Como ítem correspondiente con la variable 'Efectividad', responde perfectamente a la tendencia general analizada, que es muy positiva, aunque presenta puntuaciones más bajas que en el caso de los resultados extraídos de los cuestionarios de los líderes. Estas respuestas reflejan el nivel de agrado del profesorado con su líder.

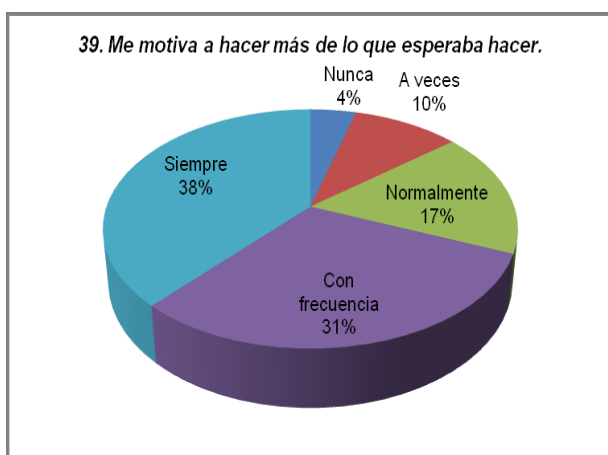


Gráfico 139. Ítem nº 39

39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer.

Según se extrae del gráfico, la mayor parte de las respuestas se dividen entre las opciones 'siempre' y 'con frecuencia', con un rango menor para la opción 'normalmente' y una minoría que elige las respuestas 'nunca' o 'a veces'. Esto responde a la tendencia general del análisis global respecto de la variable 'Esfuerzo Extra', que refleja la existencia de bastantes directores que fomentan en sus subordinados la valoración de las consecuencias de su desempeño.

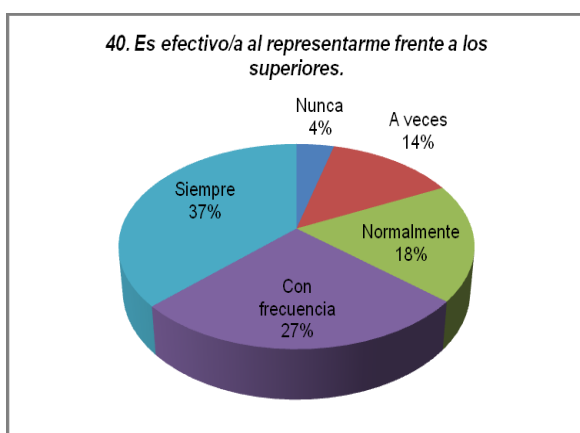


Gráfico 140. Ítem nº 40

40. Es efectivo/a representándome frente a los superiores.

De la representación gráfica se puede extraer que casi la mitad de los encuestados se consideran 'siempre' efectivos a la hora de representar a los demás frente a los superiores. Bastantes consideran que lo son 'con frecuencia'. No aparece la respuesta 'nunca' a ésta afirmación. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad'. Estas respuestas representan el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño de los docentes en su trabajo.

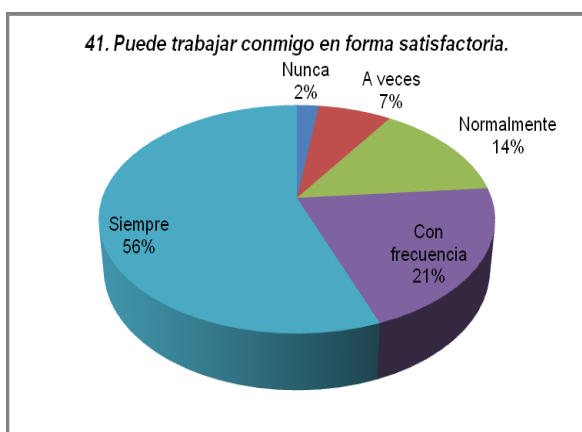


Gráfico 141. Ítem nº 41

41. Puede trabajar conmigo en forma satisfactoria.

Del gráfico se extrae que más de la mitad de los encuestados, transmiten que 'siempre' su líder puede trabajar con él/ella de forma satisfactoria. En gran medida también se ha respondido con la marca 'con frecuencia'. Este ítem forma parte de aquellos que describen la variable 'Satisfacción', y es muy similar a la tendencia general, que marca en él unas respuestas muy positivas de todos centros. Estas respuestas reflejan el nivel de agrado del profesorado con su líder.

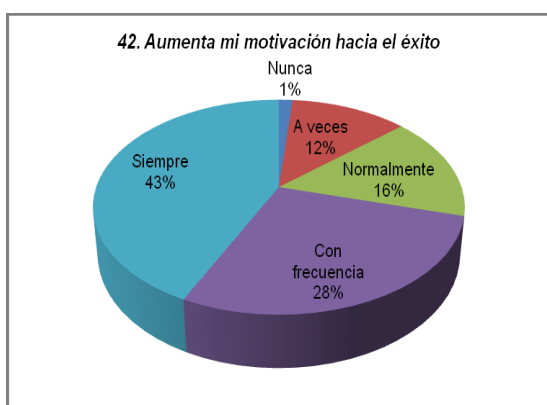


Gráfico 142. Ítem nº 42

42. Aumenta mi motivación hacia el éxito.

Casi la mitad de los encuestados manifiestan que su líder 'siempre' aumenta su motivación hacia el éxito. En gran medida también hay respuestas como 'con frecuencia' y 'normalmente' en menor medida. De forma mas minoritaria aparecen las respuestas 'a veces' o 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Esfuerzo Extra', que indica la existencia de forma mayoritaria de líderes que inducen a sus docentes a activar necesidades de orden más alto.

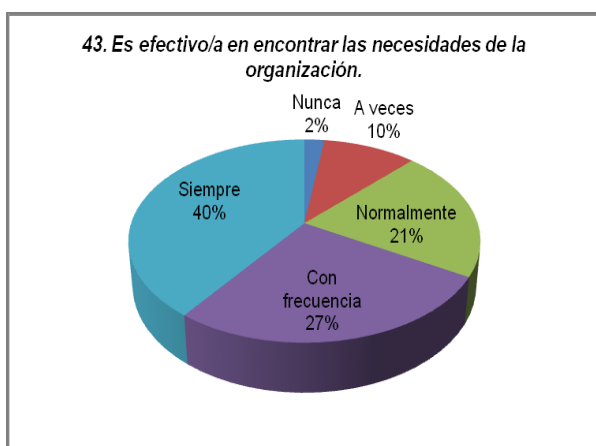


Gráfico 143. Ítem nº 43

43. Es efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.

Algo menos de la mitad de los docentes, según el gráfico, consideran 'siempre' efectivos a su líder para encontrar las necesidades de la organización. También abunda la respuesta 'con frecuencia' y 'normalmente'. Son minoritarias las respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad'. Estas respuestas representan el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño de los docentes en su trabajo.

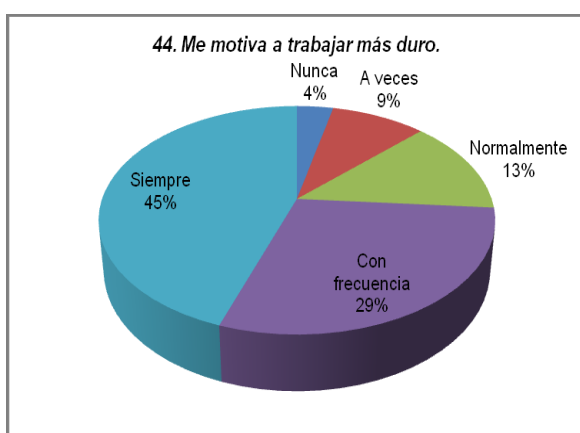


Gráfico 144. Ítem nº 44

44. Me motiva a trabajar más duro.

Según el gráfico, gran parte de los docentes consideran que su líder 'siempre' motiva a los demás a trabajar más duro, y en general el tratamiento hacia esta afirmación es positivo, pues se completa la gráfica con respuestas como 'con frecuencia' o 'normalmente'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Esfuerzo Extra', que atiende a la forma de activar el valor de conocer las metas y alcanzarlas en el docente.

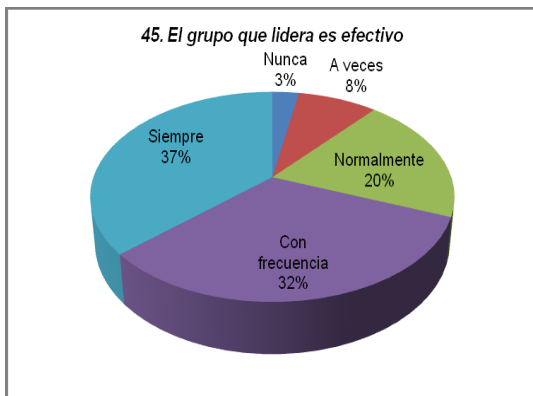


Gráfico 145. Ítem nº 45

45. El grupo que lidera es efectivo.

Según se extrae del gráfico, el mayor porcentaje de respuestas corresponde a la elección 'siempre', seguida de la elección 'con frecuencia'. Un porcentaje bajo responde 'siempre' o 'normalmente', aunque no existen respuestas como 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad', aunque comparándolo con el tipo de respuestas ofrecidas por los cuestionarios de los líderes, éste ítem en concreto presenta una tendencia más positiva en sus respuestas en el caso de los profesores. Estas respuestas representan el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño de los docentes en su trabajo.

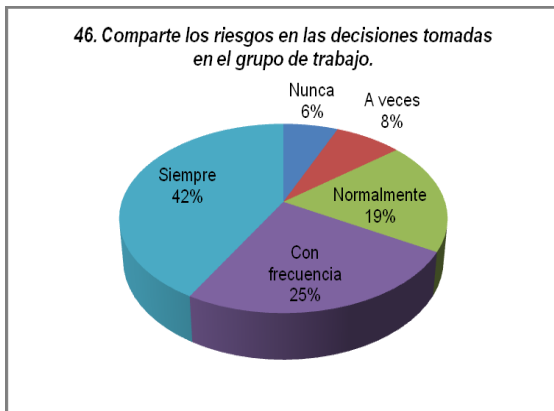


Gráfico 146. Ítem nº 46

46. Comparte los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo

Según se refleja en el gráfico, menos de la mitad de los encuestados contestan 'siempre' a ésta afirmación y el resto se completan con las respuestas 'normalmente' y 'con frecuencia', con una minoría de respuestas como 'a veces' o 'nunca'. Es un ítem que refleja el tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Conductual', y a pesar de reflejar una tendencia bastante positiva, hay que destacar su nivel más bajo frente a las respuestas ofrecidas para la misma afirmación por los líderes, de nuevo un cambio respecto a la percepción de su carisma.

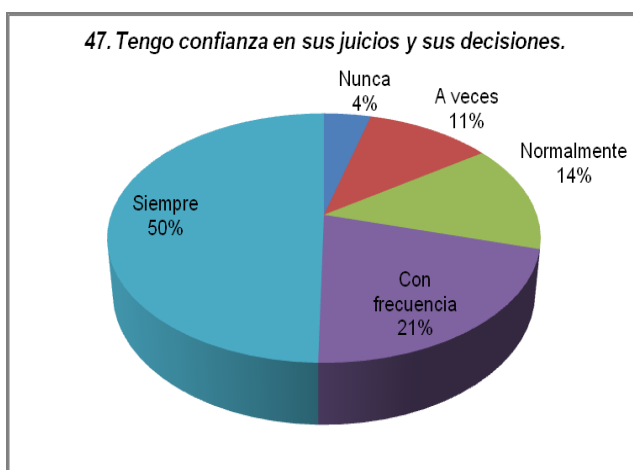


Gráfico 147. Ítem n° 47

47. Tengo confianza en sus juicios y sus decisiones.

En el gráfico, se aprecia como la mitad de los encuestados responde 'siempre' a ésta afirmación, y en general se aprecian contestaciones positivas en éste sentido. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis del tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', y reflejan un alto grado de identificación de los docentes con sus directores.

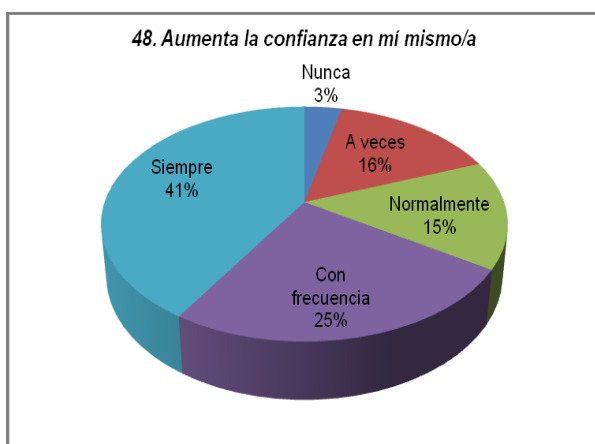


Gráfico 148. Ítem n° 48

48. Aumenta la confianza en mí mismo/a.

Según el gráfico, las respuestas son muy positivas, pues se reparten entre la contestación 'siempre' y 'con frecuencia', siendo predominante la primera, aunque también se reflejan porcentajes notables para las contestaciones 'a veces' y 'normalmente'. Como un ítem que representa el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', mantiene la tónica de la tendencia general del análisis global. Refleja un grado de apoyo emocional bastante alto por parte del líder.

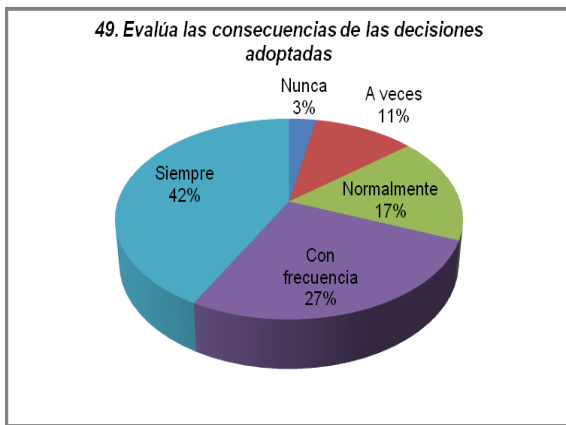


Gráfico 149. Ítem nº 49

49. Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas.

Tal y como se ve en el gráfico, algo menos de la mitad de los encuestados responden 'siempre' a ésta afirmación, repartiéndose el resto de respuestas entre 'con frecuencia' y 'normalmente', siendo esta última algo menor. Las respuestas como 'a veces' o 'nunca' son mucho más minoritarias. Éste ítem se corresponde con la evaluación del tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', que refleja la apreciación que hacen los docentes sobre la forma de pensar acerca de los problemas técnicos y las relaciones.

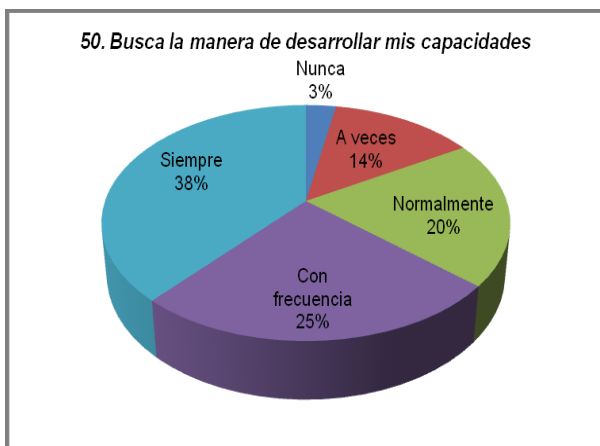


Gráfico 150. Ítem nº 50

50. Busca la manera de desarrollar mis capacidades

Según el gráfico, existe una gran variedad de respuestas a la afirmación, que se reparten sobre todo entre las contestaciones 'siempre', 'con frecuencia' y 'normalmente', siendo 'a veces' algo menor y la respuesta 'nunca' muy minoritaria. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para el tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', que valora la capacidad del líder para atender a las diferencias personales.

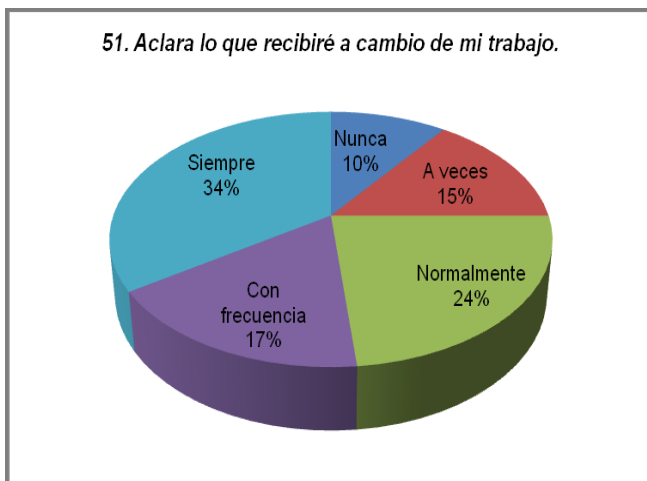


Gráfico 11. Ítem nº51

51. Aclara lo que recibiré a cambio de mi trabajo.

A ésta afirmación, según el gráfico las respuestas son muy variadas, y aunque un tercio afirma que lo hace 'siempre', y otro tercio 'normalmente', también existen respuestas como 'siempre', 'nunca' o 'a veces'. Posiblemente sea uno de los ítem con puntuaciones más bajas, y mayor diversidad de respuestas para el tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', que muestra en los líderes una más baja relación entre el desempeño requerido transmitido a los docentes y los estímulos entregados como consecuencia de éste.

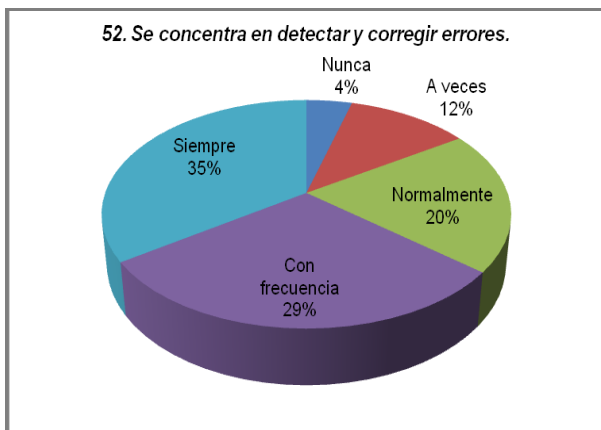


Gráfico 152. Ítem nº 52

52 . Se concentra en detectar y corregir errores.

Las respuestas a esta afirmación son muy variadas. Dos tercios afirman que 'con frecuencia' o 'siempre' se concentran en detectar y corregir errores. El tercio restante, se dividen entre respuestas como 'normalmente', 'nunca' o 'a veces'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Dirección por Excepción Activa', con la demostración de un líder que es hábil para pensar y reaccionar de forma decisiva.

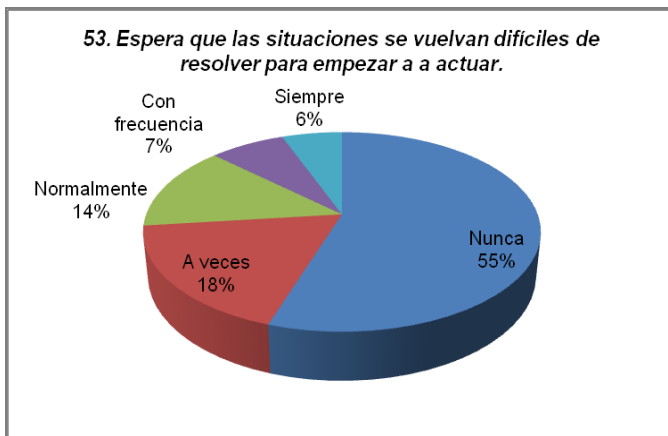


Gráfico 153. Ítem nº 53

53. Espera que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.

Según se aprecia en el gráfico, más de la mitad de los encuestados responden 'nunca' a ésta afirmación, y sólo un 18% acepta que lo hace 'a veces', lo que implica cierta previsión a la hora de resolver los problemas que se presenten en la institución. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general de los análisis globales para el tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Pasiva', que son muy bajos en la mayoría de los centros. De hecho, la aparición de un porcentaje bajo, aunque significativo de respuestas como 'normalmente', 'con frecuencia' o 'siempre', ponen de manifiesto las altas puntuaciones que ha obtenido esta variable en dos de los centros, y que podrían indicar la presencia de personalidades con una baja sensibilidad ante las tendencias del grupo, y la falta de habilidad para verbalizar sentimientos grupales.



Gráfico 154. Ítem nº 54

54. Tiende a no corregir errores ni fallas

Del gráfico se desprende que un amplio porcentaje de los encuestados responde que 'nunca' tiende a no corregir errores ni fallos'. Sorprende la aparición de varias de las respuestas que contestan 'siempre', 'con frecuencia' o 'normalmente' a ésta afirmación. Como ya habíamos visto con anterioridad, las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis para el tipo de liderazgo 'Laissez faire'. Una fórmula que hace gala de ofrecer plena libertad a los docentes para actuar.

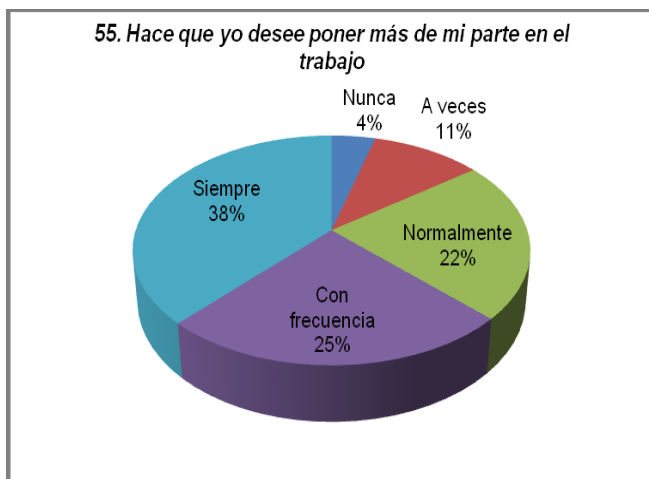


Gráfico 155. Ítem nº 55

55. Hace que yo desee poner más de mi parte en el trabajo.

Según el gráfico, las respuestas a ésta afirmación, se dividen entre una mayoría ligera de los encuestados que contestan 'siempre', un segundo porcentaje en mayoría que responde 'con frecuencia' y el resto que responde que lo hace 'normalmente', habiendo porcentajes minoritarios con las respuestas 'a veces' y 'nunca'. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Esfuerzo Extra' y demuestran tipos de liderazgo percibidos como favorecedores de una mayor valoración de las consecuencias del desempeño en los docentes.



Gráfico 156. Ítem nº 56

56. El rendimiento productivo del grupo que dirige es bien evaluado dentro de la organización.

Según el gráfico, los resultados de los encuestados indican que algo más de un tercio responden 'con frecuencia', otro tercio lo hace como 'siempre' y el resto se comparten entre las puntuaciones 'normalmente' en gran medida, y 'a veces' y 'nunca' en menor cantidad. En cualquier caso, las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para la variable 'Efectividad'. Ésta, representa el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño de los docentes en su trabajo.

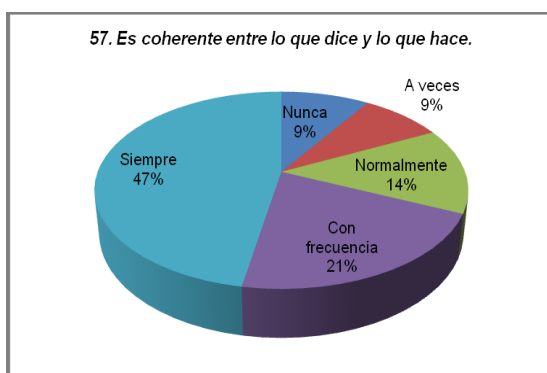


Gráfico 157. Ítem nº 57

57. Es coherente entre lo que dice y lo que hace.

Según el gráfico, una amplia mayoría reconoce que 'siempre' trata de mostrar coherencia entre lo que dice y lo que hace, y el resto responden 'con frecuencia', lo que presenta una respuesta predominantemente positiva a un tipo de liderazgo de 'Influencia Idealizada Conductual', elegido en términos generales como uno con los que mejor se sienten identificados la mayoría de los líderes de los centros. También al ver la comparativa entre este gráfico y el extraído de los resultados de los cuestionarios de los líderes, se refleja cómo la percepción de coherencia entre dichos y hechos resulta muy diferente para líderes y profesores.

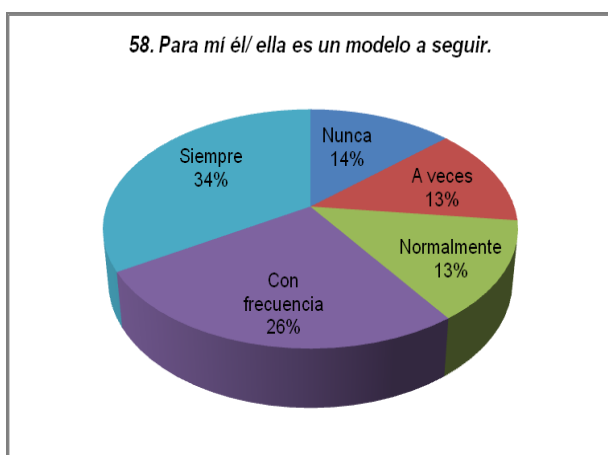


Gráfico 158. Ítem nº 58

58. Para mí él/ ella es un modelo a seguir.

Según el gráfico, los resultados de los encuestados indican que algo más de un tercio responden 'siempre', otro tercio lo hace como 'con frecuencia' y el resto se comparten entre las puntuaciones 'normalmente', 'a veces' y 'nunca'. Es éste uno de los ítems correspondientes al tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', que refleja el grado de identificación de los docentes con su líder.

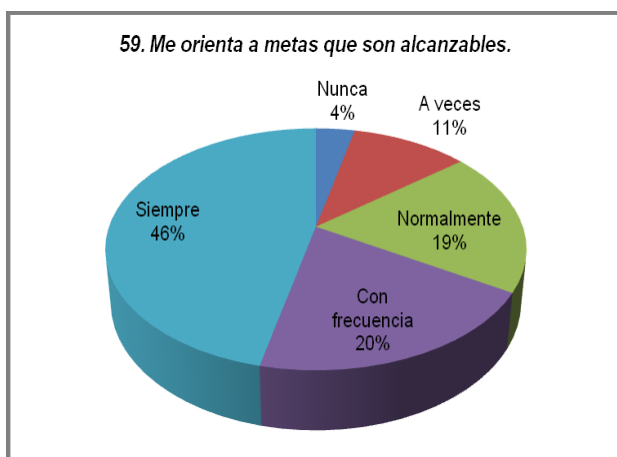


Gráfico 159. Ítem nº 59

59. Me orienta a metas que son alcanzables.

Según el gráfico, algo menos de los encuestados responden 'siempre' a la afirmación presentada, y el resto de respuestas se reparten entre las contestaciones 'normalmente' y 'con frecuencia', además de 'a veces' y 'nunca' en menor medida. Este ítem valora el tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', apoyando la tendencia general del análisis global. Se refleja así la capacidad de los líderes para motivar a los subordinados a través del apoyo intelectual y emocional.

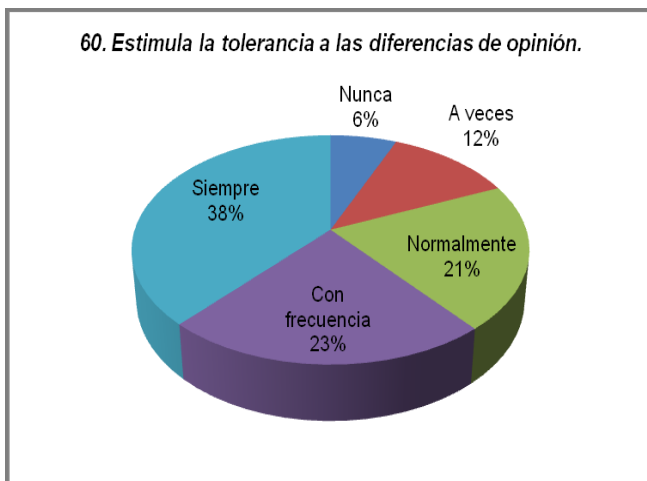


Gráfico 160. Ítem nº 60

60. Estimula la tolerancia a las diferencias de opinión

Del gráfico se extrae una mayoría que afirma que 'siempre' su líder estimula la tolerancia a las diferencias de opinión, seguido de la respuesta 'con frecuencia' y 'normalmente', y con las respuestas 'a veces' y 'nunca' de forma más minoritaria. Forma parte de la valoración de la 'Estimulación Intelectual' y a pesar de que obtiene unas respuestas bastante positivas, es valorable cómo entre las respuestas de los líderes, la contestación 'siempre' se eleva hasta un 76% de los encuestados, reflejando las diferentes percepciones que se hacen acerca de la forma de pensar sobre los valores.

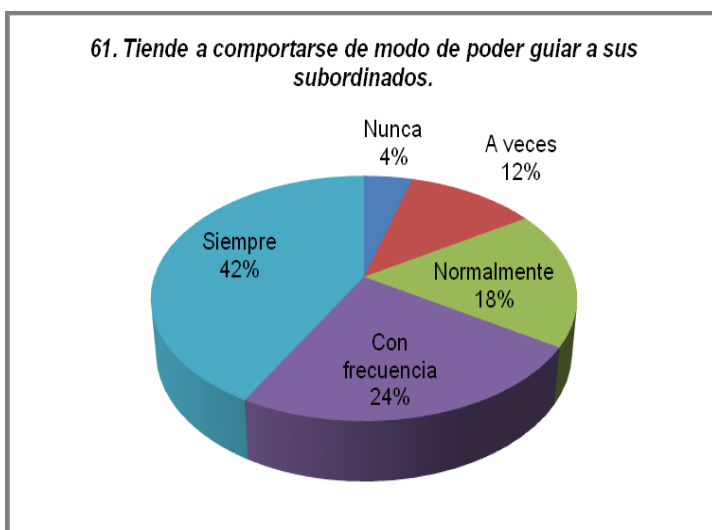


Gráfico 161. Ítem nº 61

61. Tiende a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados.

Del gráfico se extrae una respuesta positiva a éste ítem, con casi la mitad de los encuestados que responde 'siempre' a ésta afirmación y el resto de contestaciones divididas entre las respuestas 'normalmente' y 'con frecuencia', y 'a veces' y 'nunca' de forma más minoritaria. Las respuestas mantienen los resultados en la tendencia general del análisis global para ésta variable.

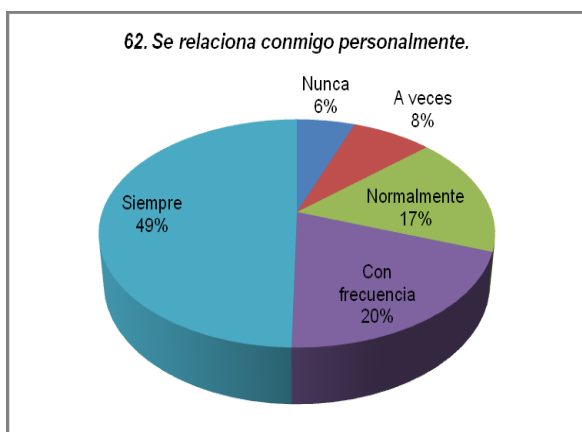


Gráfico 162. Ítem nº 62

62. Se relaciona conmigo personalmente.

En el gráfico se aprecia cómo casi la mitad de los docentes afirman que 'siempre' se relacionan personalmente con sus colaboradores, y el resto de las respuestas tienen también una puntuación alta, como 'con frecuencia' y 'normalmente'. Como ítem valorador del tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', este tipo de respuesta forma parte de la tendencia general de ésta variable, que determina el grado de apoyo que reciben los docentes para superar tareas y la apreciación individual de las diferencias personales.

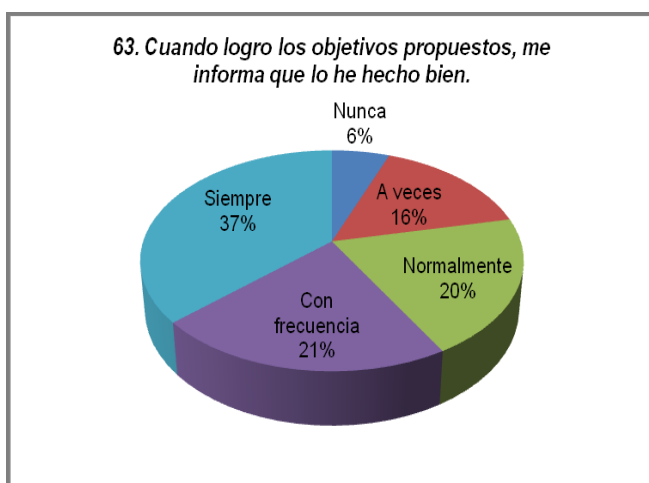


Gráfico 163. Ítem nº 63

63. Cuando logro los objetivos propuestos, me informa que lo he hecho bien.

Del gráfico se desprende una respuesta altamente positiva a éste ítem, relacionado con el tipo de liderazgo 'Recompensa Contingente', con un alto porcentaje de contestación 'siempre' a la afirmación, y el resto como 'con frecuencia', que muestra en los líderes una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.

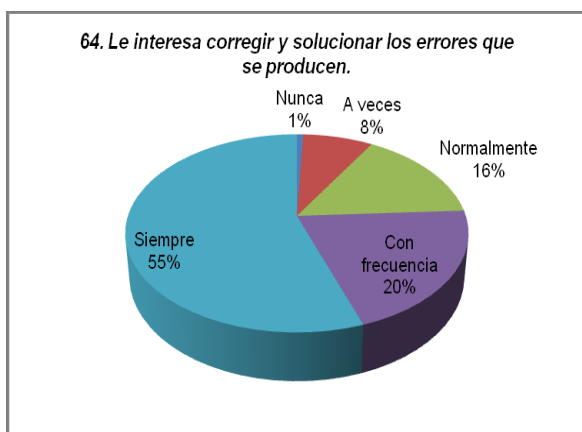


Gráfico 164. Ítem nº 64

64. Le interesa corregir y solucionar los errores que se producen.

Del gráfico se desprende una respuesta altamente positiva a éste ítem, relacionado con el tipo de liderazgo 'Dirección por excepción Activa', con un alto porcentaje de contestación 'siempre' a la afirmación, y el resto como 'con frecuencia'. Las opciones 'normalmente' y 'a veces' aparecen en menor medida, siendo la respuesta 'nunca' muy minoritaria. Esto indica la percepción de los docentes acerca de un líder con sensibilidad ante las tendencias y necesidades de su grupo.

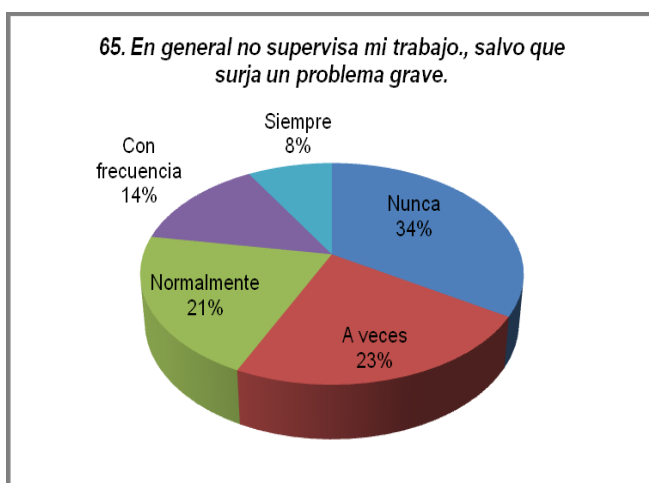


Gráfico 165. Ítem nº 65

65. En general no supervisa mi trabajo, salvo que surja un problema.

Según el gráfico, algo más de un tercio responden 'nunca' a esta cuestión, además de un 23% que elige la respuesta 'a veces' y otro 21% que lo hace 'normalmente', siendo las respuestas 'con frecuencia' y 'siempre' más minoritarias. Correspondiente al tipo de liderazgo 'Dirección por Excepción Pasiva', esta afirmación sigue la tendencia general del análisis global de puntuaciones bastante bajas por parte del profesorado de los centros. Esto demuestra en los líderes ciertos aspectos negativos a la hora de clarificar objetivos y reaccionar de forma previa a los problemas.

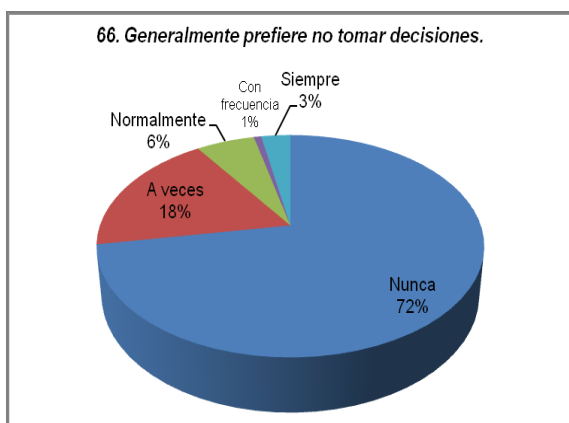


Gráfico 166. Ítem nº 66

66. Generalmente prefiere no tomar decisiones.

El alto porcentaje de docentes que responde 'nunca' a ésta afirmación, tiene su correspondencia en la baja aceptación del tipo de liderazgo 'Laissez Faire' que tienen los líderes de los centros de la Fundación Creando Futuro, y que demuestra que en raras ocasiones los directivos renuncian a ejercer su autoridad.

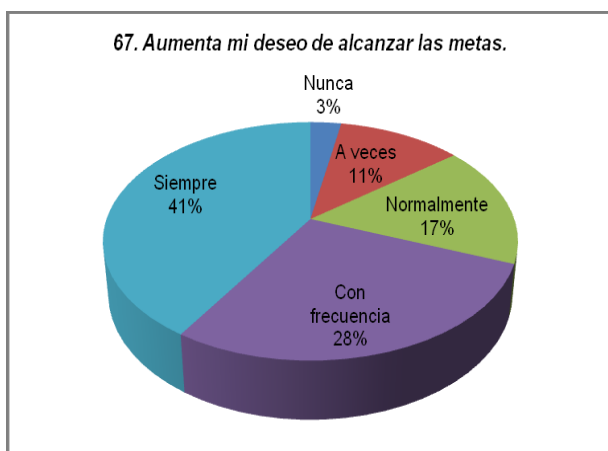


Gráfico 167. Ítem nº 67

67. Aumenta mi deseo de alcanzar las metas.

Según expresa el gráfico, casi la mitad de los docentes reconocen que su líder 'siempre' aumenta su deseo de alcanzar las metas, el resto de las respuestas se reparten entre 'con frecuencia' con casi un tercio de los líderes y el resto, 'normalmente', 'a veces' o 'nunca' de forma muy minoritaria. Este tipo de respuesta forma parte de la tendencia general de la variable 'Esfuerzo Extra', que toma unos valores bastante positivos, reflejando actitudes de los líderes que favorecen la activación de necesidades en los docentes de orden más alto, o expandiendo el rango de sus necesidades.

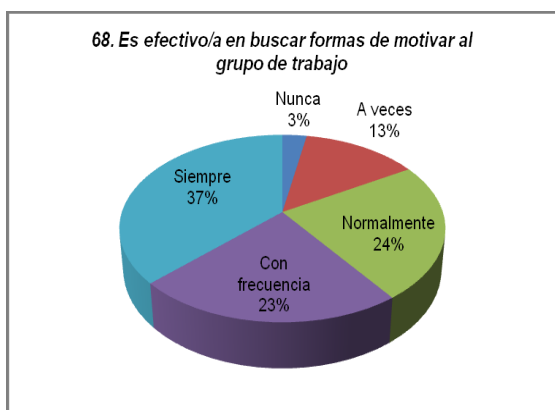


Gráfico 168. Ítem nº 68

68. Es efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.

Según el gráfico, las puntuaciones de respuesta en ésta afirmación son algo más bajas que en el resto de ítems relacionados con la variable 'Efectividad', mostrando una mayoría de respuestas 'siempre', que forman parte de más de la mitad de la muestra, seguido de las opciones 'con frecuencia', o 'normalmente'. Estas respuestas representan el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño de los docentes en su trabajo.

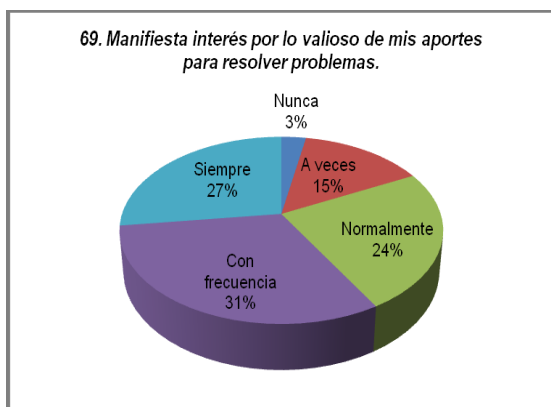


Gráfico 169. Ítem nº 69

69. Manifiesta interés por lo valioso de mis aportes para resolver problemas.

El gráfico expresa cómo la mayoría de los docentes sienten que 'con frecuencia' su líder expresa interés por lo valioso de sus aportes para resolver problemas. Es éste un ítem relacionado con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', que como se aprecia en las comparaciones de análisis entre las muestras de los docentes y los líderes, en los primeros se alcanzan puntuaciones mucho más bajas en éste ítem, de nuevo haciendo referencia a las diferentes percepciones de los estímulos que se producen desde la dirección del centro.

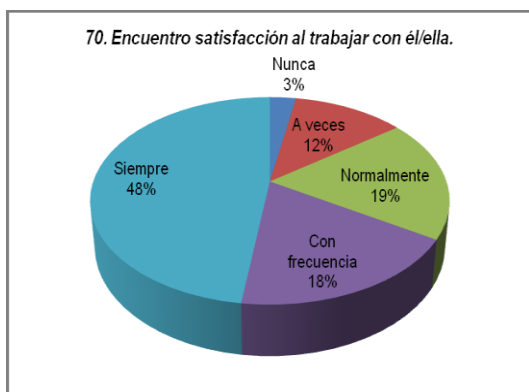


Gráfico 170. Ítem nº 70

70. Encuentro satisfacción al trabajar con él/ella.

Del gráfico se desprenden una gran variedad de contestaciones hacia esta afirmación. Casi la mitad de los encuestados responden con la puntuación 'siempre', aunque también un tercio consideran verdadera esta afirmación 'con frecuencia' y aparecen respuestas minoritarias con puntuaciones más bajas. Estas respuestas, se apartan ligeramente de la tendencia general de la variable 'Satisfacción', siendo de las afirmaciones que mejores puntuaciones acumula dentro de éste factor. Estas respuestas reflejan el nivel de agrado del profesorado con su líder.

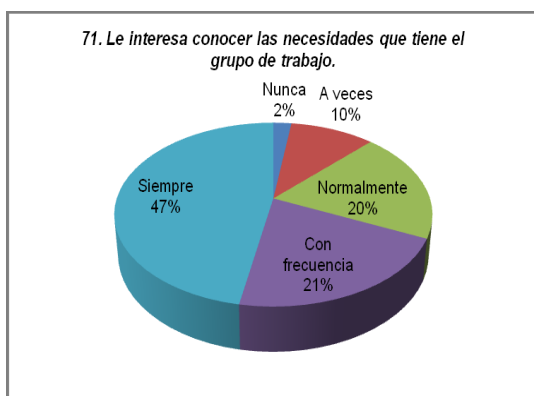


Gráfico 171. Ítem nº 71

71. Le interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.

Del gráfico se desprende una respuesta altamente positiva a éste ítem, relacionado con el tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Conductual', con un alto porcentaje de contestación 'siempre' a la afirmación, y el resto como 'con frecuencia' o 'normalmente', siendo 'a veces' y 'nunca' respuestas más minoritarias. Esto refleja la buena disposición de los líderes hacia el interés por sus subordinados, que forma parte de la percepción del carisma por parte de ellos.

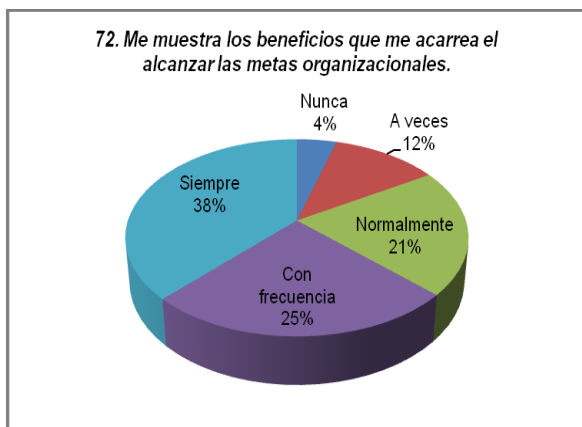


Gráfico 172. Ítem nº 72

72. Me muestra los beneficios que me acarrea el alcanzar las metas organizacionales.

El gráfico expresa cómo la mayoría de los docentes afirman que su líder 'siempre' suelen mostrarle los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas, seguido de cerca por los porcentajes de respuestas de 'con frecuencia' y 'normalmente'. Estas respuestas concuerdan con la tendencia general del análisis global del tipo de liderazgo 'Motivación Inspiracional', entendiéndose cómo los docentes valoran de buen grado la capacidad de motivar de su líder.

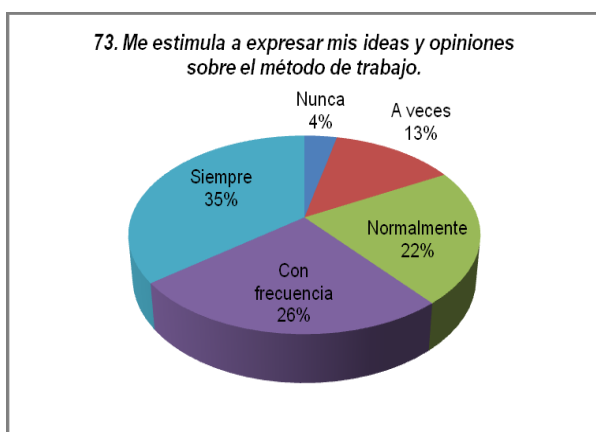


Gráfico 173. Ítem nº 73

73. Me estimula a expresar mis ideas y opiniones sobre el método de trabajo.

El gráfico expresa cómo la mayoría de los docentes consideran que su líder tiende 'siempre' a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo, seguido de las opciones 'con frecuencia' y 'normalmente'. Es éste un ítem relacionado con el tipo de liderazgo 'Estimulación Intelectual', que alude a la capacidad del director del centro para proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, relaciones, valores y actitudes.



Gráfico 174. Ítem nº 74

74. Se da cuenta de lo que necesito.

Del gráfico se desprenden una gran variedad de contestaciones a ésta afirmación con respuestas casi equitativas entre 'siempre', 'con frecuencia', 'normalmente' y en menor medida 'a veces' y 'nunca'. Esta puntuación es quizá de las más bajas para esta variable, el tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', lo que refleja una capacidad no muy alta de los líderes para atender a las diferencias personales.

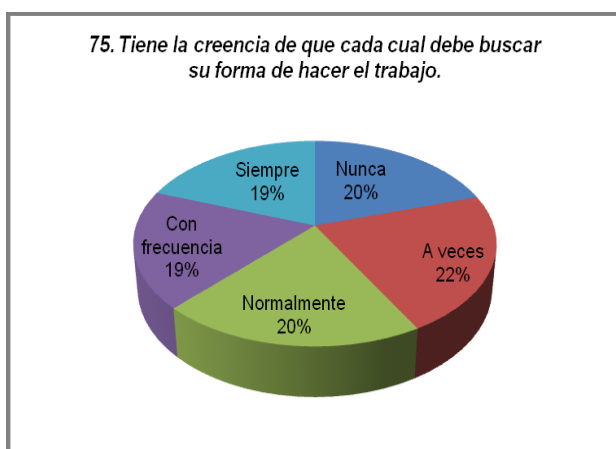


Gráfico 175. Ítem nº 75

75. Tiene la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.

Del gráfico se desprenden gran variedad de respuestas a ésta afirmación, que se relaciona con el tipo de liderazgo 'Laissez Faire'. Es quizá uno de los ítems que mejor valoración obtiene dentro de los referidos a ésta variable, aunque tampoco excesivamente alta. Significa cierta posibilidad para los docentes de ejercer su libertad en el ejercicio de su trabajo.

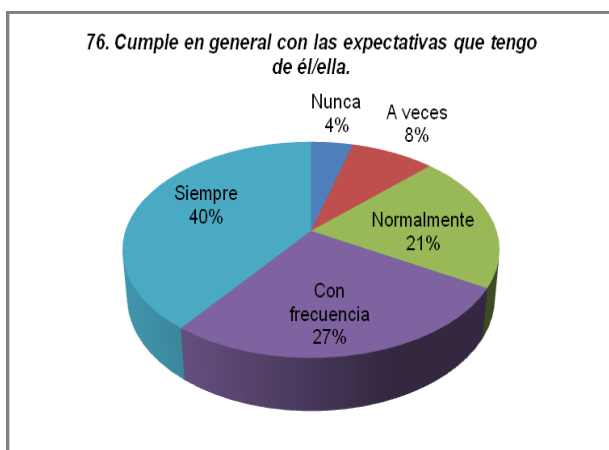


Gráfico 176. Ítem n° 76

76. En general cumple con las expectativas que tengo de él/ ella.

Del gráfico se extrae que casi la mitad de los docentes confían en que 'siempre' en general su líder cumple con las expectativas que tienen de el/ella. sus subordinados. El resto de las respuestas se reparten en partes iguales entre las contestaciones 'con frecuencia' y 'normalmente'. Es un ítem que se relaciona con la variable de 'Satisfacción'. Estas respuestas reflejan el nivel de agrado del profesorado con su líder.

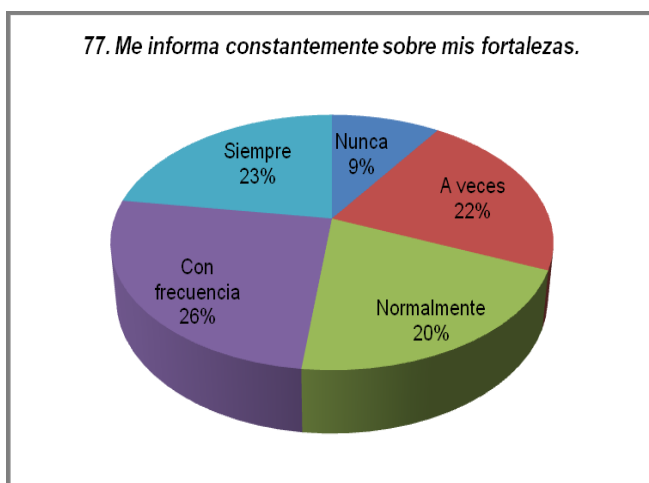


Gráfico 177. Ítem n° 77

77. Me informa constantemente sobre mis fortalezas.

Según el gráfico, a la afirmación de 'Me informa permanentemente sobre mis fortalezas, las respuestas son muy variadas, divididas casi a partes iguales entre todas las respuestas a excepción de 'nunca', que es más minoritaria, lo que se corresponde con la tendencia general del análisis general respecto al tipo de liderazgo 'Consideración Individualizada', lo que demuestra diferencias de opinión acerca de la atención de éstos a las necesidades de los docentes.

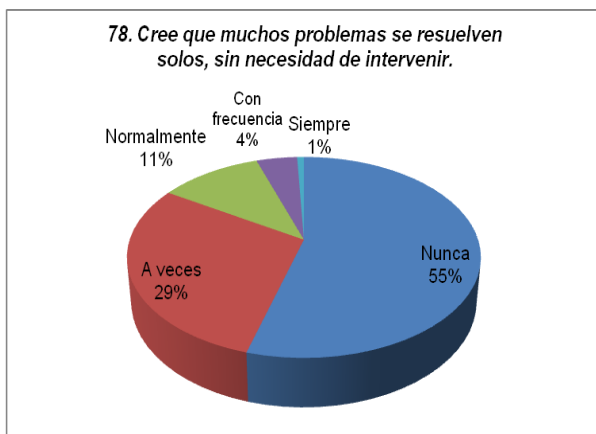


Gráfico 178. Ítem nº 78

78. Cree que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.

Según el gráfico, más de la mitad de los líderes rechazan ésta afirmación con la contestación 'nunca', lo que se corresponde con la expresión general de bajas puntuaciones respecto al tipo de liderazgo 'Laissez Faire'. Aparecen de cualquier modo, algunas respuestas minoritarias con valoraciones más positivas hacia ésta variable, como 'normalmente', 'con frecuencia' y 'siempre', lo que alude al énfasis de los directivos en sus empleados y la renuncia a su autoridad frente a ellos.

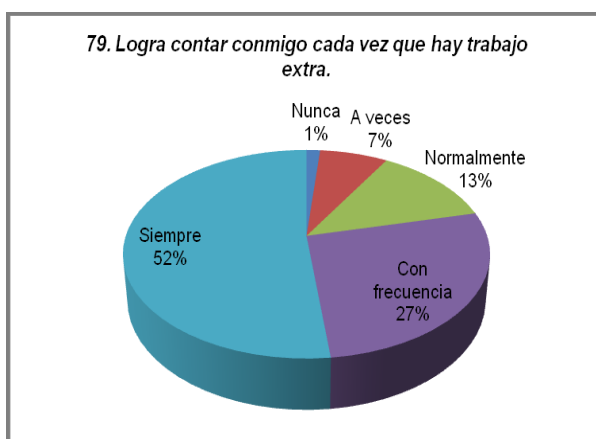


Gráfico 179. Ítem nº 79

79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra.

El gráfico expresa una valoración bastante positiva de éste ítem relacionado con la variable 'Esfuerzo Extra', de forma que entra en la tendencia general del análisis en conjunto de ésta variable. La mayoría de las respuestas se concentran entre las valoraciones 'siempre' y 'con frecuencia', lo que describe un tipo de liderazgo que por lo general trata de inducir a trascender intereses inmediatos de los docentes por otros superiores de la organización.

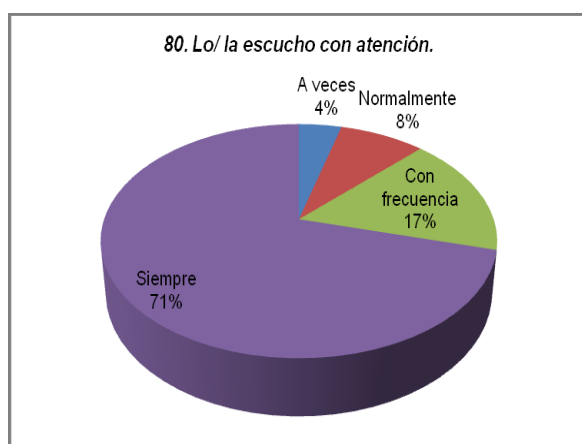


Gráfico 180. Ítem nº 80

80. Lo/ la escucho con atención.

Esta afirmación, se relaciona con el tipo de liderazgo 'Influencia Idealizada Atribuida', y proporciona unos porcentajes algo más altos que la media obtenida por ésta variable en la tendencia general, con más de la mitad de los encuestados que responden 'siempre', una segunda mayoría bajo la contestación 'con frecuencia' y una minoría que responde 'normalmente' o 'a veces'. Esto implica un alto grado de identificación de la mayoría de los docentes con sus líderes.

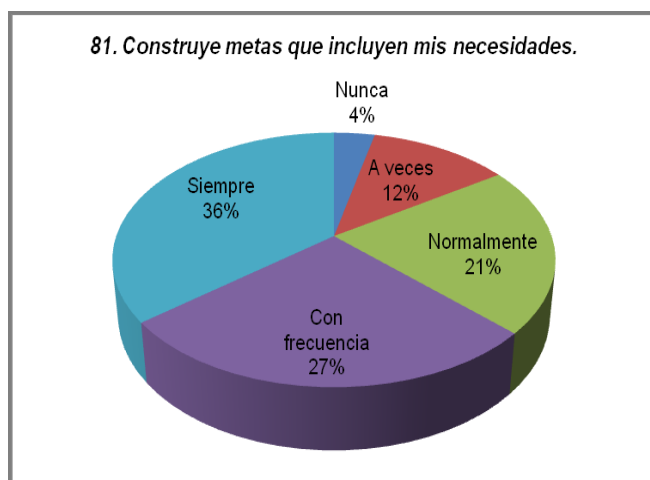


Gráfico 181. Ítem nº 81

81. Construye metas que incluyen mis necesidades.

Del gráfico se extrae que algo más de un tercio de los encuestados afirman que 'siempre' pueden construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan con él. Y otro tercio, lo hace bajo la contestación 'con frecuencia'. Unas respuestas que coinciden con la tendencia general de la puntuación del estilo de liderazgo 'Motivación Inspiracional'. Esto refleja la capacidad que sienten los docentes por parte de su líder de proporcionar apoyo intelectual y motivarlos.



Gráfico 182. Ítem nº 82

82. Me es grato trabajar con él/ ella.

Respecto a ésta afirmación, relacionada con la variable 'Satisfacción', las respuestas 'siempre' de los encuestados es mayoritaria, mientras el resto se divide casi a partes iguales entre las contestaciones 'normalmente' y 'con frecuencia', de forma que su puntuación concuerda con la tendencia general del análisis. Estas respuestas reflejan el nivel de agrado del profesorado con su líder.

5.2. ANÁLISIS DEL CLIMA SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES DE LA FCF

A continuación se recogen los análisis de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítem del cuestionario de clima social por parte de líderes y docentes de la FCF. El análisis se ha realizado de forma conjunta entre ambos grupos dado que los porcentajes de respuesta son similares entre ambos grupos. En los casos en los que sí se han hallado diferencias sustanciales, se ha señalado, y realizado un análisis por separado.

5.2.1. Descripción de la muestra

La muestra se compone de un conjunto de 171 encuestados a los que se ha aplicado un cuestionario compuesto por 89 ítems.

A. Características demográficas

Tabla 35. Los 171 encuestados se distribuyen por centro del siguiente modo:

Centro docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Colegio Educacional San Andrés	12	7,0	7,0	7,0
Colegio Lo Errazuriz	19	11,1	11,1	18,1
Anexo Lo Errazuriz	16	9,4	9,4	27,5
Liceo Insume	20	11,7	11,7	39,2
Colegio El Prado	17	9,9	9,9	49,1
Colegio San Felipe	18	10,5	10,5	59,6
Liceo Metropolitano	12	7,0	7,0	66,7
Industrial Simón Bolívar	19	11,1	11,1	77,8
Colegio Santa Marta	12	7,0	7,0	84,8
Colegio San Marcel	26	15,2	15,2	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Gráfico 183. Encuestados por centro docente

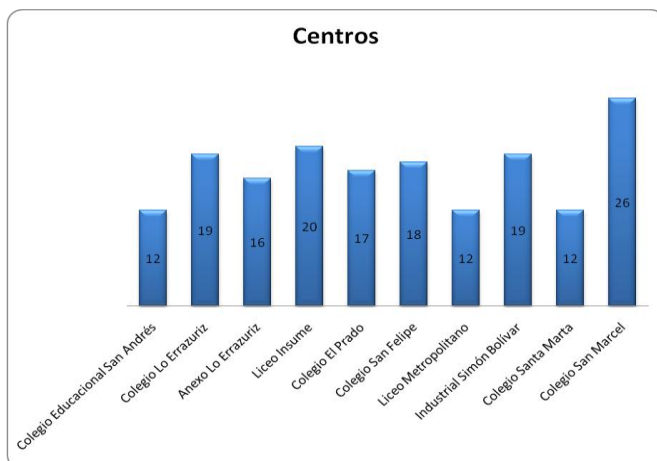


Tabla 36. La distribución de los encuestados por sexo es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	69	40,4	43,9	43,9
	Mujer	88	51,5	56,1	100,0
	Total	157	91,8	100,0	
Perdidos	Sistema	14	8,2		
Total		171	100,0		

Gráfico 184. Sexo



En esta muestra las mujeres superan numéricamente a los hombres aunque la diferencia sea relativamente pequeña ya que es sólo del 6% por encima del 50%.

Tabla 37. Experiencia - Años trabajando en la FCF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 año	34	19,9	21,5	21,5
	2 a 5 años	47	27,5	29,7	51,3
	6 a 10 años	18	10,5	11,4	62,7
	Más de 10	59	34,5	37,3	100,0
	Total	158	92,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	7,6		
Total		171	100,0		

Gráfico 185. Experiencia-Años trabajando en la FCF



Por término medio la experiencia laboral de los encuestados en la FCF supera levemente los 5 años.

Tabla 38. Posición en la Institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Director/a	7	4,1	4,5	4,5
	Inspector General	5	2,9	3,2	7,7
	Jefe Técnico	6	3,5	3,8	11,5
	Orientador	3	1,8	1,9	13,5
	Profesor	135	78,9	86,5	100,0
	Total	156	91,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	8,8		
Total		171	100,0		

Gráfico 186. Posición en la institución



La mayor parte de la muestra está compuesta por profesores/as.

Tabla 39. Años de experiencia como profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 año	9	5,3	5,7	5,7
	2 a 5 años	44	25,7	28,0	33,8
	6 a 10 años	29	17,0	18,5	52,2
	Más de 10	75	43,9	47,8	100,0
	Total	157	91,8	100,0	
Perdidos	Sistema	14	8,2		
Total		171	100,0		

Gráfico 187. Años de experiencia como profesor/a



Por término medio la experiencia docente de los encuestados supera levemente los 6 años.

5.2.2. Análisis por pregunta.

En éste apartado, se procede a hacer un análisis de frecuencias de respuesta en la muestra objeto del estudio, además de una breve explicación de las tendencias de respuesta en cada uno de los ítems del cuestionario de clima social

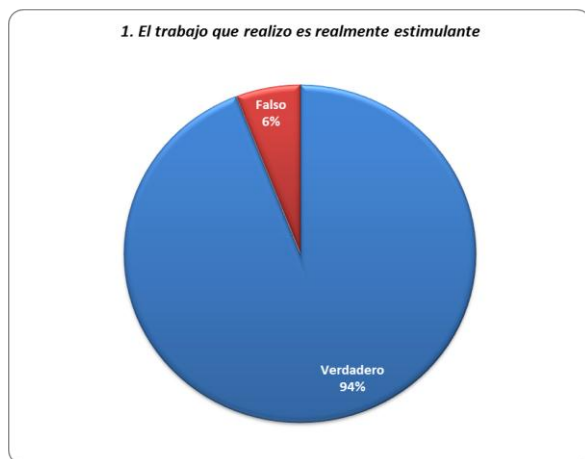


Gráfico 188. Ítem nº1

1. El trabajo que realizo es realmente estimulante

De los datos del gráfico se desprende que un alto porcentaje de los encuestados encuentran su trabajo 'estimulante', aunque un significativo número de 10 personas no lo consideran así. Este ítem pertenece a la subdimensión 'Implicación', y como se verá en los análisis globales, las respuestas siguen la tendencia general.

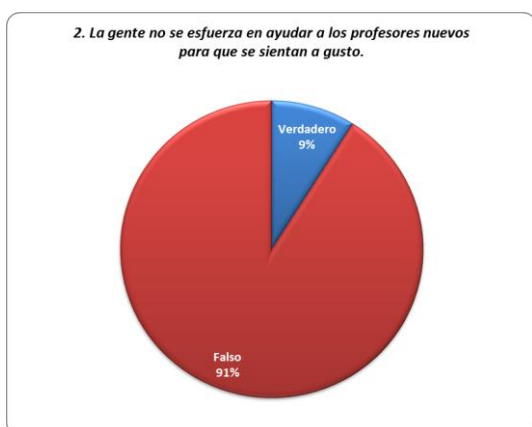


Gráfico 189. Ítem nº 2

2. La gente no se esfuerza en ayudar a los profesores nuevos para que se sientan a gusto.

Una amplia mayoría de los encuestados, según el gráfico, consideran falso que la gente no se esfuerce en ayudar a los profesores nuevos, aunque sí que hay un porcentaje pequeño de personas que sí lo cree. Éste ítem pertenece a la subdimensión 'cohesión', y de nuevo representa la tendencia general dentro de ésta.

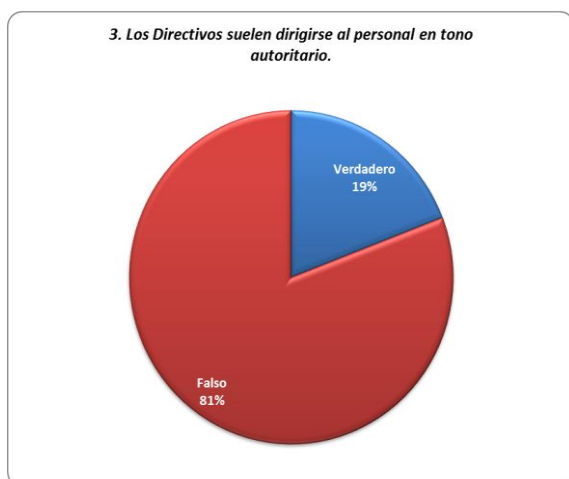


Gráfico 190. Ítem nº3

3. Los Directivos suelen dirigirse al personal en tono autoritario

Según el gráfico, un alto porcentaje de los encuestados consideran que los directivos no suelen dirigirse de forma autoritaria al personal. Este ítem forma parte de la subdimensión 'Apoyo'. Se aprecia así como a la hora de hablar de las relaciones entre líderes y profesorado son en general positivas, aunque un porcentaje bajo aunque destacable considera que sí lo hacen.



Gráfico 191. Ítem nº 4

4. Son pocos los empleados que tienen responsabilidades algo importantes.

Según el gráfico, aproximadamente una cuarta parte de los encuestados consideran como cierta ésta afirmación. Esta afirmación forma parte de la dimensión 'Autonomía', y representa de forma individual la tendencia general positiva dentro de ésta subdimensión.



Gráfico 192. Ítem nº5

5. El profesorado presta mucha atención a la terminación del trabajo.

De la representación gráfica se extrae que una mayoría de los encuestados consideran verdadera la afirmación de que el profesorado presta mucha atención a la terminación del trabajo. Dentro de la subdimensión 'Organización', los análisis generales de ésta sitúan a la mayoría de los sujetos en la parte superior de la distribución.

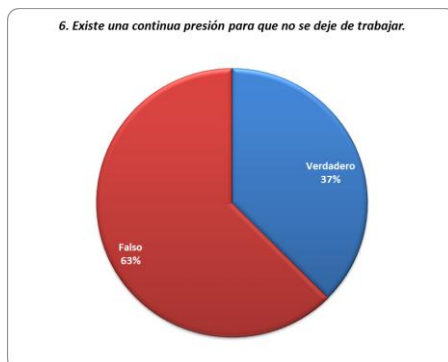


Gráfico 193. Ítem nº 6

6. Existe una continua presión para que no se deje de trabajar.

Según el gráfico se aprecia que algo más de la mitad de los encuestados encuentran errónea la afirmación de que exista una continua presión para que no se deje de trabajar, frente al 38% que lo consideran verdadero. Esta afirmación pertenece a la subdimensión 'Presión', en la cual la mayoría de los sujetos se sitúan en la parte media de la distribución, aunque concentrados en la parte superior, con una clara tendencia positiva.

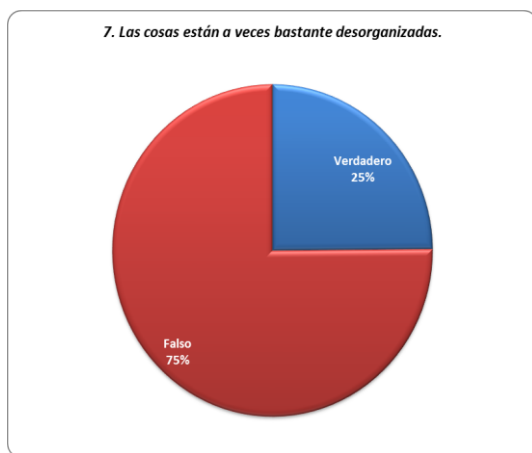


Gráfico 194. Ítem nº 7

7. Las cosas están a veces bastante desorganizadas

Según el gráfico, la cuarta parte de los encuestados consideran verdadero que las cosas estén a veces bastante desorganizadas, frente al 75% que lo consideran falso. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.

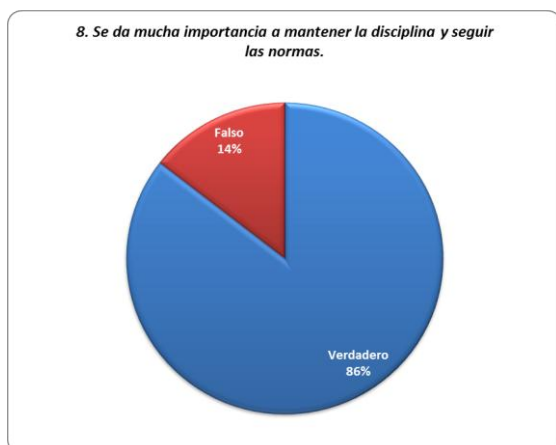


Gráfico 195. Ítem nº 8

8. Se da mucha importancia a mantener la disciplina y seguir las normas.

La mayoría de los encuestados, según refleja el gráfico, considera verdadera ésta afirmación. Con un 86% de los encuestados. Perteneciente a la subdimensión 'control', en ésta se verá cómo la mayoría de los sujetos se encuentran en el área media de la distribución en los análisis globales, aunque con algunos de ellos que se distribuyen también en las tendencias positivas.

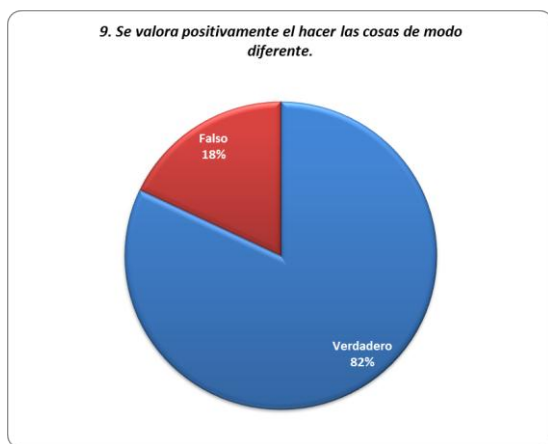


Gráfico 196. Ítem nº9

9. Se valora positivamente el hacer las cosas de modo diferente.

Un amplio porcentaje, según el gráfico, considera verdadera la afirmación, frente al 18% que lo considera falso. Dentro de la subdimensión 'Innovación', la tendencia de respuesta de ésta se sitúa algo por encima de la media, mostrando una tendencia más positiva que la reflejada por el análisis global, que especifica la situación de gran parte de los sujetos dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.

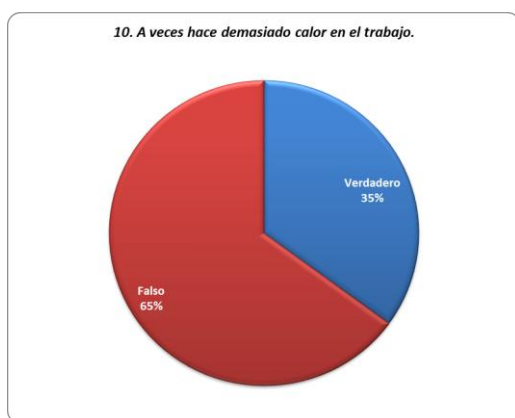


Gráfico 197. Ítem nº 10

10. A veces hace demasiado calor en el trabajo.

Según el gráfico, hay un 65% de encuestados que consideran falsa ésta afirmación. A la hora de no hallarse una tendencia clara en éste ítem, hay que entender que éste análisis de clima se ha realizado sobre 10 centros de trabajo diferentes. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.

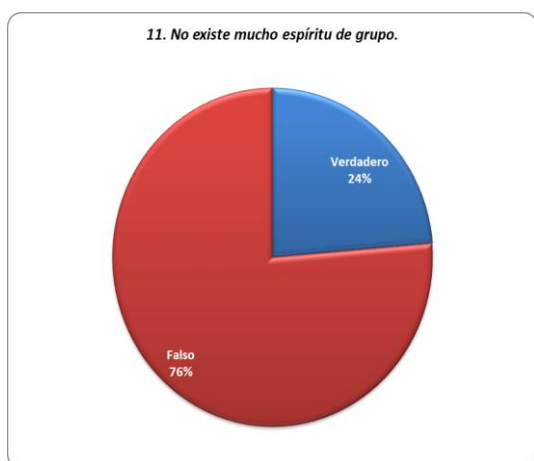


Gráfico 198. Ítem nº 11

11. No existe mucho espíritu de grupo.

Según el gráfico, tres cuartas partes de los encuestados consideran falsa esta afirmación, frente al 24% restante que la reconocen como verdadera. Esta afirmación pertenece a la subdimensión 'Implicación', y de nuevo tiende a mostrar la tendencia general de los análisis globales.

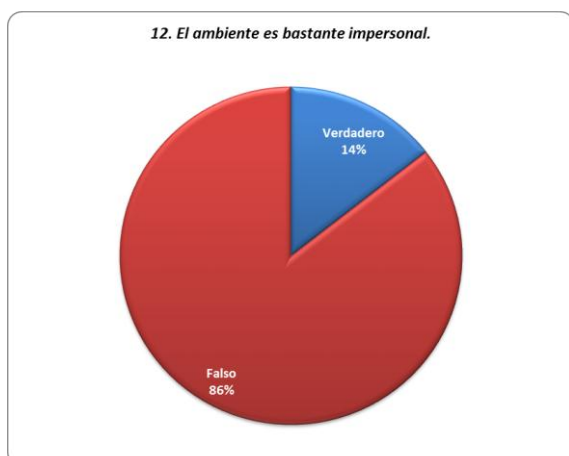


Gráfico 199. Ítem nº 112

12. El ambiente es bastante impersonal.

Según el gráfico, un 86% de los encuestados consideran falso que el ambiente sea impersonal en sus centros escolares. Este ítem hace referencia a la subdimensión 'Cohesión'. Ésta, en los análisis globales refleja una gran parte de los sujetos situados ligeramente por encima de la parte media de la distribución, aunque con un número bajo de sujetos que muestran una clara tendencia negativa en éste factor.



Gráfico 200. Ítem nº 13

13. Los Directivos suelen felicitar al profesorado que hace algo bien.

Del gráfico se extrae que una mayoría considera que los directivos suelen felicitar al profesorado que hace algo bien, aunque existe un significativo porcentaje a éste respecto que lo considera falso.

Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Apoyo' y en consonancia con ella, aparece una cuestión algo similar en los grupos de discusión. En ellos, frente a la pregunta “Describa alguna situación en la que haya valorado positivamente el trabajo de algún profesor, si es que hay” se responde en líneas generales con situaciones en las que se valora positiva y directamente al docente, o incluso en forma de reconocimiento público, aunque, en un par de casos, se manifiesta cierta reflexión sobre el propio comportamiento, ya que parece que son conscientes de que en ciertas ocasiones no han prestado la suficiente atención al profesorado, expresándose en éstos términos: *“Yo considero que cuando los profesores realizan bien su trabajo en algunas oportunidades se les ha felicitado y en otras instancias habiendo realizado bien su labor, se ha 'pecado de omisión'”*

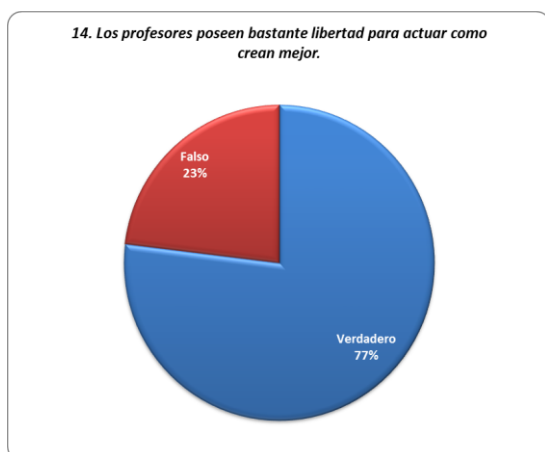


Gráfico 201. Ítem nº 14

14. Los profesores poseen bastante libertad para actuar como crean mejor.

Algo más de tres cuartas partes de los encuestados consideran verdadera la afirmación. Perteneciente a la subdimensión 'Autonomía', este tipo de respuestas se corresponden con la distribución general de los análisis globales de ésta subdimensión, que muestran tendencias medias con una ligera inclinación positiva.



Gráfico 202. Ítem nº 15

15. Se pierde mucho tiempo por falta de eficacia.

Del gráfico se extrae cómo un 67% de los encuestados consideran falsa la afirmación de que se pierda mucho tiempo por falta de eficacia, frente a un 33 % que lo considera verdadera. En general, en la distribución de las respuestas de la subdimensión 'Organización', se aprecia como la mayoría se sitúan en la parte superior, mostrando una clara tendencia positiva, que es reforzada por ítem como éste. También existe un número bajo pero significativo de sujetos que se sitúan por debajo de la media.

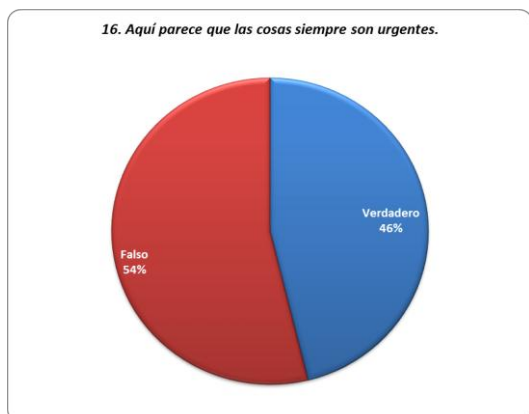


Gráfico 203. Ítem nº 16

16. Aquí parece que las cosas siempre son urgentes.

En el caso de éste ítem del cuestionario, las respuestas son bastante equitativas, y la opción 'falso' es sólo ligeramente más popular que 'verdadero'. Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Presión', en la cual, la distribución de los sujetos según el análisis global se sitúa en la parte media, con una tendencia positiva en ese factor.

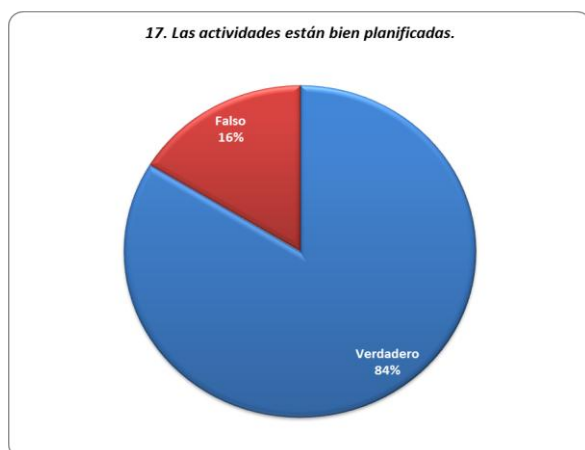


Gráfico 204. Ítem nº 17

17. Las actividades están bien planificadas.

Los encuestados, según el gráfico contestan mayoritariamente con la opción 'verdadero' a la afirmación. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.

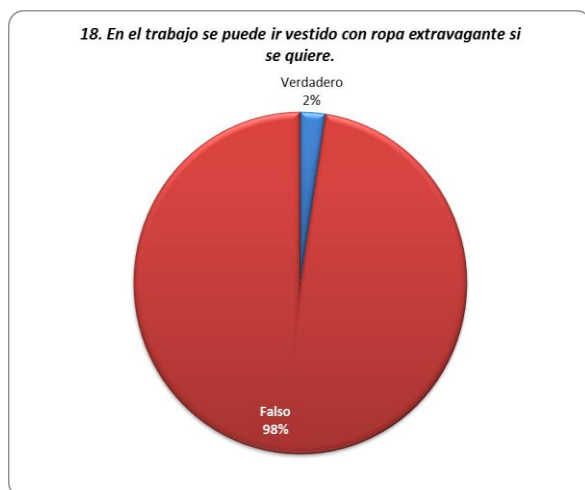


Gráfico 205. Ítem nº 18

18. En el trabajo se puede ir vestido con ropa extravagante si se quiere.

En cuanto a las respuestas de éste ítem, parece que se representan casi de forma unánime la consideración como falsa de la afirmación de que en el trabajo se pueda ir vestido con ropa extravagante. Correspondiente con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor.



Gráfico 206. Ítem nº 19

19. Aquí siempre se están experimentando ideas nuevas y diferentes.

Según el gráfico, la mayoría de los encuestados consideran verdadera ésta afirmación, frente a un 33% que lo considera falso. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.

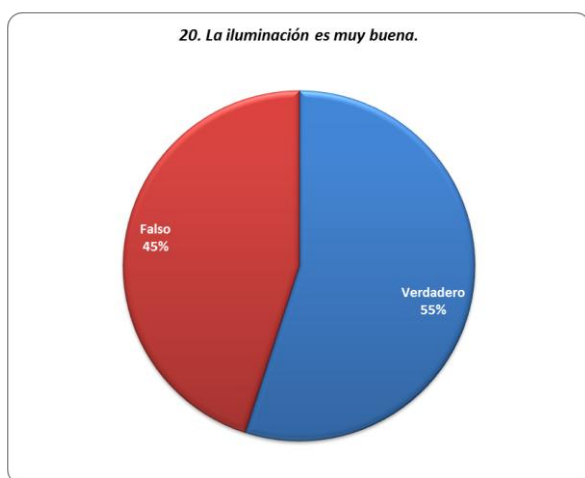


Gráfico 207. Ítem nº 20

20. La iluminación es muy buena.

Las respuestas a éste ítem son bastante equilibradas, con una ligera tendencia predominante de la respuesta 'verdadero'. De nuevo, como en casi todos los ítems relacionados con el ambiente de trabajo, estas respuestas están condicionadas por las diferencias de las circunstancias físicas de cada uno de los centros educativos.



Gráfico 208. Ítem nº 21

21. Muchos parecen estar sólo pendientes de mirar el reloj para acabar el trabajo

Según el gráfico, la mayoría de los encuestados consideran verdadera ésta afirmación, frente a un 22 % que la consideran falsa. Perteneciente a la subdimensión 'Implicación', mantiene la tendencia general, que sostiene la mayor parte de los sujetos se sitúa en la parte media de la distribución, y, aunque no hay sujetos con una clara tendencia negativa en todos los ítem, sí los hay que se reiteran en su tendencia positiva.

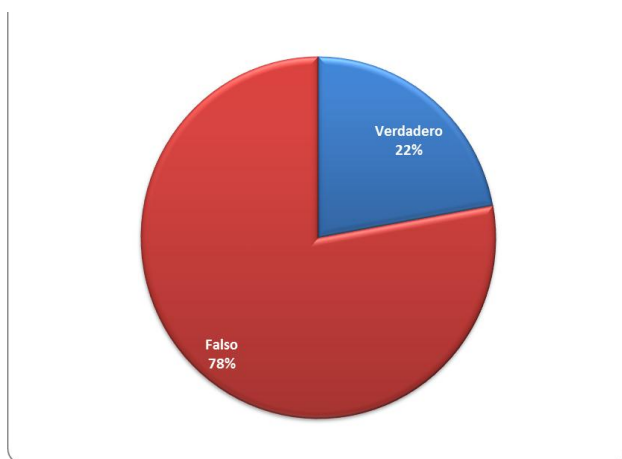


Gráfico 209. Ítem nº 22

22. La gente se ocupa personalmente por los demás.

Del gráfico se extrae cómo una amplia mayoría considera falsa ésta afirmación, de forma que manifiesta de nuevo la tendencia del análisis global de la subdimensión Cohesión, con la cual está relacionada. El porcentaje que la considera 'verdadera' corresponde también con el bajo pero significativo número de sujetos que se sitúan en una clara tendencia negativa dentro de la distribución general.



Gráfico 210. Ítem nº 23

23. Los Directivos no alientan el espíritu crítico de los profesores.

La mayoría de los encuestados consideran falso que los directivos no alienten el espíritu crítico de los profesores. Relacionado con la subdimensión 'Apoyo', estos porcentajes se ven muy bien representados en la distribución global de respuestas respecto a la subdimensión, que obtiene una tendencia positiva. Este tipo de respuestas se encuentran muy en relación con la tendencia general de buena puntuación del tipo de liderazgo 'Estimulación intelectual', que como veremos en los análisis relacionados, obtiene muy buena puntuación sobre todo entre los Directores de los centros.

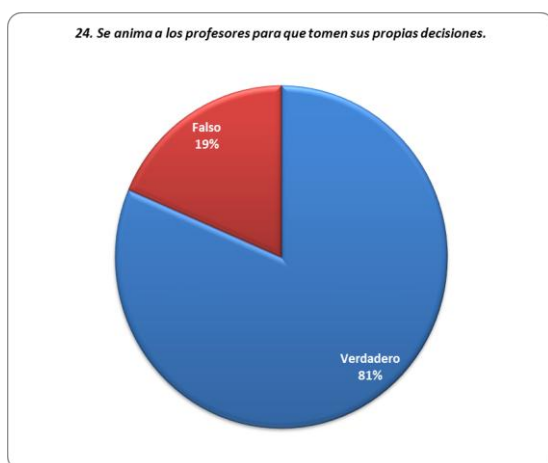


Gráfico 211. Ítem nº 24

Tabla 40. Ítem nº 24 (líderes)

24. Se anima a los profesores para que tomen sus propias decisiones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	104	77,0	79,4	79,4
	Falsa	27	20,0	20,6	100,0
	Total	131	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,0		
Total		135	100,0		

Tabla 41. Ítem nº 24 (profesores)

24. Se anima a los profesores para que tomen sus propias decisiones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	20	95,2	95,2	95,2
	Falsa	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

24. Se anima a los profesores para que tomen sus propias decisiones.

Del gráfico se extrae que un alto porcentaje de los encuestados consideran verdadero que se anime a los profesores para que tomen sus propias decisiones. Relacionado con la subdimensión 'Autonomía', se ha considerado necesario resaltar una mayor proporción de sujetos que contestaban 'verdadero a la afirmación' en el caso de los cuestionarios rellenados por los directivos (tabla 40) que en los rellenados por los docentes (tabla 41). Así, se desprende que la autonomía no es tan fácilmente percibida por el profesorado como lo es para los líderes de los centros. Esto puede provocar un vacío de responsabilidades, derivadas de una delegación de los líderes que no es recogida por sus subordinados.

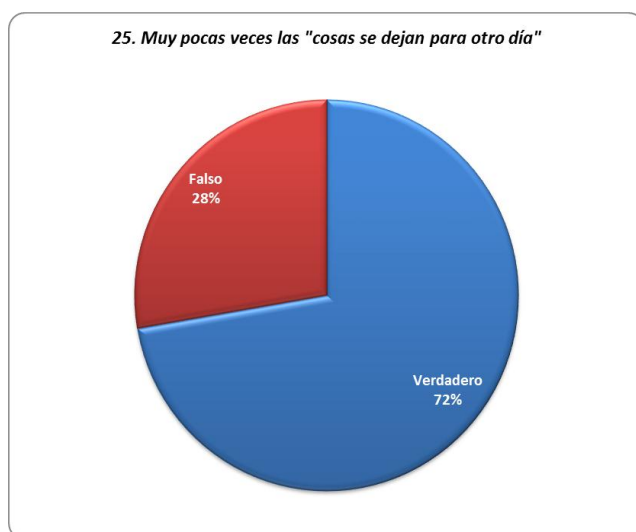


Gráfico 212. Ítem nº 25

25. Muy pocas veces las “cosas se dejan para otro día”

Del gráfico se extrae cómo un alto número de los encuestados consideran falsa la afirmación. En general, en la distribución de las respuestas de la subdimensión 'Organización', se aprecia como la mayoría se sitúan en la parte superior, mostrando una clara tendencia positiva, que es reforzada por ítem como éste. También existe un número bajo pero significativo de sujetos que se sitúan por debajo de la media.

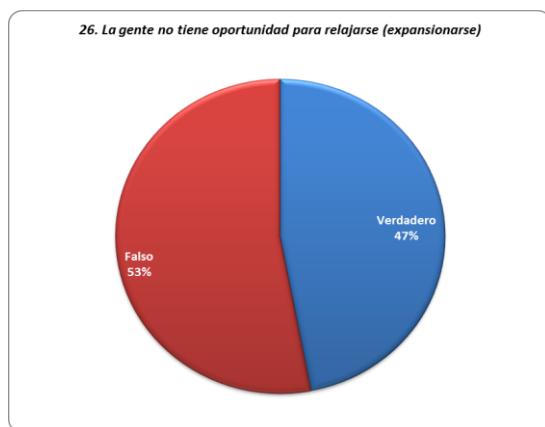


Gráfico 213. Ítem nº 26

26. La gente no tiene oportunidad para relajarse (expansionarse).

Las respuestas según el gráfico son bastante equitativas para ésta afirmación. Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Presión', en la cual, la distribución de los sujetos según el análisis global se sitúa en la parte media, con una tendencia positiva en ese factor.

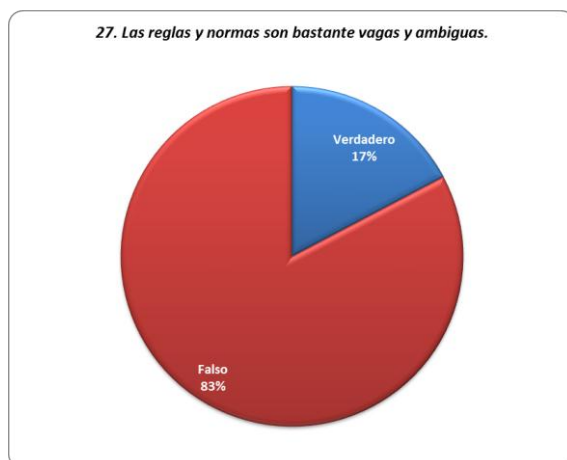


Gráfico 214. Ítem nº 27

27. Las reglas y normas son bastante vagas y ambiguas.

Según expresa el gráfico, existe un amplio porcentaje de sujetos que consideran falsa ésta afirmación. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.

Respecto al tema de las normas y reglas de la organización, en los grupos de discusión se planteó la siguiente pregunta: “Las normas de organización de la institución educativa que dirige, ¿se consensuan con el profesorado, o las establece el director?”. Parte de los participantes distinguen entre dos tipos de normas: las primeras, que pertenecen al marco legislativo de la institución, consideran que deben ser impuestas por el director. Otro tipo de normas, pertenecientes a la organización diaria, sí que se opta en la mayoría de los casos por ser consensuadas por el cuerpo docente: “Hay normas que se conversan y discuten. Pero hay otras que no revisten discusión, están y se cumplen”. Otro sector de los directivos participantes reconocen la necesidad de que todas las normas sean consensuadas para facilitar su cumplimiento: “[...]las modificaciones han sido el resultado de un análisis colectivo”

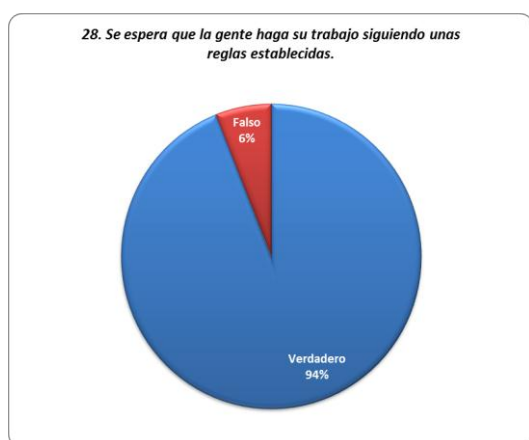


Gráfico 215. Ítem nº 28

28. Se espera que la gente haga su trabajo siguiendo unas reglas establecidas.

En cuanto a las respuestas de éste ítem, parece que se representan casi de forma unánime la consideración como verdadera de la afirmación. Ésta se corresponde con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor.



Gráfico 216. Ítem nº 29

29. Esta empresa sería una de las primeras en ensayar nuevas ideas.

En éste caso, el gráfico desprende una distribución de respuestas bastante equitativa, con una mayoría dedicada a la contestación 'verdadero'. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.



Gráfico 217. Ítem nº 30

30. El lugar de trabajo está terriblemente abarrotado de gente.

Como se desprende del gráfico, existe una amplia mayoría que considera falsa ésta afirmación. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.



Gráfico 218. Ítem nº 31

31. La gente parece estar orgullosa de la organización.

Según el gráfico, una mayoría no muy amplia de los encuestados considera verdadera ésta afirmación. Perteneciente a la subdimensión 'Implicación' es uno de los ítems en los que se aprecia una mayor proporción de respuestas negativas.



Gráfico 219. Ítem nº 32

32. Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.

Las respuestas a éste ítem son bastante equitativas, y sólo de forma ligera la consideración de que ésta afirmación es falsa, es mayor que la consideración de verdadera. Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Cohesión' y es quizá uno de los ítem en los que se hallen puntuaciones más bajas respecto a la tendencia general, que sitúa a la mayor parte de los sujetos por encima de la parte media de la distribución.



Gráfico 220. Ítem n° 33

Tabla 42. Ítem n° 33. (líderes)

i. Normalmente los Directivos valoran las ideas aportadas por los profesores:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	118	87,4	90,1	90,1
	Falsa	13	9,6	9,9	100,0
	Total	131	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,0		
Total		135	100,0		

Tabla 43. Ítem n°33 (profesores)

. Normalmente los Directivos valoran las ideas aportadas por los profesores:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	21	100,0	100,0	100,0

33. Normalmente los Directivos valoran las ideas aportadas por los profesores.

Del gráfico se extrae que un alto porcentaje de los encuestados consideran verdadera esta afirmación, relacionada con la subdimensión 'Apoyo', que en general muestra una distribución muy positiva. Dado que en la afirmación se hacía alusión directa a los directivos, se ha considerado razonable distinguir entre las respuestas dadas por los profesores (Tabla 43), y por los Directivos (tabla 42). Así, se aprecia cómo los Directivos se valoran personalmente de forma muy positiva, con un 100% de sujetos que contestaron con la opción 'verdadero', frente al 90% de los profesores.

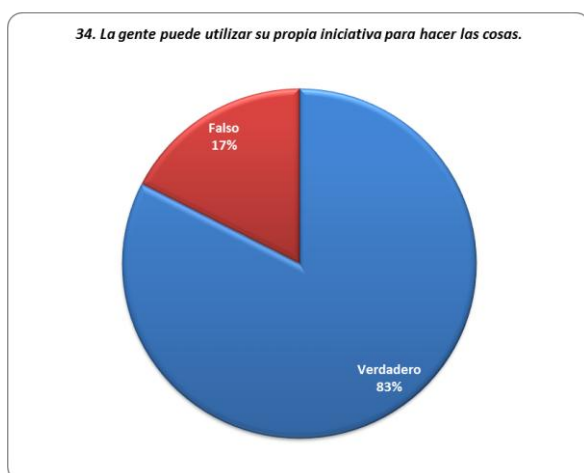


Gráfico 221. Ítem n° 34

34. La gente puede utilizar su propia iniciativa para hacer las cosas.

Relacionado con la subdimensión 'Autonomía', el gráfico refleja un amplio porcentaje de personas que consideran cierta la afirmación, frente a un 17% que consideran lo contrario. Esto se refleja muy bien en la distribución de las respuestas en el análisis global de la subdimensión, que a pesar de que se encuentra en su mayoría en la zona media, se hallan también un alto número de sujetos que se sitúan ligeramente por debajo de la media.

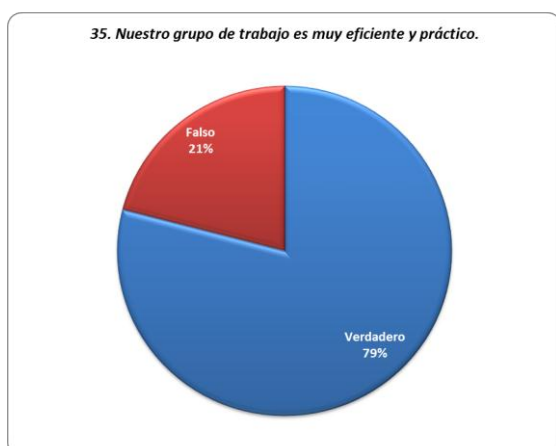


Gráfico 222. Ítem n° 35

35. Nuestro grupo de trabajo es muy eficiente y práctico.

Del gráfico se extrae cómo un alto porcentaje de los encuestados consideran verdadera la afirmación presentada en éste ítem, en relación con la subdimensión 'Organización'. En general, en la distribución de las respuestas de esta subdimensión se aprecia como la mayoría se sitúan en la parte superior, mostrando una clara tendencia positiva, que es reforzada por ítem como éste. También existe un número bajo pero significativo de sujetos que se sitúan por debajo de la media.

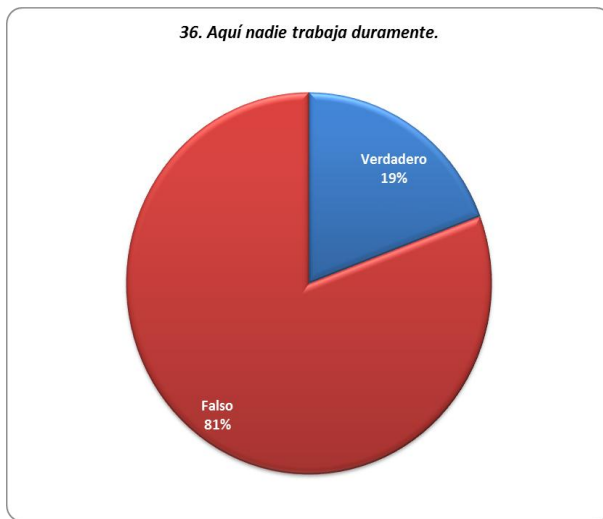


Gráfico 223. Ítem nº 36

36. Aquí nadie trabaja duramente.

Según el gráfico, un porcentaje bastante alto de los sujetos rechazan la afirmación 'Aquí nadie trabaja duramente'. Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Presión', siendo éste ítem uno de los pertenecientes a ésta subdimensión que ofrece una respuesta más unánime.

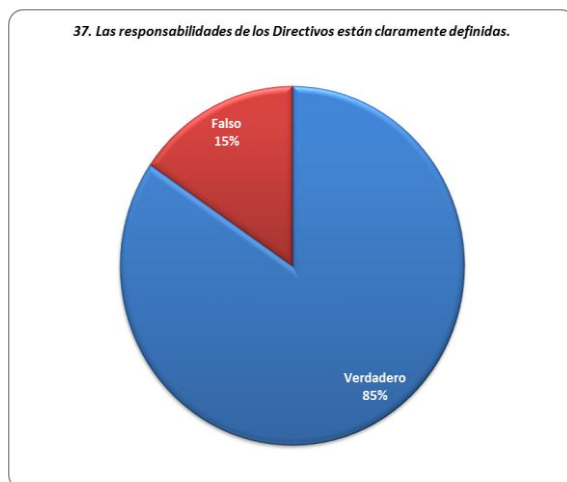


Gráfico 224. Ítem nº 37

37. Las responsabilidades de los Directivos están claramente definidas.

Del gráfico se desprende que un amplio porcentaje de los sujetos encuestados reconocen como verdadera ésta afirmación. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.

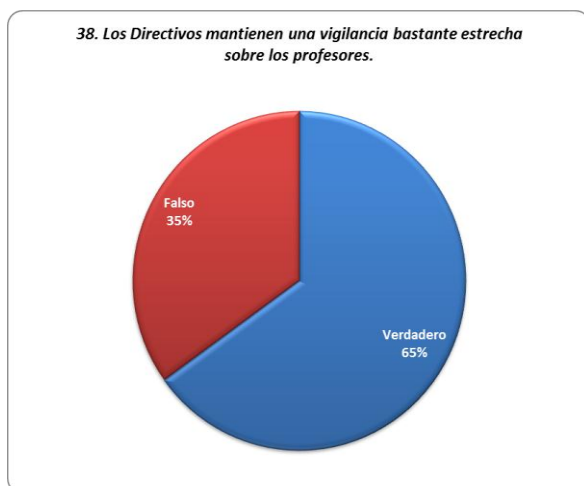


Gráfico 225. Ítem nº 38

38. Los Directivos mantienen una vigilancia bastante estrecha sobre los profesores.

Según el gráfico, el mayor porcentaje de sujetos se corresponde con la afirmación como verdadera del hecho de mantener los directivos una vigilancia bastante estrecha sobre los profesores. Este ítem se corresponde con la subdimensión 'Control'. Vigilando el análisis por separado de los resultados de los líderes y los docentes respecto a este ítem, se puede comprobar como la tendencia de respuesta es similar, de lo que se extrae que la percepción del control de los directivos sobre los profesores es muy parecida desde ambas partes.

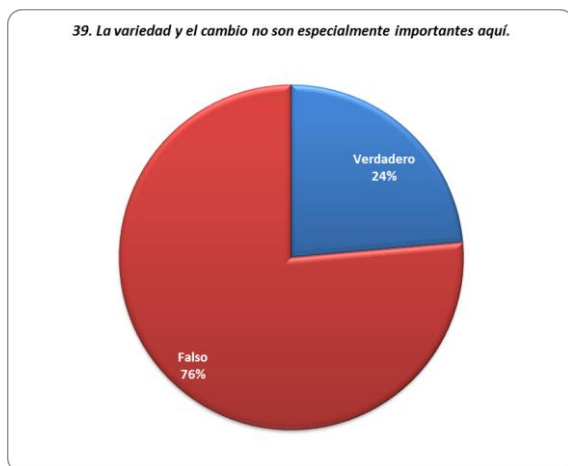


Gráfico 225. Ítem nº 39

39. La variedad y el cambio no son especialmente importantes aquí.

Según se desprende del gráfico, tres cuartas partes de los sujetos encuestados consideran falsa ésta afirmación. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.



Gráfico 226. Ítem nº 40

40. El lugar de trabajo es agradable y de aspecto moderno.

Del gráfico se desprenden respuestas equitativas entre ambas opciones. La causa de esto podría encontrarse en las diferencias físicas que tienen los centros por un lado, y por otro, en la diferencia de percepción de los sujetos respecto a lo que consideran un ambiente 'agradable y de aspecto moderno'. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.

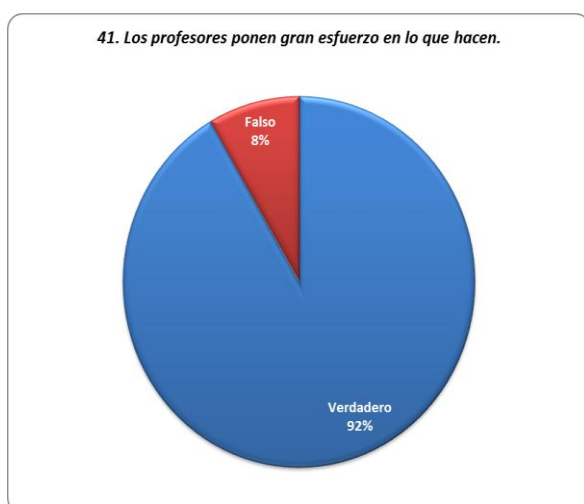


Gráfico 227. Ítem nº 41

Tabla 44. Ítem n° 41 (líderes)

41. Los profesores ponen gran esfuerzo en lo que hacen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	16	76,2	76,2	76,2
	Falsa	5	23,8	23,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabla 45. Ítem n° 41 (profesores)

41. Los profesores ponen gran esfuerzo en lo que hacen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	122	90,4	93,1	93,1
	Falsa	9	6,7	6,9	100,0
	Total	131	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,0		
	Total	135	100,0		

41. Los profesores ponen gran esfuerzo en lo que hacen.

Según el gráfico, sólo un pequeño porcentaje de los encuestados considera falsa ésta afirmación. De nuevo, en este tipo de respuestas, hay que ser conscientes de que los cuestionarios del clima organizacional han sido analizados unidos, tanto los completados profesorado como por los líderes de los centros. En éste caso, al ser una pregunta referida directamente al profesorado, parece conveniente diferenciar el análisis, del cual se extrae que, si bien el porcentaje del profesorado que considera verdadera la afirmación es muy alto (Tabla 45), baja significativamente hasta un 76% el porcentaje de líderes que así lo consideran. (tabla 44)



Gráfico 228. Ítem n° 42

42. En general, la gente expresa con franqueza lo que piensa.

Según el gráfico gran parte de los sujetos consideran verdadera la afirmación presentada. Ésta, se relaciona con la subdimensión 'Cohesión'. En general, las respuestas a éste ítem siguen claramente una tendencia similar a la aparecida en el análisis global de la subdimensión.

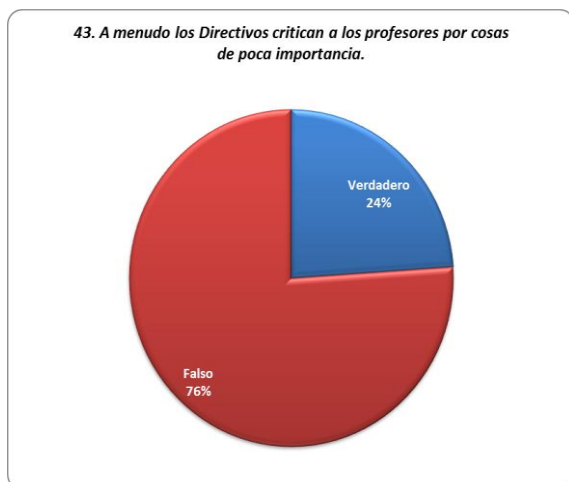


Gráfico 229. Ítem nº 43

Tabla 46. Ítem nº 43 (profesores)

43. A menudo los Directivos critican a los profesores por cosas de poca importancia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	36	26,7	28,3	28,3
	Falsa	91	67,4	71,7	100,0
	Total	127	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	5,9		
Total		135	100,0		

Tabla 47. Ítem nº 43 (líderes)

3. A menudo los Directivos critican a los profesores por cosas de poca importancia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falsa	21	100,0	100,0	100,0

43. A menudo los Directivos critican a los profesores por cosas de poca importancia.

Del gráfico se extrae prácticamente tres cuartas partes de los encuestados consideran falsa la afirmación, frente un 24% que lo consideran verdadero. Unos porcentajes que se sitúan en la tendencia de distribución de los análisis para la subdimensión 'Apoyo'.

En éste caso, también es necesario destacar las diferencias extraídas entre las respuestas de los profesores a ésta afirmación (Tabla 46) y las respuestas que ofrecieron los líderes de los centros (tabla 47), que se consideran de forma muy positiva a sí mismos, con un 100% de contestaciones con la marca 'Falso'.



Gráfico 230. Ítem nº 44

44. Los Directivos animan a los profesores a tener confianza en sí mismos cuando surge un problema.

Relacionado con la subdimensión 'Autonomía', el gráfico refleja un amplio porcentaje de personas que consideran cierta la afirmación, frente a un 16% que consideran lo contrario. Esto se refleja muy bien en la distribución de las respuestas en el análisis global de la subdimensión, que a pesar de que se encuentra en su mayoría en la zona media, se hallan también un alto número de sujetos que se sitúan ligeramente por debajo de la media.

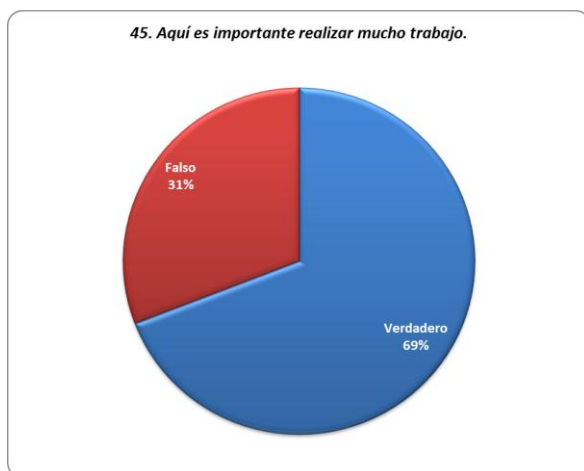


Gráfico 231. Ítem 45

45. Aquí es importante realizar mucho trabajo.

Del gráfico se extrae cómo un alto porcentaje de los encuestados consideran verdadera la afirmación presentada en éste ítem, en relación con la subdimensión 'Organización'. En general, en la distribución de las respuestas de esta subdimensión se aprecia como la mayoría se sitúan en la parte superior, mostrando una clara tendencia positiva, que es reforzada por ítem como éste. También existe un número bajo pero significativo de sujetos que se sitúan por debajo de la media.

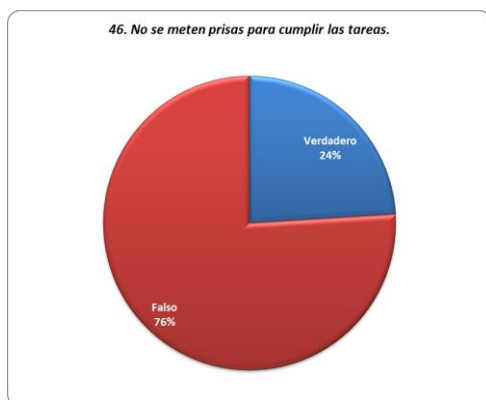


Gráfico 232. Ítem nº 46

46. No se 'meten prisas' para cumplir las tareas.

Según el gráfico, unas tres cuartas partes de los encuestados consideran falsa esta afirmación. Este ítem se encuentra relacionado con la subdimensión 'Presión', la cual en la tendencia general, muestra cómo la distribución de los sujetos es mayormente cercana a la posición media, aunque con cierta acumulación en la zona positiva, ligeramente superior a la media.



Gráfico 234. Ítem nº 47

47. Normalmente se explica a los profesores los detalles de las tareas encomendadas.

En la línea con lo visto hasta ahora en el análisis de los ítem relacionados con la subdimensión 'Claridad', la mayoría de los encuestados reconocen que se explica claramente el carácter de las tareas encomendadas a los docentes.

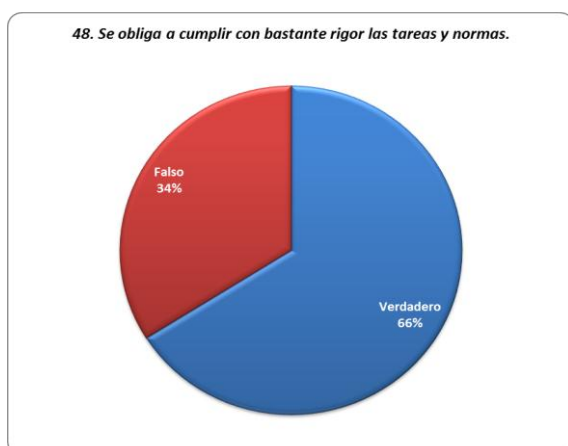


Gráfico 235. Ítem nº 48

48. Se obliga a cumplir con bastante rigor las tareas y normas.

En cuanto a las respuestas de éste ítem, parece que se representan un porcentaje mayoritario que considera verdadera ésta afirmación. Correspondiente con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor. En cuanto a esto, en los grupos de discusión, al conversar acerca de las normas, se pudieron escuchar frases significativas en éste sentido, como *“Hay normas que se conversan y se discuten. Pero hay otras que no revisten discusión, están y se cumplen”*

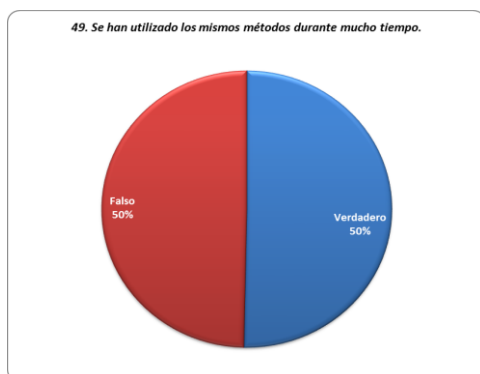


Gráfico 236. Ítem n° 49

49. Se han utilizado los mismos métodos durante mucho tiempo.

En éste caso, el gráfico desprende una distribución de respuestas totalmente equitativa, con un equilibrio total entre las respuestas 'verdadero' y 'falso'. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.

Dentro de éste tipo de respuestas para ésta afirmación, cabe destacar que se esperaría que el tipo de respuesta fuera más unánime por parte de los sujetos, ya que sería fácil discriminar entre si se ha habido cambios o no respecto a las metodologías, y sería interesante analizar por qué sucede.

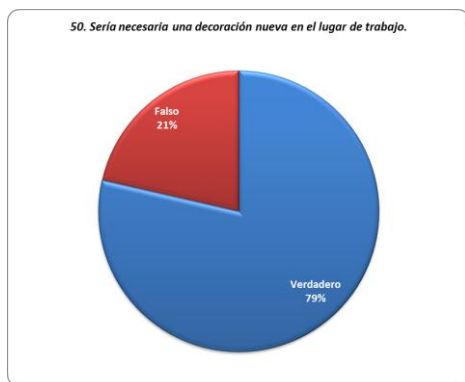


Gráfico 237. Ítem n° 50

50. Sería necesaria una decoración nueva en el lugar de trabajo.

Según el gráfico, una mayoría de los sujetos encuestados reconocerían como 'verdadera' esta afirmación. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.

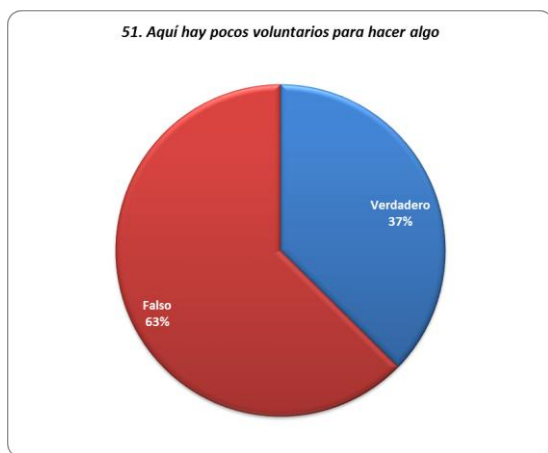


Gráfico 238. Ítem n° 51

51. Aquí hay pocos voluntarios para hacer algo.

Según el gráfico, más de la mitad de los encuestados consideran falsa ésta afirmación, aunque un porcentaje significativo del 37% la considera verdadera. Esta afirmación pertenece a la subdimensión 'Implicación', y muestra también una de las preguntas con una mayor tendencia negativa del grupo, que se traduce en los análisis globales en el gran número de sujetos que se sitúan en cerca de la parte media de la distribución con tendencia negativa.

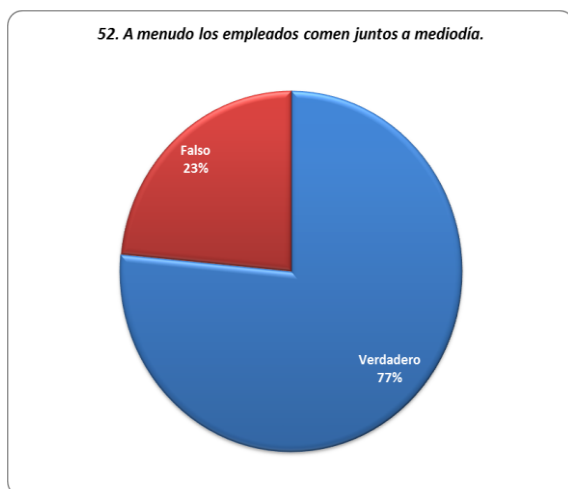


Gráfico 239. Ítem n° 52

52. A menudo los empleados comen juntos a mediodía.

Según el gráfico, una amplia mayoría considera verdadera ésta afirmación. Relacionada con la subdimensión 'Cohesión', destaca que obtiene una puntuación positiva marcadamente mayor que en ítems algo similares, como el n° 32 *Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo*.

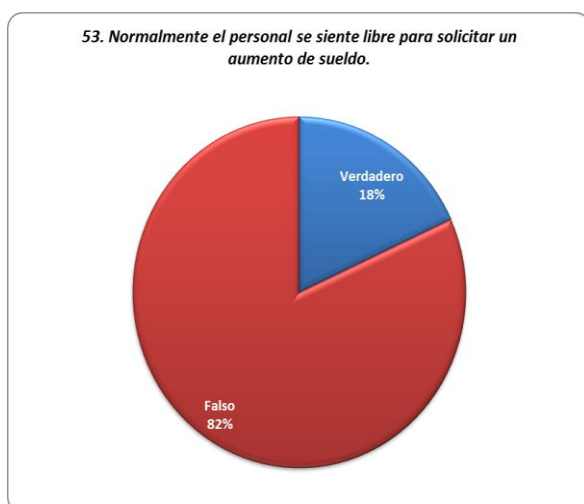


Gráfico 240. Ítem n° 53

53. Normalmente el personal se siente libre para solicitar un aumento de sueldo.

Según el gráfico, una mayoría de los encuestados reconoce como falsa la afirmación de sentirse libre para solicitar un aumento de sueldo. Es quizá una de las afirmaciones con la puntuación más baja dentro de la subdimensión 'Apoyo', aunque no tiene un reflejo significativo dentro de la distribución de los sujetos dentro del análisis global de la subdimensión.

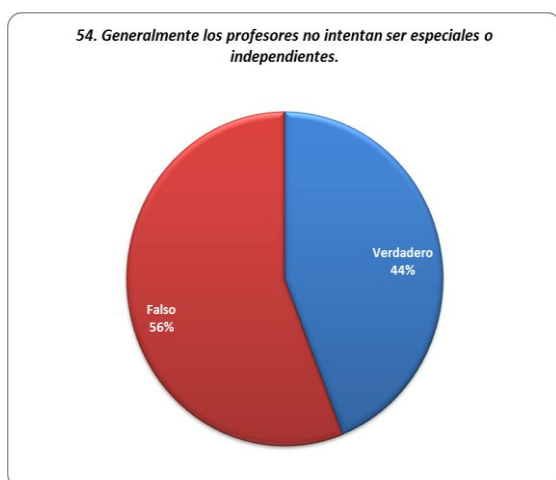


Gráfico 241. Ítem n° 54

54. Generalmente los profesores no intentan ser especiales o independientes.

La distribución de las respuestas a ésta afirmación, relacionada con la subdimensión 'Autonomía', resulta bastante equitativa, con unos porcentajes similares respecto a las contestaciones 'verdadero' y 'falso'.

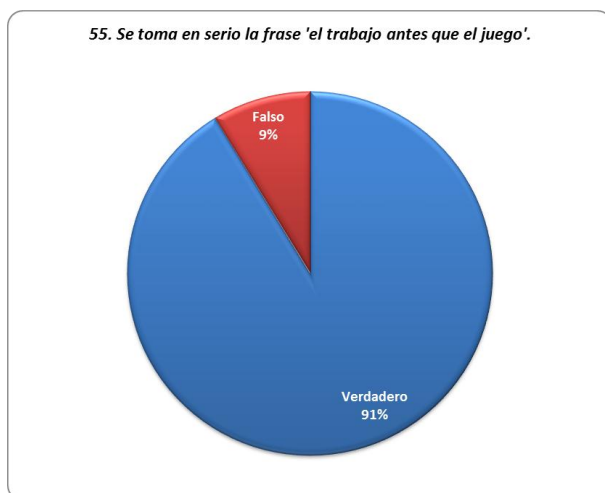


Gráfico 242. Ítem nº55

55. Se toma en serio la frase 'el trabajo antes que el juego'.

Del gráfico se extrae cómo un porcentaje muy alto de los encuestados consideran verdadera la afirmación presentada, que se encuentra relacionada con la subdimensión 'Organización'. En general, en la distribución de las respuestas de esta subdimensión se aprecia como la mayoría se sitúan en la parte superior, mostrando una clara tendencia positiva, que es reforzada por ítem como éste. También existe un número bajo pero significativo de sujetos que se sitúan por debajo de la media.

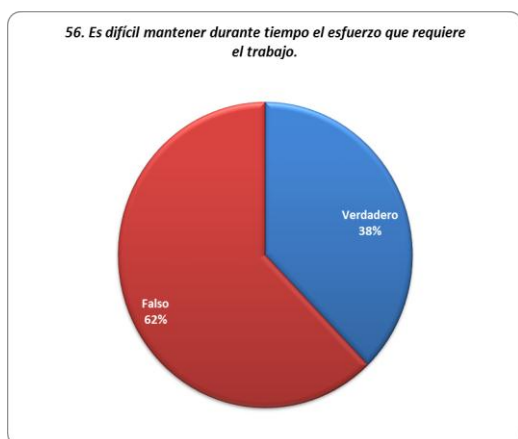


Gráfico 243. Ítem nº 56

56. Es difícil mantener durante tiempo el esfuerzo que requiere el trabajo.

Las respuestas según el gráfico son bastante equitativas para ésta afirmación. Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Presión', en la cual, la distribución de los sujetos según el análisis global se sitúa en la parte media, con una tendencia positiva en ese factor.

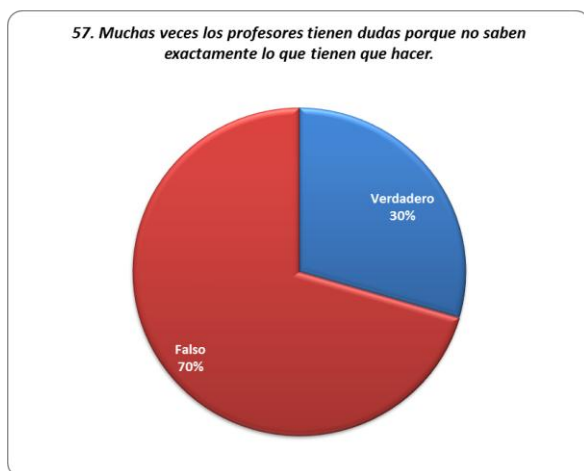


Gráfico 244. Ítem n° 57

57. Muchas veces los profesores tienen dudas porque no saben exactamente lo que tienen que hacer.

Según se aprecia en el gráfico, y continuando la tendencia general de las afirmaciones relacionadas con la subdimensión 'Claridad' existe un amplio porcentaje de encuestados que reconocen como falso el hecho de que no están claras sus funciones.



Gráfico 245. Ítem n° 58

Tabla 48. Ítem n° 58 (líderes)

8. Los Directivos están siempre controlando al personal y le supervisan muy estrechamente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	15	71,4	75,0	75,0
	Falsa	5	23,8	25,0	100,0
	Total	20	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,8		
Total		21	100,0		

Tabla 49. Ítem n° 58 (profesores)

8. Los Directivos están siempre controlando al personal y le supervisan muy estrechamente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	75	55,6	58,6	58,6
	Falsa	53	39,3	41,4	100,0
	Total	128	94,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	5,2		
Total		135	100,0		

58. Los Directivos están siempre controlando al personal y le supervisan muy estrechamente.

Las respuestas reflejadas en el gráfico, reflejan que una mayoría de los sujetos consideran verdadera la afirmación. Correspondiente con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor.

Al revisar la frecuencia de respuestas ofrecidas por los líderes de los centros (Tabla 48) y por los docentes (Tabla 49), sorprende apreciar cómo la sensación de control es mayor por parte de los líderes que por parte de los docentes.



Gráfico 246. Ítem n° 59

59. En raras ocasiones se intentan nuevas maneras de hacer las cosas.

Del gráfico se desprende que una mayoría, aunque no muy amplia de sujetos que consideran falso este ítem. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.

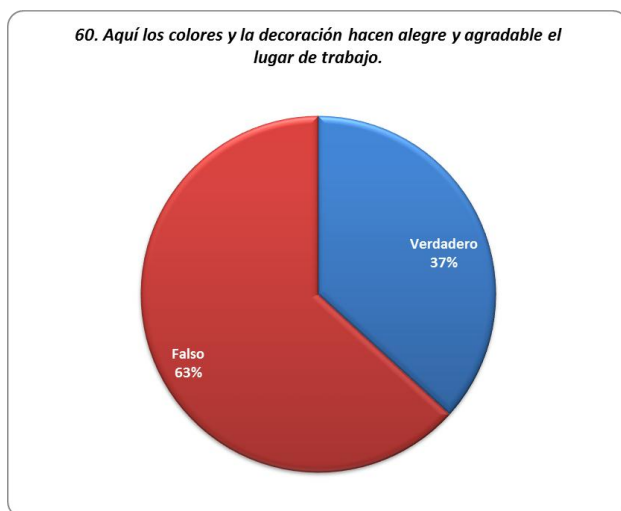


Gráfico 247. Ítem nº 60

60. Aquí los colores y la decoración hacen alegre y agradable el lugar de trabajo.

Del gráfico se desprende una ligera mayoría que considera falsa ésta afirmación. De nuevo, la variedad de respuestas está condicionada por la variedad de condiciones físicas de cada uno de los centros analizados en este estudio. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.

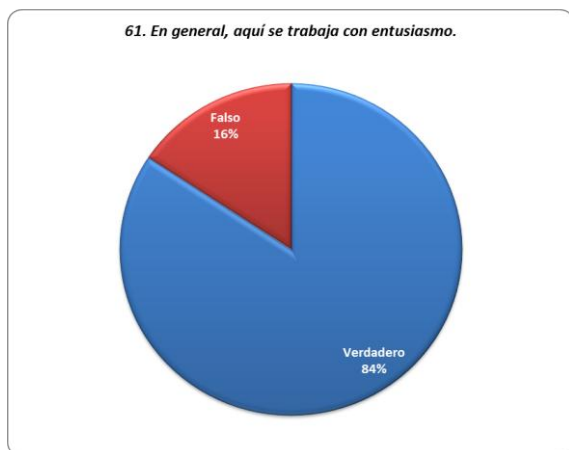


Gráfico 248. Ítem nº 61

61. En general, aquí se trabaja con entusiasmo.

Del gráfico se extrae cómo una gran mayoría de los encuestados reconocen como cierta la afirmación de que en los centros se trabaja con entusiasmo. Esta pregunta pertenece a la subdimensión 'Implicación', y forma parte de la tendencia general de los análisis globales, que muestran tendencias claras positivas en este ámbito.

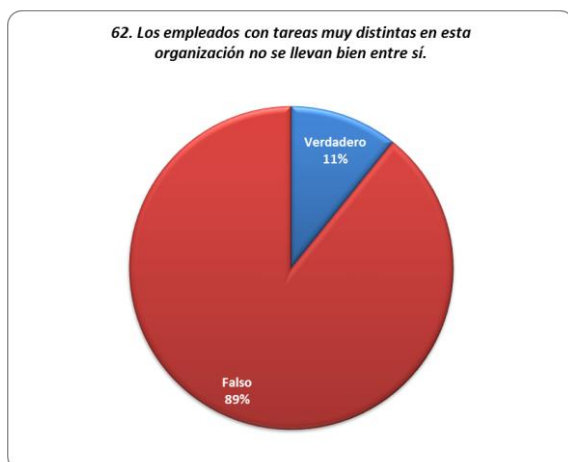


Gráfico 249. Ítem nº 62

62. Los empleados con tareas muy distintas en esta organización no se llevan bien entre sí.

Del gráfico se extrae cómo una amplia mayoría considera falsa ésta afirmación, de forma que manifiesta de nuevo la tendencia del análisis global de la subdimensión Cohesión, con la cual está relacionada. El porcentaje que la considera 'verdadera' corresponde también con el bajo pero significativo número de sujetos que se sitúan en una clara tendencia negativa dentro de la distribución general.

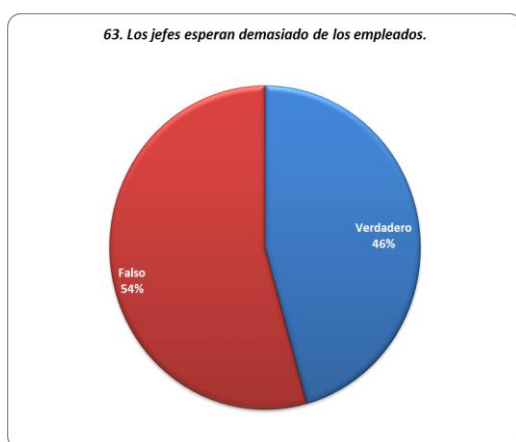


Gráfico 250. Ítem nº 63

63. Los jefes esperan demasiado de los empleados.

Las respuestas en éste gráfico son bastante equilibradas, y se reparten casi a partes iguales entre las respuestas 'verdadero' y 'falso'. Este ítem pertenece a la subdimensión 'Apoyo'.

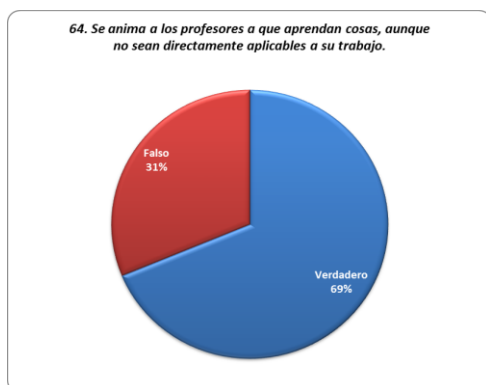


Gráfico 251. Ítem nº 64

64. Se anima a los profesores a que aprendan cosas, aunque no sean directamente aplicables a su trabajo.

Relacionado con la subdimensión 'Autonomía', el gráfico refleja un porcentaje mayoritario de personas que consideran cierta la afirmación. Esto se refleja muy bien en la distribución de las respuestas en el análisis global de la subdimensión, que a pesar de que se encuentra en su mayoría en la zona media, se hallan también un alto número de sujetos que se sitúan ligeramente por debajo de la media.

En los grupos de discusión, se lanzó la pregunta “Describa alguna situación en la que haya motivado al profesorado para realizar alguna tarea, sin que existiera obligación de realizarla”. A esto, los directivos participantes relataron alguna de éstas situaciones, sobre todo relacionadas con celebraciones especiales o festividades en las que participa el centro, y también en acciones destinadas a mejorar la convivencia del centro, pero o se hizo ninguna referencia a alguna actividad relacionada con lo técnico -pedagógico, o con el aprendizaje más allá del trabajo.

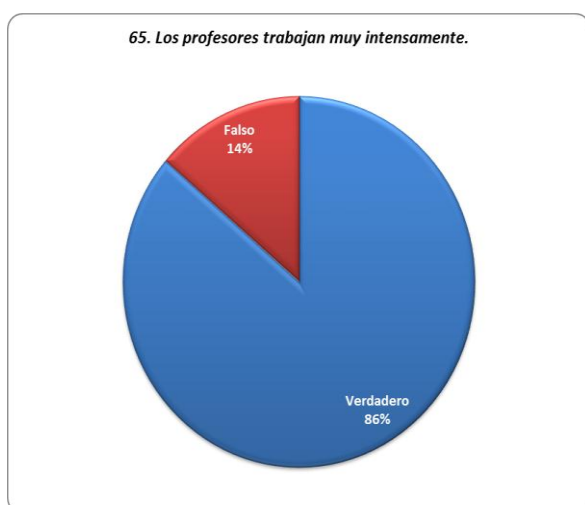


Gráfico 252. Ítem nº 65

65. Los profesores trabajan muy intensamente.

Del gráfico se extrae cómo un alto porcentaje de los encuestados consideran verdadera la afirmación presentada en éste ítem, en relación con la subdimensión 'Organización'. En general, en la distribución de las respuestas de esta subdimensión se aprecia como la mayoría se sitúan en la parte superior, mostrando una clara tendencia positiva, que es reforzada por ítem como éste. También existe un número bajo pero significativo de sujetos que se sitúan por debajo de la media.

Es curioso destacar cómo en el análisis diferenciado de los datos entre profesorado y líderes de los centros, el porcentaje de sujetos que consideran verdadera la afirmación es exactamente igual en ambos grupos, de lo cual se desprende que la percepción del trabajo de los docentes tanto desde su propio punto de vista como desde el punto de vista de los líderes es muy similar.

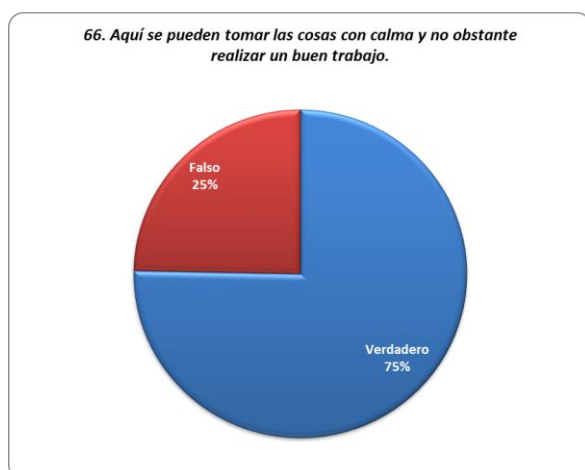


Gráfico 253. Ítem nº 66

66. Aquí se pueden tomar las cosas con calma y no obstante realizar un buen trabajo.

Las respuestas según el gráfico señalan un porcentaje mayoritario de sujetos que consideran verdadero este ítem. Esta afirmación se relaciona con la subdimensión 'Presión', en la cual, la distribución de los sujetos según el análisis global se sitúa en la parte media, con una tendencia positiva en ese factor.

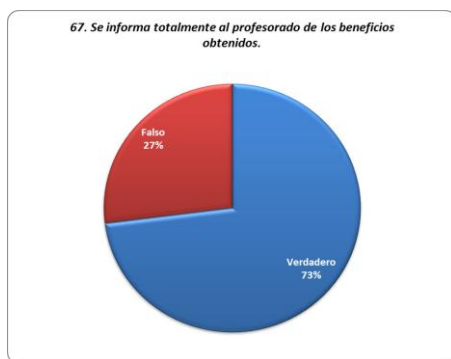


Gráfico 254. Ítem nº 67

67. Se informa totalmente al profesorado de los beneficios obtenidos.

Según el gráfico, aproximadamente tres cuartas partes de los sujetos encuestados encuentran verdadera ésta afirmación. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.



Gráfico 255. Ítem nº 68

68. Los directivos no suelen ceder a las presiones de los profesores.

Las respuestas reflejadas en el gráfico, reflejan que una mayoría de los sujetos consideran verdadera la afirmación. Correspondiente con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor.

Respecto a éste tema, en los grupos de discusión se planteó la siguiente cuestión: “Describa alguna situación en la que el grupo de profesores haya hecho alguna propuesta de cambio o mejora, y el resultado de dicha propuesta”. En prácticamente todos los casos se transmiten casos concretos en los que las propuestas de los profesores se han llevado a cabo de forma satisfactoria, siempre de la mano de la creencia de que cuando uno o varios profesores creen en algún cambio necesario, se mueven todo lo posible para llevarlo a cabo.

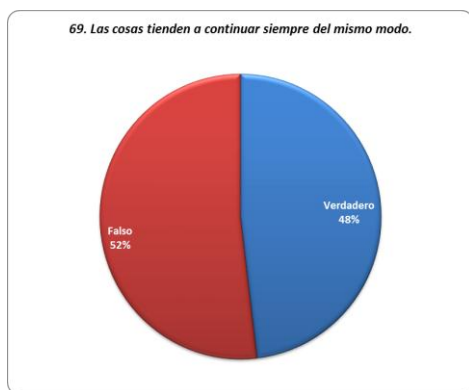


Gráfico 256. Ítem nº 69

69. Las cosas tienden a continuar siempre del mismo modo.

En éste caso, el gráfico desprende una distribución de respuestas bastante equitativa, con una mayoría dedicada a la contestación 'falso'. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.

De nuevo, sorprende la falta de unanimidad a la hora de considerar una afirmación de éste tipo.



Gráfico 257. Ítem nº 70

70. A veces hay molestas corrientes de aire en el lugar de trabajo.

El gráfico refleja la igualdad de respuestas respecto a esta afirmación, que se explica por la variedad de circunstancias físicas existentes en los centros de la Fundación Creando Futuro, incluso por la variedad de éstas que pueden existir también dentro de los propios centros de trabajo. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.



Gráfico 258. Ítem nº 71

Tabla 50. Ítem nº 71 (profesores)

71. Es difícil conseguir que el profesorado haga un trabajo extraordinario.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	32	23,7	24,8	24,8
	Falsa	97	71,9	75,2	100,0
	Total	129	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,4		
	Total	135	100,0		

Tabla 51. Ítem nº 71 (líderes)

71. Es difícil conseguir que el profesorado haga un trabajo extraordinario.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	2	9,5	9,5	9,5
	Falsa	19	90,5	90,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

71. Es difícil conseguir que el profesorado haga un trabajo extraordinario.

Según el gráfico, más de tres cuartas partes de los encuestados consideran falsa ésta afirmación. Éste ítem forma parte de la subdimensión implicación, y de nuevo crea un conflicto en cuanto a que es un tipo de afirmación que nombra directamente a los docentes. Por ello, se considera necesario revisar también las cifras de respuesta que realizaron por un lado los líderes (Tabla 51) y los docentes (Tabla 50) Así, se puede ver cómo el porcentaje de líderes que consideran verdadera ésta afirmación es significativamente más alto que el de profesores. Esto se aprecia también en la valoración cualitativa que hacen los líderes respecto de sus subordinados.

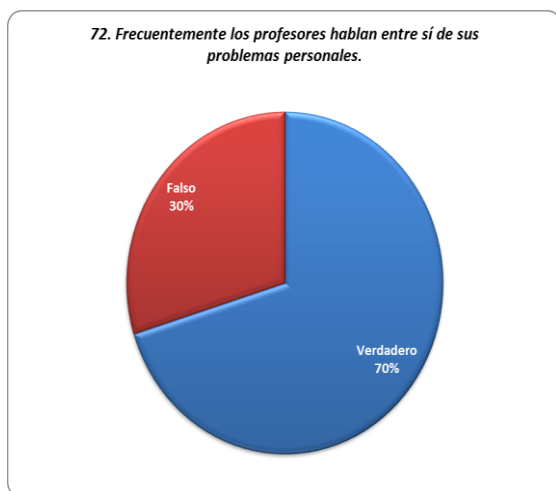


Gráfico 259. Ítem nº 72

72. Frecuentemente los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.

Del gráfico se extrae cómo un 70 % de los encuestados consideran cierto ésta afirmación. Está relacionado con la subdimensión 'Implicación', que en general toma valores bastante positivos en la distribución general de los individuos.

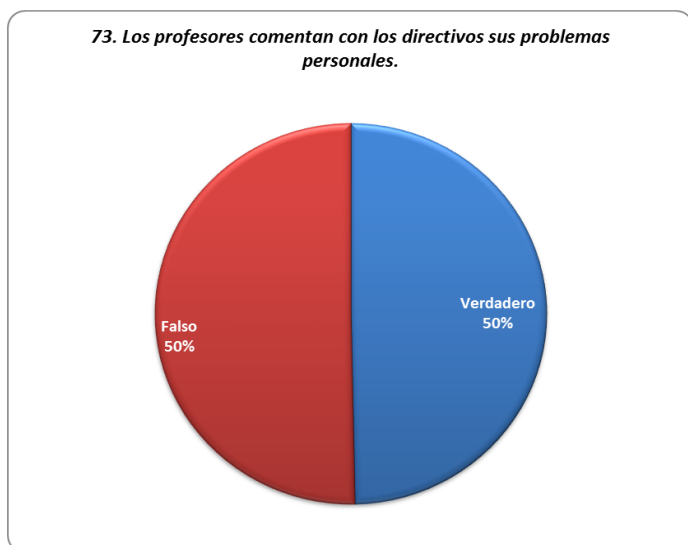


Gráfico 260. Ítem nº 73

73. Los profesores comentan con los directivos sus problemas personales.

De nuevo en éste gráfico, perteneciente a la subdimensión 'Apoyo', las respuestas quedan repartidas de forma equitativa entre una y otra contestación.



Gráfico 261. Ítem nº 74

74. Los profesores actúan con gran independencia de los directivos.

Relacionado con la subdimensión 'Autonomía', el gráfico refleja un amplio porcentaje de personas que consideran falsa la afirmación, frente a un 28% que consideran lo contrario. Esto se refleja muy bien en la distribución de las respuestas en el análisis global de la subdimensión, que a pesar de que se encuentra en su mayoría en la zona media, se hallan también un alto número de sujetos que se sitúan ligeramente por debajo de la media.

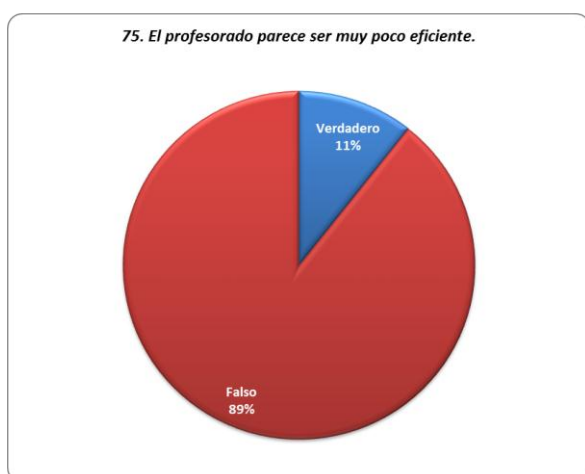


Gráfico 262. Ítem nº 75

75. El profesorado parece ser muy poco eficiente.

Del gráfico se extrae cómo un alto porcentaje de los encuestados consideran falsa la afirmación presentada en éste ítem, en relación con la subdimensión 'Organización'. Se puede decir que los resultados de ésta pregunta se corresponden perfectamente con los resultados de otros ítem como el nº 65 ' Los profesores trabajan muy intensamente'



Gráfico 263. Ítem nº 76

76. Siempre se tropieza uno con la rutina o con una barrera para hacer algo.

Las respuestas según el gráfico describen cómo un 71% de los sujetos consideran falsa ésta afirmación. Ésta se relaciona con la subdimensión 'Presión', en la cual, la distribución de los sujetos según el análisis global se sitúa en la parte media, con una tendencia positiva en ese factor.



Gráfico 264. Ítem nº 77

77. Las normas y los criterios cambian constantemente.

En línea con la tendencia general de ésta subdimensión sólo una cuarta parte de los sujetos consideran verdadera ésta afirmación. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.

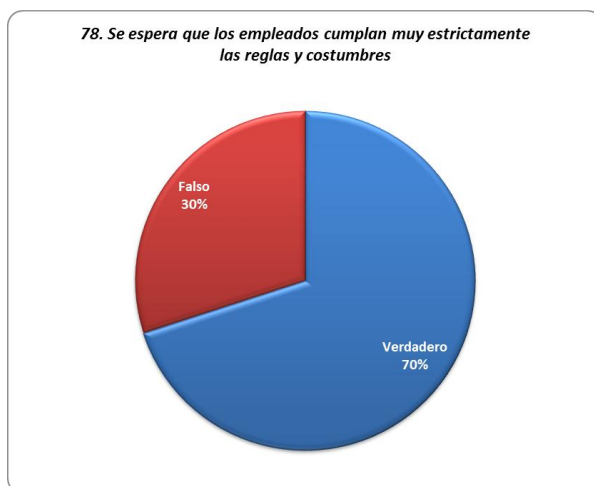


Gráfico 265. Ítem n° 78

78. Se espera que los empleados cumplan muy estrictamente las reglas y costumbres .

Las respuestas reflejadas en el gráfico, reflejan que una mayoría de los sujetos consideran verdadera la afirmación. Correspondiente con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor.

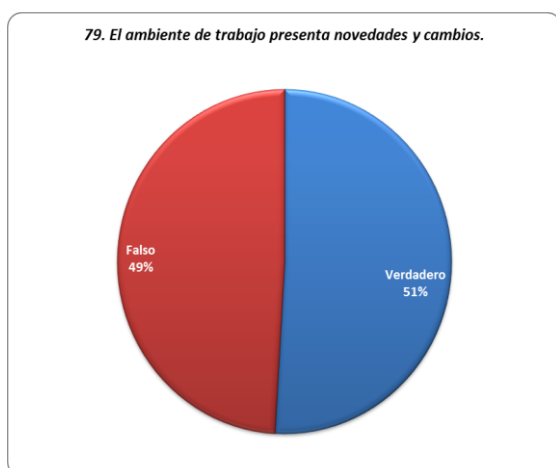


Gráfico 266. Ítem n° 79

79. El ambiente de trabajo presenta novedades y cambios.

En éste caso, el gráfico desprende una distribución de respuestas bastante equitativa, con una mayoría dedicada a la contestación 'verdadero'. La afirmación forma parte de la subdimensión 'Innovación', en la cual gran parte de los sujetos se sitúan dentro del área media, con la presencia, aunque menor, de sujetos en una clara tendencia positiva.

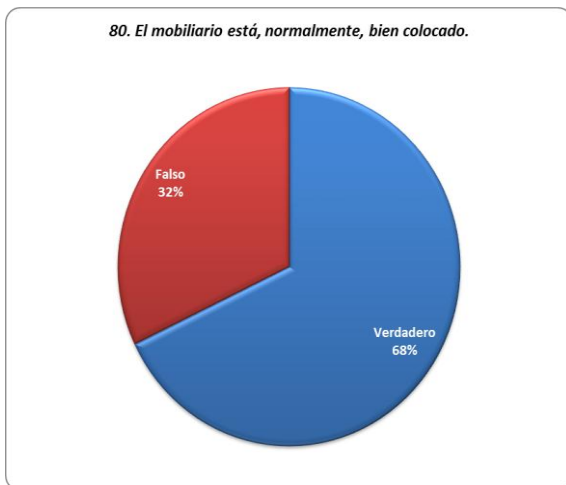


Gráfico 267. Ítem nº 80

80. El mobiliario está, normalmente, bien colocado.

Del gráfico se extrae una ligera mayoría de sujetos que aceptan como verdadera ésta afirmación . Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.

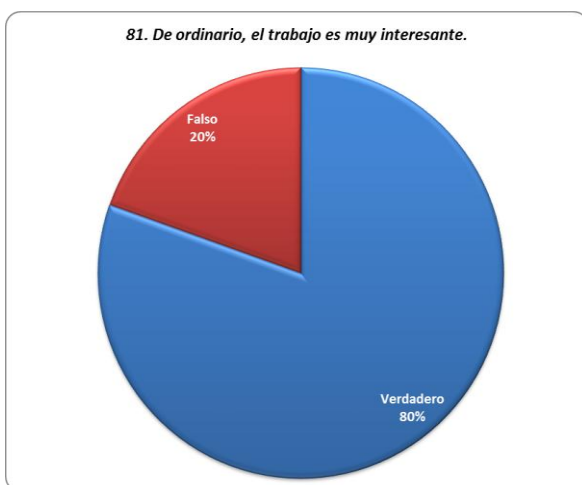


Gráfico 268. Ítem nº 81

81. De ordinario, el trabajo es muy interesante.

Según el gráfico, un 80% de los encuestados consideran muy interesante su trabajo, frente al 20% que no lo hace. Esta afirmación pertenece a la subdimensión 'Implicación' y se refleja perfectamente en la tendencia general de los análisis globales de ésta.

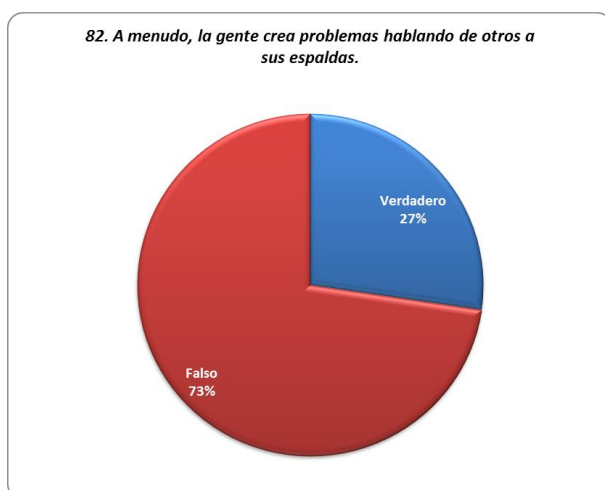


Gráfico 269. Ítem nº 82

82. A menudo, la gente crea problemas hablando de otros a sus espaldas.

La distribución del gráfico representa un amplio porcentaje de encuestados que considera falsa ésta afirmación, frente a un 27% que sí lo considera verdadero. Este porcentaje se corresponde muy bien con la distribución de los individuos que sitúa a un bajo aunque significativo número de sujetos en la parte baja o muy baja de la distribución.

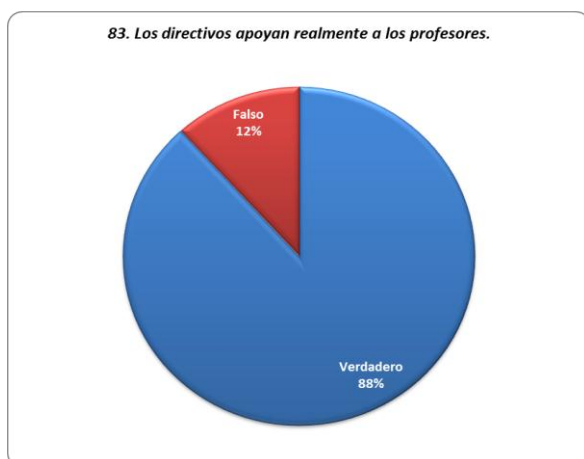


Gráfico 270. Ítem nº 83

Tabla 52. Ítem nº 83 (profesores)

83. Los directivos apoyan realmente a los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadera	110	81,5	86,6	86,6
	Falsa	17	12,6	13,4	100,0
	Total	127	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	5,9		
Total		135	100,0		

Tabla 53. Ítem n° 83 (líderes)

83. Los directivos apoyan realmente a los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadera	21	100,0	100,0	100,0

83. Los directivos apoyan realmente a los profesores.

Del gráfico se desprende que un alto porcentaje de los encuestados consideran verdadera ésta afirmación, perteneciente a la subdimensión 'Apoyo'. Al ser un ítem que hace referencia directa a los directivos, se han incluido también las tablas de datos de respuesta tanto del profesorado (tabla 52) como de los líderes (tabla 53). En ellas se aprecia no un cambio de tendencia pero sí un aumento significativo del porcentaje de sujetos que contestan 'verdadero' a ésta afirmación, siendo un 100% en el caso de los directivos.



Gráfico 271. Ítem n° 84

84. Los directivos se reúnen regularmente con los profesores para discutir proyectos futuros.

Relacionado con la subdimensión 'Autonomía', el gráfico refleja un amplio porcentaje de personas que consideran cierta la afirmación, frente a un 16% que consideran lo contrario. Esto se refleja muy bien en la distribución de las respuestas en el análisis global de la subdimensión, que a pesar de que se encuentra en su mayoría en la zona media, se hallan también un alto número de sujetos que se sitúan ligeramente por debajo de la media.

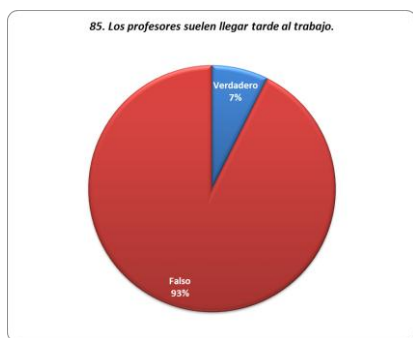


Gráfico 272. Ítem n° 85

85. Los profesores suelen llegar tarde al trabajo.

Del gráfico se extrae cómo un porcentaje muy alto de los encuestados consideran falsa la afirmación presentada en éste ítem, en relación con la subdimensión 'Organización'. Es quizá una de las afirmaciones relacionadas con ésta subdimensión que ofrece una respuesta más unánime y muy similar tanto por parte de los profesores como de los líderes de los centros.

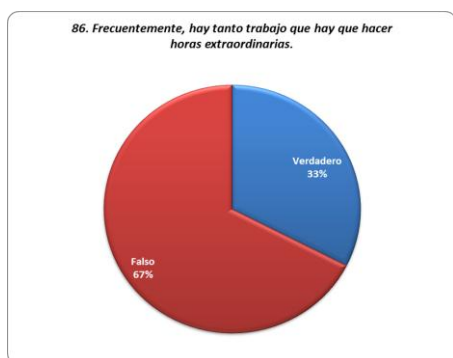


Gráfico 273. Ítem n° 86

86. Frecuentemente, hay tanto trabajo que hay que hacer horas extraordinarias.

Según el gráfico, hay un 67 % de encuestados que no consideran que haya tanto trabajo como para hacer horas extraordinarias. Si bien es cierto, que en los análisis por separado de los resultados del clima organizacional para los líderes de los centros éste porcentaje alcanza el 76%.

A éste respecto, durante los grupos de discusión, se planteó la siguiente pregunta a los líderes presentes: “¿Dedica un esfuerzo extra a la institución? Ponga ejemplos”. Casi todos los entrevistados coincidieron a la hora de expresar ese esfuerzo extra como un mayor número de horas presenciales durante reuniones, seminarios, y sobre todo, causas de fuerza mayor, aunque también se presta atención al hecho de que su deber de trabajo no se debería plantear en horas sino en objetivos o metas, que implican bajo su perspectiva un mayor número de horas extras.



Gráfico 274. Ítem nº 87

87. Los directivos estimulan a los profesores para que sean precisos y ordenados.

En éste caso, encontramos un amplio porcentaje de los sujetos que considera como verdadera ésta afirmación. Se encuentra dentro de la subdimensión 'Claridad', en la cual, aunque una gran parte de los sujetos se situarán en la parte inferior de la distribución, ligeramente por debajo de la media, hay también tendencias positivas en ella.

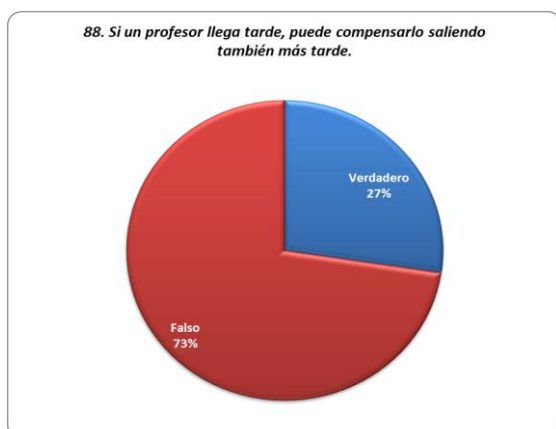


Gráfico 275. Ítem nº 88

88. Si un profesor llega tarde, puede compensarlo saliendo también más tarde.

Las respuestas reflejadas en el gráfico, reflejan que una mayoría de los sujetos consideran falsa la afirmación. Parece razonable, en cualquier caso, dado que por las circunstancias del trabajo desempeñado por los docentes en los centros, que requiere de un horario preciso para impartir las clases, que no se permita llegar tarde al trabajo, como se ha podido comprobar en otros ítem, ni recuperar el tiempo perdido después. Correspondiente con la subdimensión 'Control', en la cual, en los análisis globales gran parte de los sujetos se sitúan en el área media de la distribución, aunque con algunos más situados en una clara tendencia positiva en ese factor.

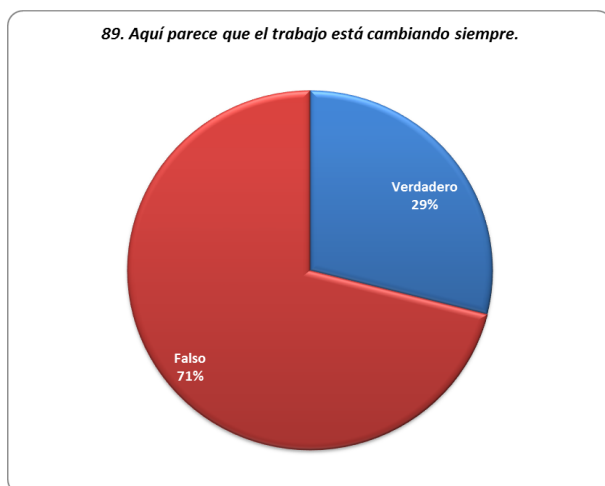


Gráfico 276. Ítem n° 89

89. Aquí parece que el trabajo está cambiando siempre.

Según el gráfico, un amplio porcentaje de los encuestados consideran que es falsa esta afirmación. Relacionado con la subdimensión 'Innovación', se desprende que a pesar de la alta valoración que ha tenido en la tendencia general, no parece que las tendencias innovadoras se reflejen en cambios radicales en la forma de trabajo, siendo más bien pequeños cambios o cambios secundarios en la forma de trabajar.

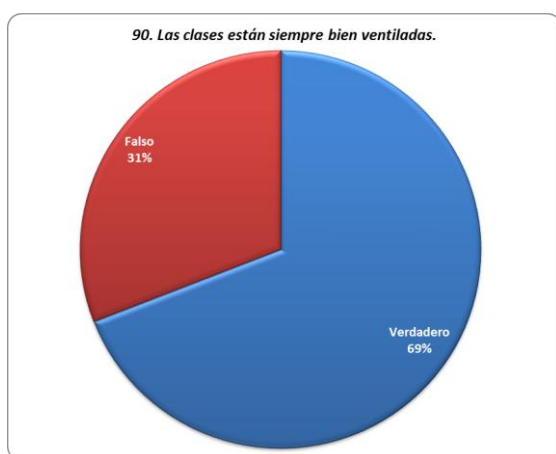


Gráfico 277. Ítem n° 90

90. Las clases están siempre bien ventiladas.

Del gráfico se extrae una ligera mayoría de sujetos que aceptan como verdadera ésta afirmación. Este ítem, perteneciente a la subdimensión 'Comodidad', se asimila perfectamente con la tendencia general del análisis global de ésta subdimensión, con tendencias positivas de forma mayoritaria, pero en la cual se encuentran sujetos que muestran cierta tendencia negativa también.

5.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para completar de una forma cualitativa la investigación acerca del liderazgo se llevaron a cabo dos grupos de discusión, para tratar cuestiones acerca de éste tema.

El primero, estuvo integrado por diez directivos, director/a y Jefe Técnico de 5 colegios; sólo en un caso se integró la inspectora general en lugar de la jefe técnico y el segundo por nueve directivos de los siguientes 5 colegios.

Unas sesiones que a pesar de ser introducidas por mí, como presidente de la Fundación Creando Futuro, transcurrieron sin mi presencia para no 'interferir' en las respuestas de los participantes. Las respuestas fueron totalmente confidenciales, igual que los centros a los que pertenecen cada uno de los participantes, que se han identificado con un número otorgado de forma aleatoria.

Las sesiones de los grupos de discusión se desarrollaron según la siguiente guía:

.....

GUÍA GRUPOS DE DISCUSIÓN

Moderador:

La principal tarea del moderador es conseguir que los participantes del grupo hablen sobre los temas que él propone. El moderador es el que administra y gestiona la reunión, incitando a los que permanecen en silencio y administrando silencio a los que hablan demasiado o intentan imponer su criterio. Además el moderador debe vigilar la emergencia de cualquier conato de estructura jerárquica (si esto ocurre debe interrumpirlo inmediatamente para evitar que el grupo se desequilibre)

El número ideal es participantes es de ocho a diez.

Duración: 1 hora (45 minutos una vez hecha la introducción)

Introducción de la sesión de grupo de discusión:

1. Presentación del moderador.

2. Objetivos de la reunión: conocer la opinión de los directivos sobre el liderazgo, dentro de una investigación que se está llevando a cabo sobre las instituciones de la fundación creando futuro, que quiere arrojar luz sobre el liderazgo y su relación con el clima de trabajo.

3. Confidencialidad. En todo momento quedará garantizada la confidencialidad de todo lo acontecido en el grupo de discusión, así como todas las opiniones que se manifiesten a lo largo del mismo. La transcripción del mismo tendrá como único fin su uso en la investigación.

4. Informar a los participantes de la toma de notas sobre lo acontecido. Se informará de que una persona va a tomar anotaciones sobre las aportaciones de los participantes, nunca tomará notas sobre el nombre o institución a la que pertenece dicha persona, se nombrará a los participantes con números (participante 1, 2, 3...)

5. Tema de la reunión: liderazgo y clima en las instituciones escolares.

6. Reglas de la reunión.

a. Opiniones múltiples: el objetivo de la reunión no es la búsqueda de consenso, de ahí que lo razonable sea que se produzcan opiniones muy variadas.

b. No existe una verdad única. Está prohibido criticar aportaciones de cualquier participante, es importante que quede claro antes de comenzar la discusión, que no se va a permitir la crítica, se pueden expresar las opiniones sin descalificar la de los demás.

c. No interrumpir.

d. Máxima sinceridad en las respuestas.

Presentación de los participantes

Cada participante se presentará al resto, diciendo su nombre y actividad laboral.

Discusión

Comienza el moderador lanzando la primera pregunta,

A partir de ahí se produce el discurso libre y espontáneo sobre cada una de las cuestiones planteadas.

Recogida de información de los grupos de discusión:

La recogida de información se hará por una persona que no esté participando en la conversación. Recogerá por escrito la conversación, lo que dicen los participantes, así como la manera en que lo dicen y si hay que destacar alguna reacción en concreto. Así se pondrá especial atención a dos aspectos:

1. Análisis emotivo/afectivo: se harán anotaciones sobre las percepciones y reacciones de los participantes ante las preguntas, ante las respuestas de los participantes...

Percepciones.

Reacciones.

2. Análisis contenido: se tomará nota de lo que todos los participantes van diciendo, así como las percepciones que el observador tiene de lo que va ocurriendo (según se ha explicado en el punto 1):

Moderador: pregunta “....”

Participante 1: “.....”

Participante 2: “.....”

Observador: (por ejemplo) en estos momentos todos los participantes quieren aportar su opinión ya que...

Cuestionario guía grupos de discusión con los directivos

1. ¿Qué opina de la idea de que los directivos deben mostrar con sus actos lo que piden a sus trabajadores con palabras “predicar con el ejemplo”?
2. ¿Usted actúa principalmente por el bien de la institución?
3. Describa alguna situación en la que haya motivado al profesorado para realizar alguna tarea, sin que existiera obligación de realizarla.
4. Describa alguna situación en la que el grupo de profesores haya hecho alguna propuesta de cambio o mejora, y el resultado de dicha propuesta.
5. ¿Tiene en cuenta las aptitudes de los profesores para realizar tareas específicas? Escriba un ejemplo.

6. Describa alguna situación en la que haya valorado positivamente el trabajo de algún profesor, si es que la hay.
7. ¿Es capaz de detectar las situaciones problemáticas en una fase inicial, cuándo todavía tienen solución? ¿O más bien se solucionan los problemas cuando surgen?
8. ¿Dedica un esfuerzo extra a la institución? Ponga ejemplos.
9. ¿Cree que un Directivo debe ser “compañero” del profesorado, o por el contrario debe mantener la distancia que su posición le requiere?
10. Las normas de organización de la institución educativa que dirige, ¿se consensúan con el profesorado, o las establece el Director?

.....

La primera pregunta planteada por el moderador fue: “¿Qué opina de la idea de que los directivos deben mostrar con sus actos lo que piden a sus trabajadores con palabras (predicar con el ejemplo)?

A esto, los participantes respondieron generalmente de forma positiva, apoyando el hecho de tener que ser consecuentes con sus actos, aunque se reconoce que no siempre es fácil

Participante 5, grupo 2: “...ser consecuente con las situaciones de la realidad. Es bueno predicar con el ejemplo, pero es difícil.”;

Participante 7, grupo 1: “Siempre se debe considerar lo de predicar con el ejemplo. Como directivo y desde la posición de la función o rol. Por ejemplo, pedir a los colegas que lleguen a la hora, si yo no lo hago”.

Participante 2, grupo 1: “Debe existir mayor compromiso. Incorporarse al trabajo en forma activa”

A la segunda pregunta “¿Usted actúa principalmente por el bien de la institución?, de nuevo los participantes responden de forma positiva en líneas generales, aunque aparecen dudas acerca de si trabajar para la institución significa actuar por el bien de la organización en general o por el bien de sus integrantes, en éste caso, los alumnos. En cualquier caso, la premisa general se podría resumir en la frase de uno de los participantes:

Participante 9, grupo 1: “Los niños son parte de la materia prima de la institución y eso no debemos olvidarlo. El ideal es conjugar el interés propio y el interés de la institución para concretar la labor profesional. (Segunda intervención, pregunta si puede volver a opinar). Todo directivo debe saber con que material o recurso humano cuenta para sacar provecho de sus fortalezas y hacer productiva la institución”

.Participante 7. grupo 2 “Debemos pensar que las instituciones las forman las personas y por tanto son un reflejo de la acción de ellas. Actuar en contra de la institución es actuar en contra de uno mismo”.

Participante 2, grupo 2: “Estoy de acuerdo en lo que dicen los colegas, pero es muy importante poner atención a la identidad con la institución, que es la base de todos nuestros actos y, sentirse parte un cien por ciento de ésta. Cuando uno se siente parte de la institución implica “ponerse la camiseta”.

La tercera pregunta, solicita ésto: “Describa alguna situación en la que haya motivado al profesorado para realizar alguna tarea, sin que existiera obligación de realizarla”. En ésta situación, prácticamente todos los participantes son capaces de comentar alguna de éstas situaciones, en general se transmite una buena respuesta del profesorado a colaborar con tareas relacionadas con celebraciones especiales o festividades en las que participa el centro, y también en acciones destinadas a mejorar la convivencia del centro. Algo menos cuando se trata de tareas menos motivadoras como las relacionadas con lo 'técnico-pedagógico':

Participante 10, grupo 1: “Por ejemplo en mi escuela el profesorado propuso que todos los cursos podían jugar ajedrez para estimular el pensamiento lógico en los alumnos, en estos momentos los seis cursos de la jornada de la mañana han logrado el objetivo y esperamos que de aquí a final de año, los cursos de la tarde también logren esta meta, incluyendo a los alumnos de pre-básica”.

Participante 4, grupo 1: “Nosotros también estamos trabajando en un “Plan de Mejoramiento”, somos un equipo que estamos motivando a diferentes docentes para que formen grupos de trabajo, es tanto el trabajo que los profesores ejecutan, que deben asistir tiempo extra. Si una profesor(a) no está motivado, obviamente no va a asistir en horas extras”.

La cuarta pregunta que se les transmitió fue “ Describa alguna situación en la que el grupo de profesores haya hecho alguna propuesta de cambio o mejora, y el resultado de dicha propuesta’.

En prácticamente todos los casos se transmiten casos concretos en los que las propuestas de los profesores se han llevado a cabo de forma satisfactoria, siempre de la mano de la creencia de que cuando uno o varios profesores creen en algún cambio necesario, se mueven todo lo posible para llevarlo a cabo.

Participante 3, grupo 1: “Los profesores propusieron realizar una fiesta para acercar más a los apoderados, ésta se realizó no sólo con la participación de los profesores sino que también con los apoderados. Hoy en día podríamos decir que los apoderados se integran con mayor facilidad a distintos tipos de actividades a las que son invitados”.

Participante 4, grupo 2: “En nuestra escuela, para el mes de la chilenidad, se realiza una actividad donde asisten todos los colegios de la Fundación “Creando Futuro”, ese día todos los docentes asisten vestidos de trajes típicos, sin que exista la obligación de hacerlo”.

La quinta pregunta es “¿Tiene en cuenta las aptitudes de los profesores para realizar tareas específicas? Describa un ejemplo”.

Todos los participantes aluden a situaciones en los que se valora la aptitud personal de los docentes, más allá de lo profesional, o , en cualquier caso, aprovechan el marco teórico de formación de esos docentes para encargarles tareas relacionadas con ello.

Participante 2, grupo 1: “Sí, en nuestro colegio a la profesora de artes visuales se le solicita su colaboración en la confección de ornamentación para eventos destacados, como por ejemplo: actos cívicos, exposiciones, diario mural”.

Participante 3, grupo 2: “En el colegio, los profesores, hicieron la propuesta a Dirección de crear los recreos diferidos por nivel para disminuir los accidentes escolares”.

Participante 4, grupo 2: “Los profesores tienen la instancia todos los días viernes de realizar una reunión técnica pedagógica. Ellos propusieron al equipo directivo que estos consejos se realicen en forma parcelada: aspectos curriculares y aspectos disciplinarios. En esta instancias han surgido estrategias disciplinarias que apoyan al Departamento de Inspectoría”

La pregunta sexta es ‘:“Describa alguna situación en la que haya valorado positivamente el trabajo de algún profesor, si es que hay”

En general, en base a las contestaciones de los participantes se aprecia que se valora de forma positiva y directamente al docente, o incluso en forma de reconocimiento público. En dos casos, se manifiesta cierto cargo de conciencia , al expresarse en éstos términos:

Participante 5, grupo 1: “Yo considero que cuando los profesores realizan bien su trabajo en algunas oportunidades se les ha felicitado y en otras instancias habiendo realizado bien su labor se ha “pecado de omisión””

Participante 10, grupo 1: “Bueno, yo creo que esto es relativo, ya que hay profesores que tienen un buen desempeño y no se les destaca por que no tienen química con algún directivo. Y esta es una realidad con la cual uno se enfrenta”.

Participante 4, grupo 2: “La psicóloga, tiene muy pocas horas para trabajar en el colegio y debido a que tiene mucha demanda, ella entrega disponibilidad fuera de su horario. Esta dedicación se le ha valorado positivamente”.

La pregunta séptima fue:”¿Es capaz de detectar las situaciones problemáticas en una fase inicial, cuando todavía tienen solución?¿o más bien se solucionan los problemas cuando surgen?”

La mayoría de los participantes reconocen la idoneidad de ser capaces de anticiparse a los problemas, aunque también que es complicado hacerlo en muchos casos. Para realizarlo, se tratan de poner en valor el trabajo en equipo, un clima de confianza y un mayor conocimiento del entorno de los alumnos.

Participante 4, grupo 1:” Es muy difícil detectar los problemas en su fase inicial, más bien los problemas se solucionan cuando surgen, excepto en algunos casos. Ejemplo: cuando hay casos de violencia escolar, que uno puede detectar de forma anticipada”.

Participante 6, grupo 1:”Cuando se trabaja en equipo y existen buenas relaciones interpersonales es más fácil detectar situaciones complejas porque existe buena comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar”.

Participante 1, grupo 2: “Comparto la opinión de mis colegas, creo que una buena forma de prever situaciones es mantener buena comunicación con los alumnos, pero también con los padres y auxiliares”.

La octava pregunta realizada es: “¿Dedica un esfuerzo extra a la institución? Ponga ejemplos”

Todos coinciden a la hora de expresar ese 'esfuerzo extra' como un mayor número de horas presenciales durante reuniones, seminarios, y sobre todo, causas de fuerza mayor, aunque también se presta atención al hecho de que su deber de trabajo no se deberían plantear en horas sino en objetivos o metas, que implican bajo su perspectiva un mayor número de horas extras. Así se encuentran respuestas como:

Participante 4, grupo 1: “En mi caso, nosotros los directivos, no nos fijamos en el horario que tenemos asignado, cuando hay que atender especialmente a algún apoderado que no puede acudir al colegio en el horario de trabajo.....o bien cuando tenemos que atender situaciones varias”.

Participante 1, grupo 1: “El ejemplo del horario. Nuestro horario es de 8:00- 19:00 horas, pero a veces estamos sobre esto. Bueno, también tenemos una tarde libre que a veces cuando la situación lo amerita, no hago uso de ella”.

La novena pregunta es: “¿ Crees que un directivo debe ser “compañero” del profesorado, o por el contrario debe mantener la distancia que su posición le requiere?”

En general, los participantes reconocen que la situación de empatía y compañerismo con el resto de los docentes favorecen el ambiente de trabajo y la productividad, aunque también se señala la necesidad de guardar ciertas distancias y ubicar los roles en determinados casos. Se resume muy bien en una de las frases de los participantes:

Participante 5, grupo 2: “Comparto, pero jamás distante. Cercano, pero marcando roles y funciones”

Participante 6, grupo 1: “Yo me inclino por guardar las distancias, porque se podría correr el riesgo que las personas se tomen las confianzas y después es muy complicado solicitar que cumplan con sus tareas”.

Participante 10, grupo 2: “Compañeros de trabajo, pero cumpliendo su rol. Creo que hay que mantener distancia. Yo por lo menos tengo la capacidad de separar la amistad del trabajo”

Participante 7, grupo 2: “No hay que ser amigo del profesor. A mi la experiencia me ha indicado que esta relación no funciona, porque produce confusión en los roles. Compañeros somos todos los que trabajamos en un lugar común, pero cada uno tiene su función”.

Por último se les plantea la siguiente pregunta: “Las normas de organización de la institución educativa que dirige, ¿se consensuan con el profesorado, o las establece el director?”

Parte de los participantes distinguen entre dos tipos de normas: las primeras, que pertenecen al marco legislativo de la institución, consideran que deben ser impuestas por el director. Otro tipo de normas, pertenecientes a la organización diaria, sí que se opta en la mayoría de los casos por ser consensuadas por el cuerpo docente: “Hay normas que se conversan y discuten. Pero hay otras que no revisten discusión, están y se cumplen”. Otro sector de los directivos participantes reconoce la necesidad de que todas las normas sean consensuadas para facilitar su cumplimiento:

Participante 1, grupo 1: “Mi experiencia es que...cuando llegué al colegio la mayoría de las normas ya estaban establecidas y simplemente éstas se han asumido, claro que hemos ido revisando algunas de ellas en las instancias de reunión, y las modificaciones han sido el resultado de un análisis colectivo”.

Participante 8, grupo 1: “Las normas son dinámicas igual como nuestra cotidianeidad y permanentemente deben ser revisadas, algunas se analizan con el cuerpo docente y otras las analiza el cuerpo directivo, el director no las impone,pero sí las hace cumplir”.

Participante 7, grupo 2: “Es relativo por la rotativa de personal. Cuando uno es trasladado a otro colegio que ya tiene su trayectoria e historia, se asume la función con todas sus normas, pero como éstas se deben ajustar permanentemente a los cambios, esos cambios se realizan con una participación colectiva”.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CONTENIDO:

- 6.1. Conclusiones sobre el liderazgo
- 6.2. Conclusiones sobre el clima
 - 6.2.1. Análisis y conclusiones de las subdimensiones de clima
- 6.3. Conclusiones generales
- 6.4. Propuestas de futuro

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO:

En éste capítulo, se recogen las conclusiones extraídas del análisis exhaustivo de los datos de los cuestionarios, después de triangularlos con la información desprendida de los grupos de discusión. También en un último apartado, aparecen las propuestas y recomendaciones de mejora del liderazgo y del clima social de las instituciones de la FCF, que vienen a ser el objeto final de la investigación.

6.1. CONCLUSIONES SOBRE EL LIDERAZGO

A continuación se presentan las principales conclusiones que se extraen del análisis del liderazgo a partir de las respuestas al cuestionario (Ver anexo 1)

En cuanto a los líderes:

Se utiliza un cuestionario de 82 preguntas que miden un conjunto de 12 variables directas. Cada variable directa se mide a su vez con un conjunto de 5 a 8 ítems de tipo Likert. Al encuestado se le pide que indique la frecuencia que se ajusta a su personalidad para cada una de las 82 afirmaciones que se le propone. La escala de autoevaluación de la frecuencia con la que realiza lo que contiene cada afirmación varía entre 0 y 4 donde 0 equivale a Nunca, 1 a A veces, 2 a Normalmente, 3 a Con Frecuencia y 4 a Siempre.

El número de orden de las afirmaciones relacionadas con cada variable directa son las siguientes:

Tabla 54. Relación variables directas-ítem

VARIABLES DIRECTAS	ÍTEMS
Influencia Idealizada Atribuida	10, 18, 21, 25, 47, 58, 80.
Influencia Idealizada Conductual	6, 14, 23, 34, 46, 57, 51, 71.
Motivación Inspiracional	9, 13, 26, 36, 48, 59, 72, 81.
Estimulación Intelectual	2, 8, 30, 32, 49, 60, 69, 73.
Consideración Individualizada	15, 19, 30, 31, 50, 62, 74, 77.
Recompensa Contingente	1, 11, 16, 35, 51, 63.
Dirección por Excepción Activa	4, 22, 24, 27, 52, 64.
Dirección por Excepción Pasiva	3, 12, 17, 20, 53, 65.
Laissez faire	5, 7, 28, 33, 54, 66, 75, 78.
Satisfacción	38, 41, 70, 76, 82.
Efectividad	37, 40, 43, 45, 56, 68.
Esfuerzo Extra	39, 42, 44, 55, 67, 79.

Para la cuantificación de cada una de las variables directas se calcula el valor medio de todas las respuestas relacionadas con las afirmaciones correspondientes. Esta estrategia permite interpretar cada variable directa en la misma escala que las respuestas originales.

Los estadísticos obtenidos se consideran significativos si su probabilidad asociada (sig. o p) es igual o menor que 0,05. Los estadísticos que cumplen este criterio están marcados en negrita.

Tabla 55. Correlación de Pearson entre las variables directas

	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DPE-A	DPE-P	LF	S	E
Influencia Idealizada Conductual	,286	1									
<i>N</i>	25	-									
<i>P</i>	,17	-									
Motivación Inspiracional	,463	,352	1								
<i>N</i>	25	25	-								
<i>P</i>	,02	,08	-								
Estimulación Intelectual	,353	,543	,264	1							
<i>N</i>	25	25	25	-							
<i>P</i>	,08	,01	,20	-							
Consideración Individualizada	,584	,198	,687	,368	1						
<i>N</i>	25	25	25	25	-						
<i>P</i>	,00	,34	,00	,07	-						
Recompensa Contingente	,451	,314	,567	,554	,610	1					
<i>N</i>	25	25	25	25	25	-					
<i>P</i>	,02	,13	,00	,00	,00	-					
Dirección por Excepción Activa	,124	,017	-,235	,273	,029	-,071	1				
<i>N</i>	25	25	25	25	25	25	-				
<i>P</i>	,55	,93	,26	,19	,89	,73	-				
Dirección por Excepción Pasiva	-,046	-,137	-,415	,242	-,123	-,033	,184	1			
<i>N</i>	25	25	25	25	25	25	25	-			
<i>P</i>	,83	,51	,04	,24	,56	,87	,38	-			
Laissez faire	-,056	,111	-,148	,067	-,107	-,089	-,022	,584	1		
<i>N</i>	25	25	25	25	25	25	25	25	-		
<i>P</i>	,79	,60	,48	,75	,61	,67	,92	,00	-		
Satisfacción	,572	,445	,526	,074	,507	,170	,126	-,251	-,022	1	
<i>N</i>	25	25	25	25	25	25	25	25	25	-	
<i>P</i>	,00	,03	,01	,72	,01	,42	,55	,23	,92	-	
Efectividad	,631	,401	,473	,295	,443	,289	-,012	-,035	,170	,767	1
<i>N</i>	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	-
<i>P</i>	,00	,05	,02	,15	,03	,16	,95	,87	,42	,00	-
Esfuerzo Extra	,564	,504	,686	,296	,516	,380	,052	-,202	,012	,645	,671
<i>N</i>	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
<i>P</i>	,00	,01	,00	,15	,01	,06	,80	,33	,96	,00	,00

A diferencia de lo que ocurre con los profesores, las 12 variables directas en que se subdivide el liderazgo evaluado por los/las directivos/as están en general insuficientemente relacionadas

entre sí. Además en aquellos casos en los que el índice de correlación es significativo resulta relativamente débil. Aun así, las 12 variables directas forman dos grupos diferenciados: por una parte, las variables directas *Dirección por Excepción Pasiva* y *Laissez faire* muestran una baja correlación entre sí (0,584) y al mismo tiempo un nivel de correlación muy débil, negativa y aleatoria con las restantes variables directas. Por otra parte, las 10 restantes variables directas muestran una relación bastante débil entre ellas.

Tabla 56. Nivel medio de cada uno de los factores:

	N	Media	Desv. típ.
Influencia Idealizada Atribuida	25	3,23905	,507059
Influencia Idealizada Conductual	25	3,68000	,275000
Motivación Inspiracional	25	3,64286	,401190
Estimulación Intelectual	25	3,44786	,319684
Consideración Individualizada	25	3,29690	,352002
Recompensa Contingente	25	3,44467	,404395
Dirección por Excepción Activa	25	3,01600	,608970
Dirección por Excepción Pasiva	25	,68267	,513532
Laissez faire	25	,89905	,479464
Satisfacción	25	3,12867	,555643
Efectividad	25	2,99067	,547851
Esfuerzo Extra	25	3,33867	,493540

De nuevo, las 12 variables directas forman dos grupos (ver gráfico adjunto): los encuestados muestran un cierto rechazo a las afirmaciones contenidas en las variables directas *Dirección por Excepción Pasiva* y *Laissez faire* tales como “Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo” o “Creo que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir”. En cambio, respecto de las restantes 10 variables directas el acuerdo gira en torno a que “con frecuencia” el/la directora/a lleva a cabo lo que la afirmación sugiere, como por ejemplo “Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención”.

Gráfico 278. Perfil general

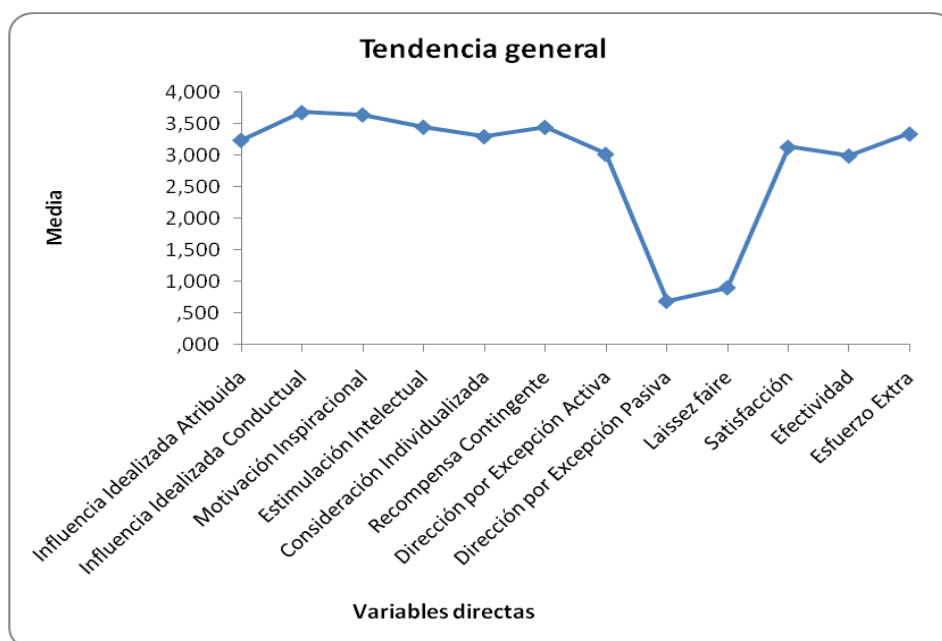


Tabla 57. Probabilidades asociadas a las diferencias entre las medias de las 12 variables directas comparadas de dos en dos.

Variabes directas	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DPE-A	DPE-P	LF	S	E
Influencia Idealizada Conductual	,000										
Motivación Inspiracional	,000	,645									
Estimulación Intelectual	,045	,000	,037								
Consideración Individualizada	,493	,000	,000	,058							
Recompensa Contingente	,045	,009	,014	,964	,039						
Dirección por Excepción Activa	,146	,000	,001	,002	,054	,009					
Dirección por Excepción Pasiva	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
Laissez faire	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,025			
Satisfacción	,274	,000	,000	,017	,095	,019	,472	,000	,000		
Efectividad	,012	,000	,000	,000	,006	,001	,879	,000	,000	,079	
Esfuerzo Extra	,297	,001	,000	,288	,635	,305	,045	,000	,000	,027	,000

La comparación binaria de las medias de las 12 variables directas arroja resultados que en términos generales sugieren que tienden a ser diferentes entre sí. Es decir que por ejemplo la media de Influencia idealizada atribuida es diferente a la media de Influencia idealizada conductual. En este caso podría decirse que la primera (3,23905) es significativamente inferior a la segunda (3,68000). Y así sucesivamente.

Diferencias en las variables directas

Tabla 58. Centros

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Influencia Idealizada Atribuida	Inter-grupos	1,320	9	,147	,454	,884
	Intra-grupos	4,851	15	,323		
	Total	6,171	24			
Influencia Idealizada Conductual	Inter-grupos	,354	9	,039	,404	,914
	Intra-grupos	1,461	15	,097		
	Total	1,815	24			
Motivación Inspiracional	Inter-grupos	1,107	9	,123	,669	,724
	Intra-grupos	2,756	15	,184		
	Total	3,863	24			
Estimulación Intelectual	Inter-grupos	,644	9	,072	,593	,784
	Intra-grupos	1,809	15	,121		
	Total	2,453	24			
Consideración Individualizada	Inter-grupos	,760	9	,084	,573	,799
	Intra-grupos	2,213	15	,148		
	Total	2,974	24			
Recompensa Contingente	Inter-grupos	,942	9	,105	,526	,834
	Intra-grupos	2,983	15	,199		
	Total	3,925	24			
Dirección por Excepción Activa	Inter-grupos	2,458	9	,273	,636	,751
	Intra-grupos	6,442	15	,429		
	Total	8,900	24			
Dirección por Excepción Pasiva	Inter-grupos	1,340	9	,149	,447	,888
	Intra-grupos	4,990	15	,333		
	Total	6,329	24			
Laissez faire	Inter-grupos	2,151	9	,239	1,065	,439
	Intra-grupos	3,366	15	,224		
	Total	5,517	24			
Satisfacción	Inter-grupos	3,647	9	,405	1,616	,198
	Intra-grupos	3,763	15	,251		
	Total	7,410	24			
Efectividad	Inter-grupos	3,032	9	,337	1,211	,357
	Intra-grupos	4,171	15	,278		
	Total	7,203	24			
Esfuerzo Extra	Inter-grupos	1,159	9	,129	,412	,909
	Intra-grupos	4,687	15	,312		
	Total	5,846	24			

Entre los 10 centros no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las 12 variables directas relativas al liderazgo de los directivos/as. En otras palabras, los directivos de todos los centros se expresan en términos similares en las 12 variables directas.

Tabla 59. Sexo

	Prueba T para la igualdad de medias				
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Influencia Idealizada Atribuida	-,870	23	,393	-,177503	,168967
Influencia Idealizada Conductual	-,307	23	,762	-,034455	,154760
Motivación Inspiracional	,796	23	,434	,128777	,157050
Estimulación Intelectual	,218	23	,829	,028503	,152518
Consideración Individualizada	-,611	23	,547	-,087225	,160559
Recompensa Contingente	-,370	23	,715	-,061004	,157583
Dirección por Excepción Activa	-,655	23	,519	-,161538	,154956
Dirección por Excepción Pasiva	-,993	23	,331	-,204274	,131871
Laissez faire	-,071	23	,944	-,013851	,123485
Satisfacción	- 1,282	23	,213	-,281410	,181238
Efectividad	,350	23	,730	,078205	,161498
Esfuerzo Extra	,077	23	,939	,015598	,162177

A semejanza de lo que ocurre con los centros, no se observan diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo en ninguna de las 12 variables directas relativas al liderazgo de

los directivos/as. En otras palabras, hombres y mujeres se expresan en términos similares en todas las variables directas.

Tabla 60. Posición en la Institución

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Influencia Idealizada Atribuida	Inter-grupos	,668	3	,223	,850	,482
	Intra-grupos	5,503	21	,262		
	Total	6,171	24			
Influencia Idealizada Conductual	Inter-grupos	,370	3	,123	1,790	,180
	Intra-grupos	1,445	21	,069		
	Total	1,815	24			
Motivación Inspiracional	Inter-grupos	,858	3	,286	1,999	,145
	Intra-grupos	3,005	21	,143		
	Total	3,863	24			
Estimulación Intelectual	Inter-grupos	,814	3	,271	3,478	,034
	Intra-grupos	1,639	21	,078		
	Total	2,453	24			
Consideración Individualizada	Inter-grupos	,601	3	,200	1,772	,183
	Intra-grupos	2,373	21	,113		
	Total	2,974	24			
Recompensa Contingente	Inter-grupos	,583	3	,194	1,222	,327
	Intra-grupos	3,342	21	,159		
	Total	3,925	24			
Dirección por Excepción Activa	Inter-grupos	1,349	3	,450	1,251	,317
	Intra-grupos	7,551	21	,360		
	Total	8,900	24			
Dirección por Excepción Pasiva	Inter-grupos	,816	3	,272	1,036	,397
	Intra-grupos	5,513	21	,263		
	Total	6,329	24			
Laissez faire	Inter-grupos	,596	3	,199	,848	,483
	Intra-grupos	4,921	21	,234		
	Total	5,517	24			
Satisfacción	Inter-grupos	1,830	3	,610	2,297	,107
	Intra-grupos	5,579	21	,266		
	Total	7,410	24			
Efectividad	Inter-grupos	2,179	3	,726	3,035	,052
	Intra-grupos	5,025	21	,239		
	Total	7,203	24			
Esfuerzo Extra	Inter-grupos	1,672	3	,557	2,803	,065
	Intra-grupos	4,174	21	,199		
	Total	5,846	24			

A semejanza de lo que ocurre con el efecto diferencial del sexo, no se observan diferencias estadísticamente significativas debidas a la posición que se ostenta en la institución en 11 de

las 12 variables directas relativas al liderazgo de los directivos/as. En otras palabras, ser Director/a, Jefe/a Técnico, Inspector General u Orientador/a no implica percibir el liderazgo de manera claramente diferente.

La única diferencia significativa se produce respecto de la variable directa Estimulación Intelectual. En este caso los directores se presentan como los directivos que recurren más frecuentemente a la estimulación intelectual que los jefes técnicos. Sin embargo, su diferencia con respecto a los inspectores generales es menos sensible.

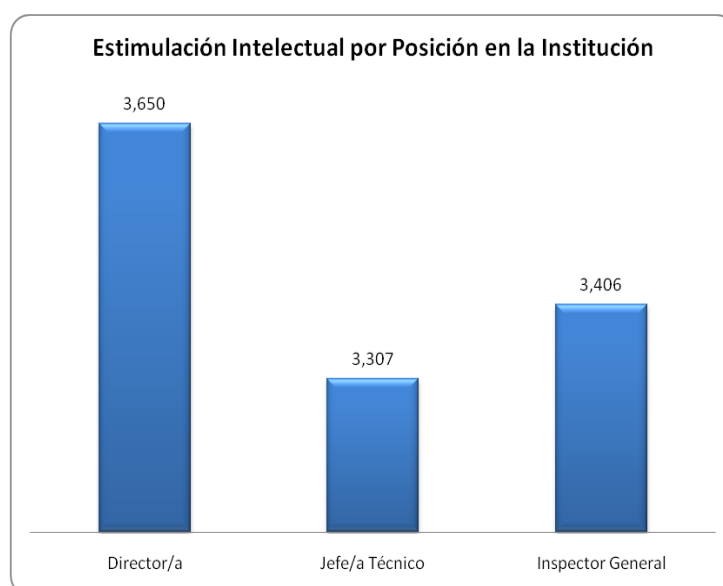


Gráfico 279. Estimulación Intelectual por posición en la Institución.

C4. Tabla 64. Grado de coincidencia que en general tendrían las respuestas de los docentes si éstas hubiesen ido referidas a alguna de las siguientes figuras directivas, en el caso de que las haya en el correspondiente centro.

		Jefe Técnico			Total
		Similar	Muy similar	Exactamente igual	
Inspector General	Muy poco similar	0	1	0	1
	Similar	4	4	1	9
	Muy similar	0	1	2	3
	Exactamente igual	0	0	1	1
Total		4	6	4	14

Tabla 65. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,037(a)	6	,235
N de casos válidos	14		

Tabla 66. Jefe Técnico.

		Jefe Técnico			Total
		Similar	Muy similar	Exactamente igual	
Orientador	Muy poco similar	0	1	0	1
	Similar	3	4	1	8
	Muy similar	2	1	1	4
Total		5	6	2	13

Tabla 67. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,004(a)	4	,735
N de casos válidos	13		

Tabla 68. Orientador.

		Orientador			Total
		Muy poco similar	Similar	Muy similar	
Inspector General	Muy poco similar	1	0	0	1
	Similar	0	5	5	10
	Muy similar	0	2	0	2
Total		1	7	5	13

Tabla 69. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,857(a)	4	,005
N de casos válidos	13		

El grado de coincidencia que en general tienen las respuestas de los directivos es más bien bajo. Sólo los orientadores y los inspectores generales parecen mostrar un cierto nivel de similitud.

En cuanto a los docentes:

Se utiliza un cuestionario de 82 preguntas que miden un conjunto de 12 variables directas. Cada variable directa se mide a su vez con un conjunto de 5 a 8 ítems de tipo Likert. Al encuestado se le pide que indique la frecuencia que se ajusta a su personalidad para cada una de las 82 afirmaciones que se le propone. La escala de autoevaluación de la frecuencia con la que realiza lo que contiene cada afirmación varía entre 0 y 4 donde 0 equivale a Nunca, 1 a A veces, 2 a Normalmente, 3 a Con Frecuencia y 4 a Siempre.

El número de orden de las afirmaciones relacionadas con cada variable directa son las siguientes:

Tabla 70. Variables directas-ítem

Variables directas	Ítems
Influencia Idealizada Atribuida	10, 18, 21, 25, 47, 58, 80.
Influencia Idealizada Conductual	6, 14, 23, 34, 46, 57, 51, 71.
Motivación Inspiracional	9, 13, 26, 36, 48, 59, 72, 81.
Estimulación Intelectual	2, 8, 30, 32, 49, 60, 69, 73.
Consideración Individualizada	15, 19, 30, 31, 50, 62, 74, 77.
Recompensa Contingente	1, 11, 16, 35, 51, 63.
Dirección por Excepción Activa	4, 22, 24, 27, 52, 64.
Dirección por Excepción Pasiva	3, 12, 17, 20, 53, 65.
Laissez faire	5, 7, 28, 33, 54, 66, 75, 78.
Satisfacción	38, 41, 70, 76, 82.
Efectividad	37, 40, 43, 45, 56, 68.
Esfuerzo Extra	39, 42, 44, 55, 67, 79.

Para la cuantificación de cada una de las variables directas se calcula el valor medio de todas las respuestas relacionadas con las afirmaciones correspondientes. Esta estrategia permite interpretar cada variable directa en la misma escala que las respuestas originales.

Los estadísticos obtenidos se consideran significativos si su probabilidad asociada (sig. o p) es igual o menor que 0,05. Los estadísticos que cumplen este criterio están marcados en negrita.

Tabla 71. Correlación de Pearson entre las variables directas

	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DPE-A	DPE-P	LF	S	E
Influencia Idealizada Conductual	,909	1									
<i>N</i>	145	-									
<i>P</i>	,00	-									
Motivación Inspiracional	,917	,907	1								
<i>N</i>	145	145	-								
<i>P</i>	,00	,00	-								
Estimulación Intelectual	,869	,859	,877	1							
<i>N</i>	145	145	145	-							
<i>P</i>	,00	,00	,00	-							
Consideración Individualizada	,853	,825	,876	,893	1						
<i>N</i>	145	145	145	145	-						
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	-						
Recompensa Contingente	,827	,844	,891	,855	,891	1					
<i>N</i>	145	145	145	145	145	-					
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	-					
Dirección por Excepción Activa	,797	,836	,822	,796	,732	,759	1				
<i>N</i>	145	145	145	145	145	145	-				
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00	-				
Dirección por Excepción Pasiva	-,455	-,497	-,436	-,365	-,409	-,424	-,400	1			
<i>N</i>	143	143	143	143	143	143	143	-			
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	-			
Laissez faire	-,495	-,521	-,457	-,372	-,397	-,417	-,411	,719	1		
<i>N</i>	145	145	145	145	145	145	145	143	-		
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	-		
Satisfacción	,939	,876	,907	,876	,878	,820	,775	-,463	-,471	1	
<i>N</i>	145	145	145	145	145	145	145	143	145	-	
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	-	
Efectividad	,877	,884	,900	,863	,866	,857	,780	-,425	-,446	,872	1
<i>N</i>	144	144	144	144	144	144	144	142	144	144	-
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	-
Esfuerzo Extra	,867	,830	,891	,866	,873	,857	,727	-,372	-,434	,884	,870
<i>N</i>	144	144	144	144	144	144	144	143	144	144	143
<i>P</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00

Las variables directas en que se subdivide el liderazgo del director están significativamente relacionadas entre sí. Sin embargo, forman dos grupos diferenciados: por una parte, están la *Dirección por Excepción Pasiva* y *Laissez faire* que muestran una notable correlación entre sí (0,719) y al mismo tiempo un nivel de correlación débil y negativa con las restantes 10 variables directas: en este caso su índice de correlación oscila entre $-0,372$ y $-0,521$. Por otra parte, las 10 variables directas restantes muestran una relativamente potente relación entre ellas que oscila entre $0,727$ y $0,939$.

Tabla 72. Nivel medio de cada una de las variables directas:

VARIABLES DIRECTAS	N	Media	Desv. tıp.
Influencia Idealizada Atribuida	145	3,06742	,980043
Influencia Idealizada Conductual	145	3,10796	,893968
Motivación Inspiracional	145	3,08636	,911556
Estimulación Intelectual	145	2,77520	,892372
Consideración Individualizada	145	2,81838	,933369
Recompensa Contingente	145	2,88563	,924812
Dirección por Excepción Activa	145	2,84460	,902453
Dirección por Excepción Pasiva	143	1,15641	,775051
Laissez faire	145	,81752	,714959
Satisfacción	145	3,00977	1,048057
Efectividad	144	2,81354	,938762
Esfuerzo Extra	144	2,97940	,939292

De nuevo, las 12 variables directas forman dos grupos: los encuestados muestran un cierto rechazo a las afirmaciones contenidas en las variables directas *Dirección por Excepción Pasiva* y *Laissez faire* tales como “*Se decide a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal*” o “*Le cuesta tomar decisiones*”. En cambio, respecto de las restantes 10 variables directas el acuerdo gira en torno a que “con frecuencia” el/la directora/a lleva a cabo lo que la

afirmación sugiere, como por ejemplo “*Por el bienestar del grupo es capaz de ir más allá de sus intereses*”.

Gráfico 280. Perfil general de las variables directas

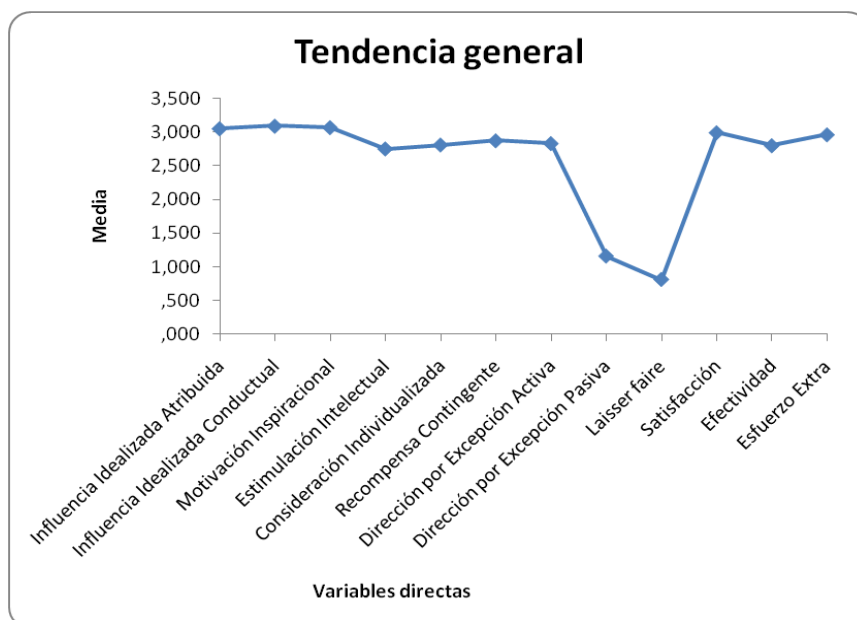


Tabla 73. Probabilidades asociadas a las diferencias entre las medias de las 12 variables directas comparadas de dos en dos.

VARIABLES DIRECTAS	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DPE-A	DPE-P	LF	S	E
Influencia Idealizada Conductual	,260										
Motivación Inspiracional	,595	,515									
Estimulación Intelectual	,000	,000	,000								
Consideración Individualizada	,000	,000	,000	,087							
Recompensa Contingente	,000	,000	,000	,003	,090						
Dirección por Excepción Activa	,000	,000	,000	,094	,710	,443					
Dirección por Excepción Pasiva	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
Laissez faire	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
Satisfacción	,055	,024	,042	,000	,000	,020	,005	,000	,000		
Efectividad	,000	,000	,000	,234	,790	,083	,533	,000	,000	,000	
Esfuerzo Extra	,031	,005	,004	,000	,000	,030	,021	,000	,000	,451	,000

La comparación binaria de las medias de las 12 variables directas arroja resultados que en términos generales sugieren que tienden a ser diferentes entre sí. Es decir que por ejemplo la media de Influencia idealizada atribuida es diferente a la media de Estimulación intelectual. En este caso podría decirse que la primera (3,06742) es significativamente superior a la segunda (2,77520). La media de Influencia Idealizada Atribuida es esencialmente similar a la de Influencia Idealizada Conductual. Y así sucesivamente.

Tabla 74. Centros

Diferencias en las variables directas:		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Influencia Idealizada Atribuida	Inter-grupos	60,887	9	6,765	11,796	,000
	Intra-grupos	77,423	135	,574		
	Total	138,310	144			
Influencia Idealizada Conductual	Inter-grupos	54,192	9	6,021	13,350	,000
	Intra-grupos	60,890	135	,451		
	Total	115,082	144			
Motivación Inspiracional	Inter-grupos	50,703	9	5,634	11,030	,000
	Intra-grupos	68,952	135	,511		
	Total	119,655	144			
Estimulación Intelectual	Inter-grupos	41,794	9	4,644	8,602	,000
	Intra-grupos	72,878	135	,540		
	Total	114,671	144			
Consideración Individualizada	Inter-grupos	42,776	9	4,753	7,761	,000
	Intra-grupos	82,673	135	,612		
	Total	125,449	144			
Recompensa Contingente	Inter-grupos	45,067	9	5,007	8,656	,000
	Intra-grupos	78,093	135	,578		
	Total	123,160	144			
Dirección por Excepción Activa	Inter-grupos	51,916	9	5,768	11,914	,000
	Intra-grupos	65,361	135	,484		
	Total	117,277	144			
Dirección por Excepción Pasiva	Inter-grupos	18,198	9	2,022	4,008	,000
	Intra-grupos	67,102	133	,505		
	Total	85,300	142			
Laissez faire	Inter-grupos	15,974	9	1,775	4,157	,000
	Intra-grupos	57,634	135	,427		
	Total	73,608	144			
Satisfacción	Inter-grupos	61,498	9	6,833	9,542	,000
	Intra-grupos	96,675	135	,716		
	Total	158,173	144			
Efectividad	Inter-grupos	53,487	9	5,943	10,979	,000
	Intra-grupos	72,535	134	,541		
	Total	126,022	143			
Esfuerzo Extra	Inter-grupos	40,429	9	4,492	7,021	,000
	Intra-grupos	85,735	134	,640		
	Total	126,164	143			

Los 10 centros muestran diferencias estadísticamente significativas en las 12 variables directas relativas al liderazgo del director/a. A título de ejemplo se observa que tanto en *Influencia idealizada atribuida* como en *Influencia idealizada conductual* hay dos centros cuyas medias se encuentran por debajo de los demás. Por lo tanto las diferencias observadas se encuentran sobre todo entre estos dos centros y los 8 restantes.

Gráfico 281. Influencia Idealizada Atribuida por Centro Docente

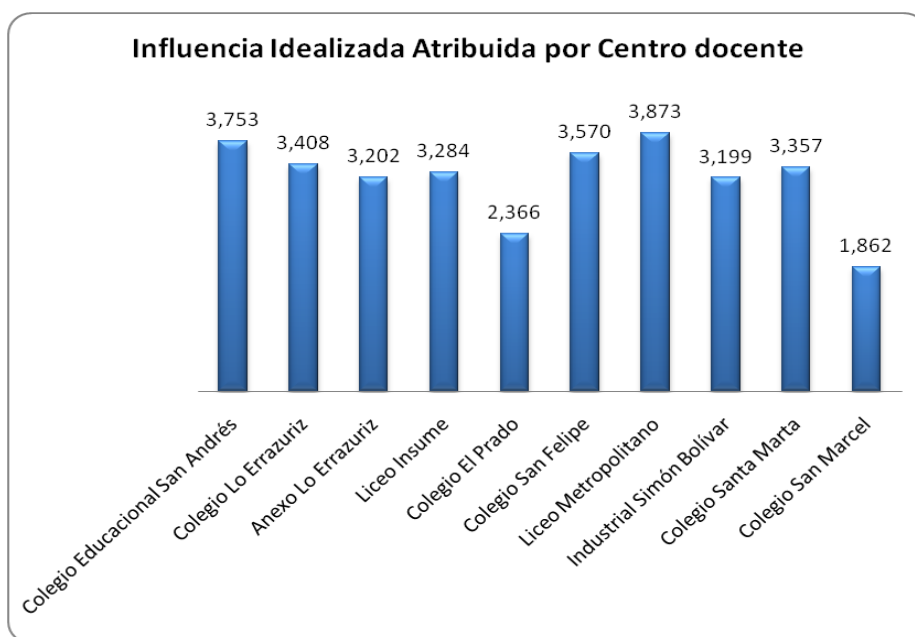
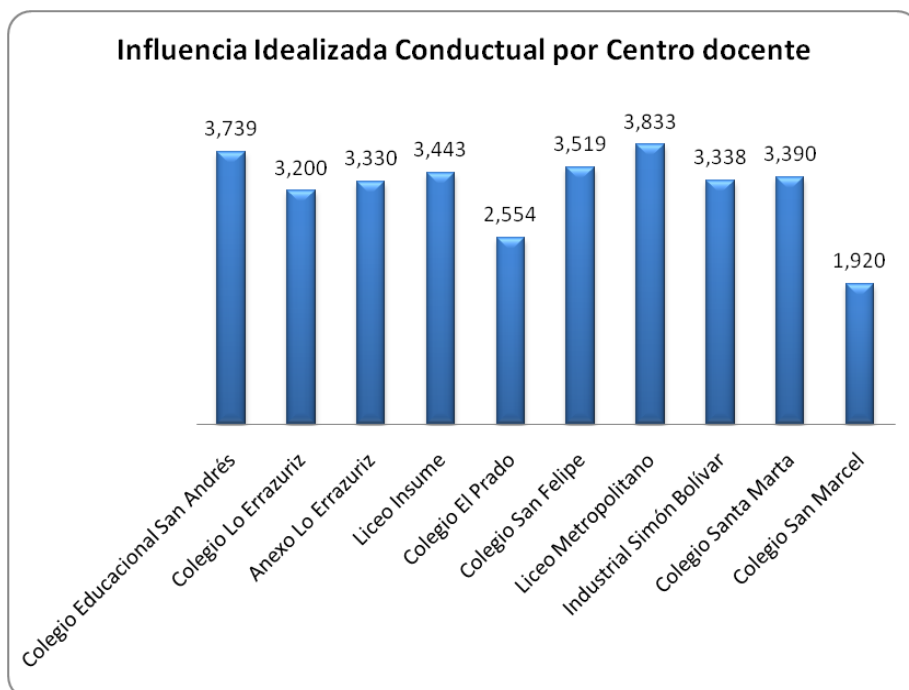


Gráfico 282. Influencia Idealizada Conductual por Centro docente



Una situación inversa se produce respecto de las variables directas rechazadas. De hecho, estos mismos centros manifiestan una relativamente mayor aceptación en comparación con los restantes ya que a veces o quizás normalmente sus directores no toman las decisiones adecuadas en el momento oportuno.

Gráfico 283. Dirección por Excepción Pasiva por centro docente

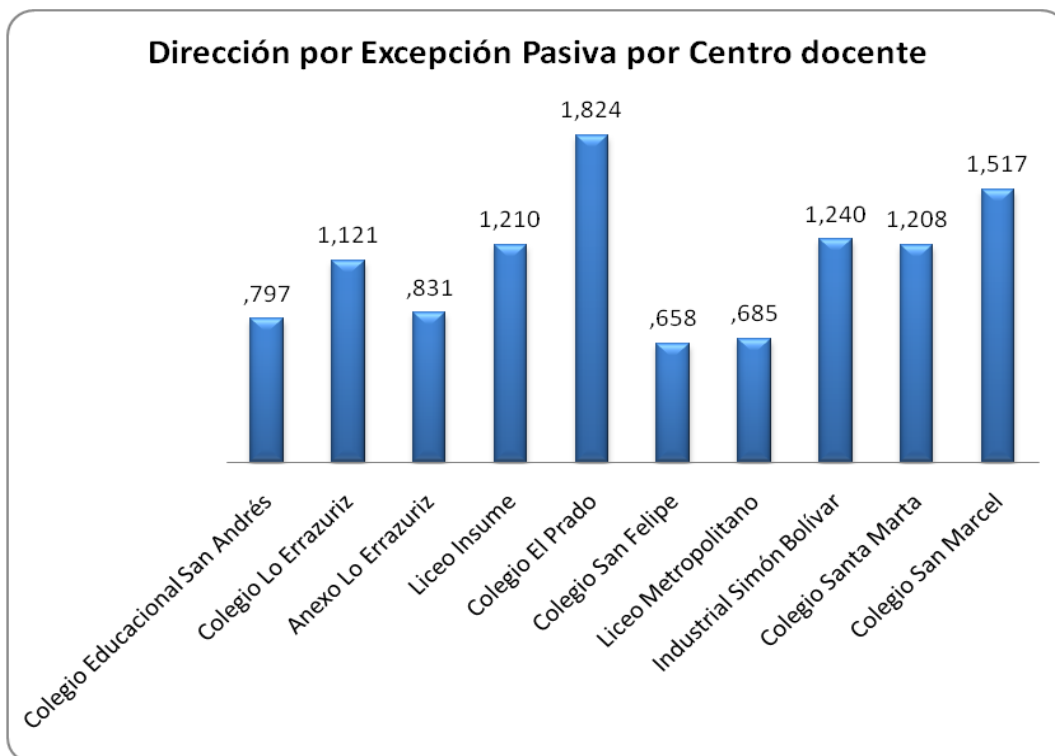


Tabla 75. Sexo

	Prueba T para la igualdad de medias				
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Influencia Idealizada Atribuida	-,849	137	,397	-,143420	,168967
Influencia Idealizada Conductual	-,696	137	,488	-,107666	,154760
Motivación Inspiracional	-,938	137	,350	-,147387	,157050
Estimulación Intelectual	-,650	137	,517	-,099126	,152518
Consideración Individualizada	-1,344	137	,181	-,215721	,160559
Recompensa Contingente	-1,664	137	,098	-,262156	,157583
Dirección por Excepción Activa	,882	137	,379	,136689	,154956
Dirección por Excepción Pasiva	1,695	135	,092	,223534	,131871
Laissez faire	,613	137	,541	,075713	,123485
Satisfacción	-,677	137	,500	-,122707	,181238
Efectividad	-1,661	136	,099	-,268302	,161498
Esfuerzo Extra	-1,651	136	,101	-,267771	,162177

A diferencia de lo que ocurre con los centros, no se observan diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo en ninguno de las 12 variables directas relativas al liderazgo del director/a. En otras palabras, hombres y mujeres se expresan en términos bastante similares en todas las variables directas.

Tabla 76. Experiencia - Años trabajando en la FCF

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Influencia Idealizada Atribuida	Inter-grupos	16,914	3	5,638	6,698	,000
	Intra-grupos	109,428	130	,842		
	Total	126,342	133			
Influencia Idealizada Conductual	Inter-grupos	15,050	3	5,017	7,225	,000
	Intra-grupos	90,268	130	,694		
	Total	105,318	133			
Motivación Inspiracional	Inter-grupos	16,807	3	5,602	7,696	,000
	Intra-grupos	94,631	130	,728		
	Total	111,438	133			
Estimulación Intelectual	Inter-grupos	13,963	3	4,654	6,790	,000
	Intra-grupos	89,117	130	,686		
	Total	103,081	133			
Consideración Individualizada	Inter-grupos	12,076	3	4,025	5,271	,002
	Intra-grupos	99,287	130	,764		
	Total	111,363	133			
Recompensa Contingente	Inter-grupos	9,221	3	3,074	3,933	,010
	Intra-grupos	101,581	130	,781		
	Total	110,802	133			
Dirección por Excepción Activa	Inter-grupos	15,777	3	5,259	7,399	,000
	Intra-grupos	92,401	130	,711		
	Total	108,177	133			
Dirección por Excepción Pasiva	Inter-grupos	,534	3	,178	,327	,806
	Intra-grupos	69,766	128	,545		
	Total	70,301	131			
Laissez faire	Inter-grupos	,757	3	,252	,525	,666
	Intra-grupos	62,506	130	,481		
	Total	63,263	133			
Satisfacción	Inter-grupos	19,352	3	6,451	6,694	,000
	Intra-grupos	125,279	130	,964		
	Total	144,630	133			
Efectividad	Inter-grupos	14,794	3	4,931	6,357	,000
	Intra-grupos	100,838	130	,776		
	Total	115,632	133			
Esfuerzo Extra	Inter-grupos	14,660	3	4,887	6,159	,001
	Intra-grupos	102,356	129	,793		
	Total	117,016	132			

La experiencia trabajando en la FCF influye significativamente en las diferencias observadas en 10 de las 12 variables directas relativas al liderazgo del director/a. De hecho, sólo en el caso de los factores *Dirección por Excepción Pasiva* y *Laissez faire* no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Un análisis más detallado revela que son los

profesores que llevan entre dos y 5 años los que tienen un nivel de aceptación menor en comparación con el resto de sus colegas. Esta situación se produce de manera constante en las 10 variables directas. Así se observa, por ejemplo, tanto en la variable directa *Influencia idealizada atribuida* como en *Influencia idealizada conductual* y otras.

Gráfico 284. Influencia idealizada atribuida por Experiencia-años trabajando en la FCF

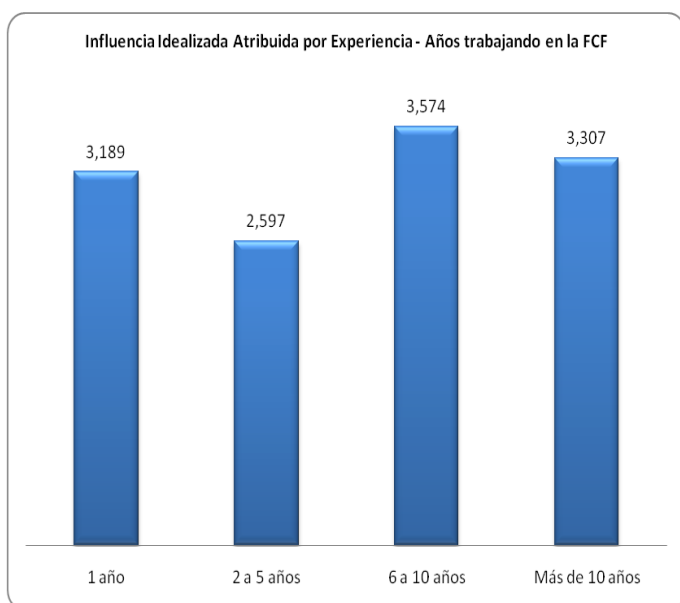


Gráfico 285. Influencia idealizada conductual por Experiencia-años trabajando en la FCF

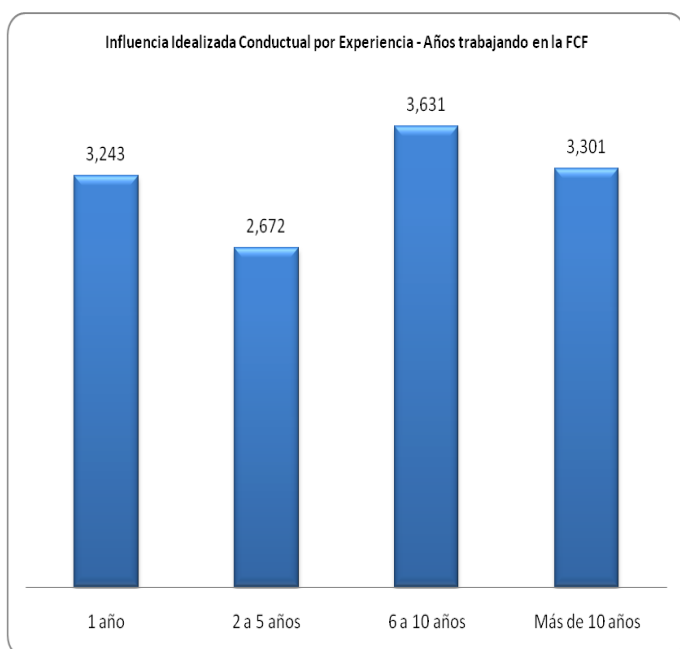


Tabla 77. Nivel de docencia

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Influencia Idealizada Atribuida	Inter-grupos	,912	2	,456	,504	,605
	Intra-grupos	107,641	119	,905		
	Total	108,552	121			
Influencia Idealizada Conductual	Inter-grupos	,758	2	,379	,507	,604
	Intra-grupos	89,024	119	,748		
	Total	89,783	121			
Motivación Inspiracional	Inter-grupos	,989	2	,495	,626	,537
	Intra-grupos	94,077	119	,791		
	Total	95,066	121			
Estimulación Intelectual	Inter-grupos	,698	2	,349	,487	,616
	Intra-grupos	85,328	119	,717		
	Total	86,027	121			
Consideración Individualizada	Inter-grupos	,232	2	,116	,138	,872
	Intra-grupos	100,280	119	,843		
	Total	100,511	121			
Recompensa Contingente	Inter-grupos	,079	2	,039	,046	,955
	Intra-grupos	100,945	119	,848		
	Total	101,024	121			
Dirección por Excepción Activa	Inter-grupos	3,186	2	1,593	2,03 3	,135
	Intra-grupos	93,223	119	,783		
	Total	96,409	121			
Dirección por Excepción Pasiva	Inter-grupos	1,356	2	,678	1,17 9	,311
	Intra-grupos	67,269	117	,575		
	Total	68,625	119			
Laissez faire	Inter-grupos	1,066	2	,533	1,02 2	,363
	Intra-grupos	62,033	119	,521		
	Total	63,099	121			
Satisfacción	Inter-grupos	,157	2	,078	,079	,924
	Intra-grupos	118,166	119	,993		
	Total	118,322	121			
Efectividad	Inter-grupos	,762	2	,381	,451	,638
	Intra-grupos	99,703	118	,845		
	Total	100,466	120			
Esfuerzo Extra	Inter-grupos	,095	2	,047	,055	,947
	Intra-grupos	101,834	118	,863		
	Total	101,928	120			

A semejanza de lo que ocurre con el efecto diferencial del sexo, no se observan diferencias estadísticamente significativas debidas al nivel de docencia en ninguna de las 12 variables directas relativas al liderazgo. En otras palabras, tener docencia básica, media o ambas no implica percibir el liderazgo del director/a de manera claramente diferente.

Tabla 78. Años de experiencia como profesor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Influencia Idealizada Atribuida	Inter-grupos	3,621	3	1,207	1,260	,291
	Intra-grupos	126,401	132	,958		
	Total	130,022	135			
Influencia Idealizada Conductual	Inter-grupos	3,482	3	1,161	1,459	,229
	Intra-grupos	104,979	132	,795		
	Total	108,460	135			
Motivación Inspiracional	Inter-grupos	4,997	3	1,666	2,060	,109
	Intra-grupos	106,707	132	,808		
	Total	111,704	135			
Estimulación Intelectual	Inter-grupos	3,047	3	1,016	1,301	,277
	Intra-grupos	103,021	132	,780		
	Total	106,068	135			
Consideración Individualizad	Inter-grupos	5,111	3	1,704	1,988	,119
	Intra-grupos	113,133	132	,857		
	Total	118,244	135			
Recompensa Contingente	Inter-grupos	4,259	3	1,420	1,689	,172
	Intra-grupos	110,955	132	,841		
	Total	115,214	135			
Dirección por Excepción Activa	Inter-grupos	2,170	3	,723	,891	,448
	Intra-grupos	107,144	132	,812		
	Total	109,314	135			
Dirección por Excepción Pasiva	Inter-grupos	,532	3	,177	,305	,822
	Intra-grupos	75,711	130	,582		
	Total	76,243	133			
Laissez faire	Inter-grupos	2,002	3	,667	1,340	,264
	Intra-grupos	65,769	132	,498		
	Total	67,771	135			
Satisfacción	Inter-grupos	6,515	3	2,172	1,996	,118
	Intra-grupos	143,589	132	1,088		
	Total	150,104	135			
Efectividad	Inter-grupos	4,111	3	1,370	1,561	,202
	Intra-grupos	114,984	131	,878		
	Total	119,094	134			
Esfuerzo Extra	Inter-grupos	4,997	3	1,666	1,909	,131
	Intra-grupos	114,314	131	,873		
	Total	119,311	134			

A semejanza de lo que ocurre con el efecto diferencial del tipo de docencia, no se observan diferencias estadísticamente significativas debidas a los años de experiencia docente en

ninguna de las 12 variables directas relativas al liderazgo del director. En otras palabras, tener pocos o muchos años de experiencia como profesor no implica percibir el liderazgo del director/a de manera claramente diferente.

Tabla 79. Grado de coincidencia que en general tendrían las respuestas de los docentes si éstas hubiesen ido referidas a alguna de las siguientes figuras directivas, en el caso de que las haya en el correspondiente centro.

		Figura directiva: Jefe Técnico				Total
		Muy poco similar	Similar	Muy similar	Exactamente igual	Muy poco similar
Inspector General	Muy poco similar	19	1	2	2	24
	Similar	9	9	3	4	25
	Muy similar	1	1	23	1	26
	Exactamente igual	1	1	2	14	18
Total		30	12	30	21	93

Tabla 80. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	107,486(a)	9	,000
N de casos válidos	93		

Tabla 81. Jefe Técnico.

		Figura directiva: Jefe Técnico				Total
		Muy poco similar	Similar	Muy similar	Exactamente igual	
Orientador	Muy poco similar	9	2	2	3	16
	Similar	2	5	3	0	10
	Muy similar	7	0	9	1	17
	Exactamente igual	4	0	0	7	11
Total		22	7	14	11	54

Tabla 82. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,999(a)	9	,000
N de casos válidos	54		

Tabla 83. Orientador.

		Figura directiva: Orientador				Total
		Muy poco similar	Similar	Muy similar	Exactamente igual	
Inspector General	Muy poco similar	10	1	6	3	20
	Similar	4	6	2	1	13
	Muy similar	1	3	8	0	12
	Exactamente igual	1	1	1	7	10
Total		16	11	17	11	55

Tabla 84. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,927(a)	9	,000
N de casos válidos	55		

El grado de coincidencia que en general tienen las respuestas de los profesores en el caso de que se hubiesen referido al jefe técnico, al inspector general o al orientador es muy elevado. De hecho, las respuestas en los tres casos están significativamente relacionadas entre sí. La tendencia general sugiere una cierta similitud entre lo que dice el profesor respecto de su director/a y de cualquier de las otras figuras directivas del centro donde enseña.

6.2. CONCLUSIONES SOBRE EL CLIMA

En éste apartado se presentan las principales conclusiones a partir del análisis del cuestionario (Ver Anexo 2)

Se mide cada una de las 10 subdimensiones con un conjunto de 10 ítems de tipo Verdadero/Falso.

Tabla.85. Subdimensiones-ítem

Subdimensiones	Ítems
IMPLICACIÓN	1,11, 21, 31,41,51,61,71,81
COHESIÓN	2,12, 22 ,32,42, 52,62,72,82
APOYO	3,13,23,33,43,53,63, 73,83,
AUTONOMÍA	4,14,24,34,44,54,64,74,84
ORGANIZACIÓN	5,15,25,35,45,55,65,75,85,
PRESIÓN	6,16,26,36,46,56,66,86
CLARIDAD	7,17,27,37,47,57,67, 77,87,
CONTROL	8,18,28,38,48,58,68,78,88
INNOVACIÓN	9,19,29,39,49,59,69,76,79,89
COMODIDAD	10,20,30,40,50,60,70,80,90

Para la cuantificación de las dimensiones se recurre al análisis factorial con el objeto de determinar la puntuación factorial individual en cada uno de los factores. Estas puntuaciones, obtenidas por el método de la regresión, varían aproximadamente entre -3 y +3 donde -3 significa que el encuestado tiene una puntuación muy baja en ese factor y +3 una puntuación muy alta, todo ello bajo el supuesto de que en cada factor los sujetos se distribuyen normalmente, es decir que unos pocos tienen puntuaciones extremas mientras la mayoría tiene puntuaciones medias, en torno a 0. En caso de obtener varios factores se elige el primero con la condición de cumplir el criterio de explicar al menos el 25% de la varianza total una vez aplicada la rotación Varimax para una extracción factorial de Componentes principales. En la siguiente tabla se puede observar que salvo los factores Organización y Control, en todos los demás casos el Factor I explica más del 25% de la varianza total.

Tabla 86. Subdimensión -Factores

Subdimensión	Factor I	Factor II	Factor III
Implicación	33,378%		
Cohesión	28,519%	13,570%	11,163%
Apoyo	34,811%	12,472%	
Autonomía	29,431%	13,742%	12,647%
Organización	24,556%	17,668%	11,245%
Presión	29,884%	13,593%	
Claridad	46,897%		
Control	23,343%	15,102%	11,915%
Innovación	35,073%	13,307%	11,999%
Comodidad	31,234%	14,092%	12,169%

Para la cuantificación de las tres dimensiones, a saber Relaciones, Autorrealización y Estabilidad/Cambio se establece la siguiente equivalencia en la cual se halla el valor factorial medio para cada encuestado.

Tabla 87. Dimensiones -subdimensiones

Dimensión	Subdimensión implicada
Relaciones	Implicación, Cohesión y Apoyo
Autorrealización	Autonomía, Organización y Presión
Estabilidad/cambio	Claridad, Control, Innovación y Comodidad

Tabla 88. Correlaciones entre dimensiones

		Relación	Autorrealización	Estabilidad/Cambio
Relación	Correlación de Pearson	1	-,146	,326(**)
	Sig. (bilateral)		,073	,000
	N	159	152	156
Autorrealización	Correlación de Pearson	-,146	1	-,180(*)
	Sig. (bilateral)	,073		,027
	N	152	153	152
Estabilidad/ Cambio	Correlación de Pearson	,326(**)	-,180(*)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,027	
	N	156	152	160

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

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En general, la relación entre las tres dimensiones parece bastante débil aunque sean estadísticamente significativas dos de los tres coeficientes de correlación. La dimensión Estabilidad/Cambio se relaciona positiva y significativamente en la dimensión Relación. En cambio ésta se relaciona negativamente con Autorrealización, del mismo modo como lo hacen las dimensiones Estabilidad/Cambio y Autorrealización.

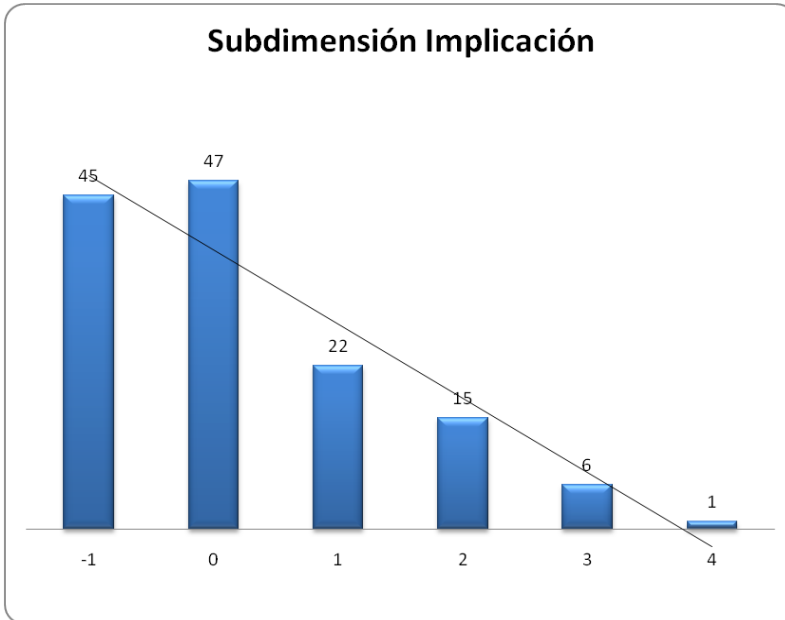
Tabla 89. Estadísticos descriptivos de cada subdimensión

Subdimensión	N	Valor mínimo	Valor máximo
Implicación	135	-,897	3,276
Cohesión	135	-3,757	1,329
Apoyo	133	-,838	3,175
Autonomía	139	-1,516	2,554
Organización	139	-2,438	2,866
Presión	131	-2,130	1,336
Claridad	149	-,723	2,629
Control	133	-1,371	2,326
Innovación	132	-1,748	1,931
Comodidad	135	-2,159	1,609

Distribución de las puntuaciones factoriales en cada subdimensión

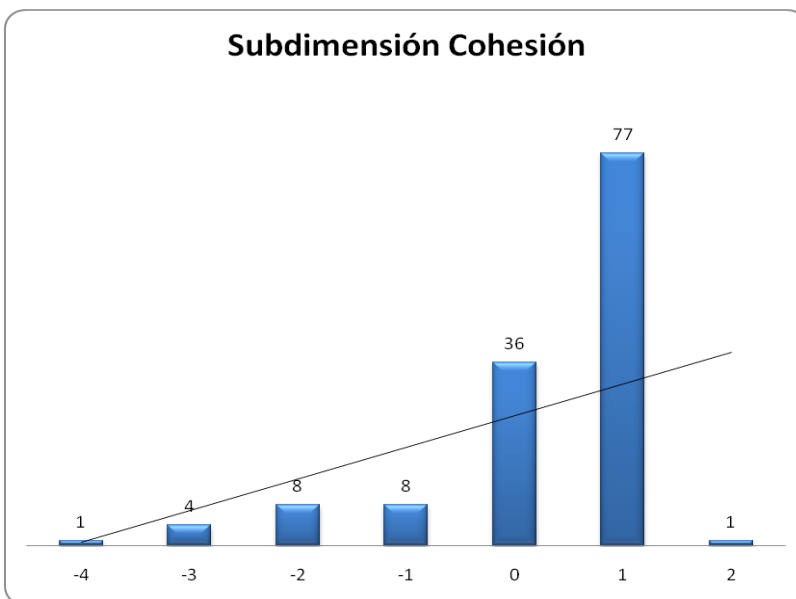
Dimensión Relaciones

Gráfico 286. Subdimensión Implicación.



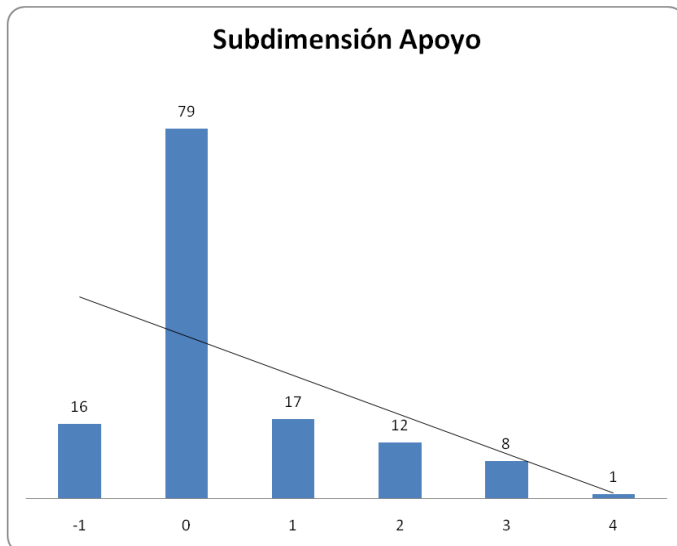
La mayor parte de los sujetos se sitúa en la parte media de la distribución, es decir en torno a 0. No hay sujetos con una clara tendencia negativa; en cambio los hay, aunque pocos, con una clara tendencia positiva en el factor Implicación.

Gráfico 287. Subdimensión Cohesión



La mayor parte de los sujetos se sitúa por encima de la parte media de la distribución, aunque se encuentren bastante cerca del valor medio 0. Por otra parte, aunque sean pocos, hay sujetos que muestran una clara tendencia negativa en el factor Cohesión.

Gráfico 288. Subdimensión Apoyo



La mayor parte de los sujetos se sitúa en la parte media de la distribución, es decir en torno a 0. No hay sujetos con una clara tendencia negativa; en cambio los hay, aunque progresivamente menos, con una clara tendencia positiva en el factor Apoyo.

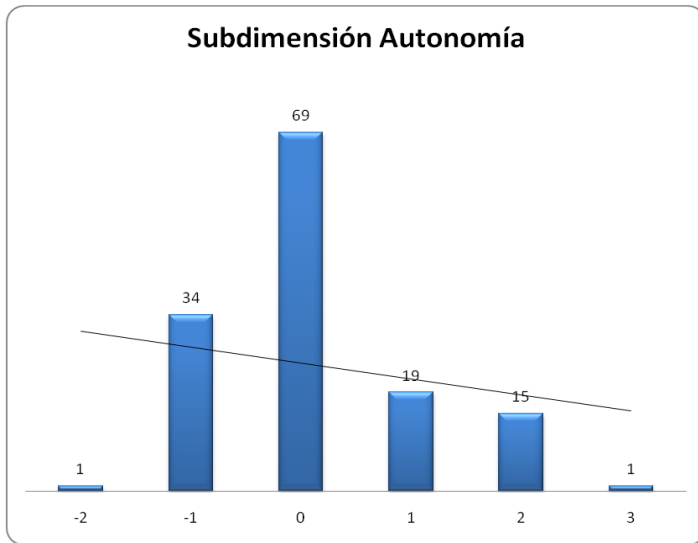
Tabla 90. Correlación entre las subdimensiones de la dimensión Relaciones

	Implicación	Cohesión	Apoyo
Implicación	1		
<i>N</i>	-		
<i>P</i>	-		
Cohesión	-,527	1	
<i>N</i>	117	-	
<i>P</i>	,00	-	
Apoyo	,511	-,261	1
<i>N</i>	117	118	-
<i>P</i>	,00	,00	-

Dentro de la dimensión Relaciones sólo las subdimensiones Implicación y Apoyo están positiva y significativamente relacionadas entre sí. Sin embargo, apenas superan el 25% de varianza común. Por otra parte, la subdimensión Cohesión se relaciona negativamente con las otras dos subdimensiones. Tanto en el caso de la correlación positiva como de la negativa el nivel se puede considerar más bien moderada.

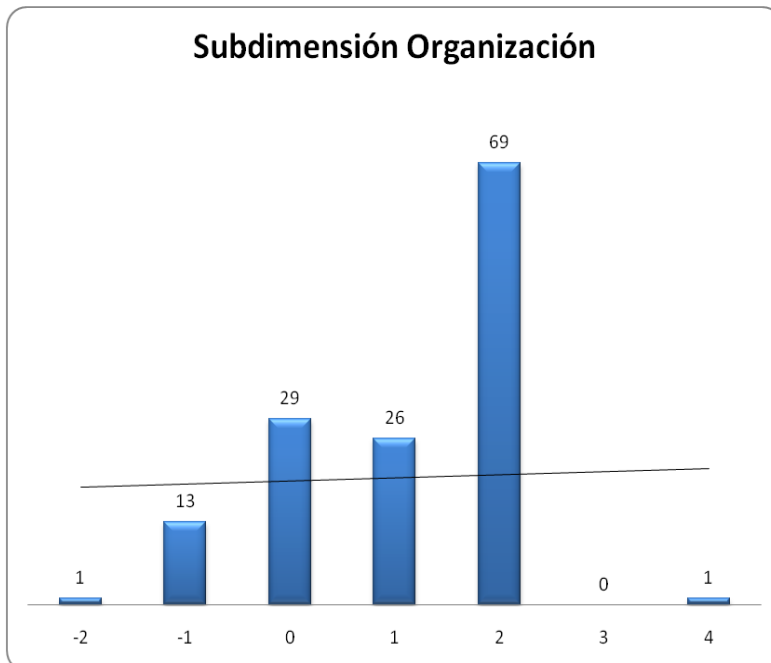
Dimensión Autorrealización

Gráfico 289. Subdimensión Autonomía



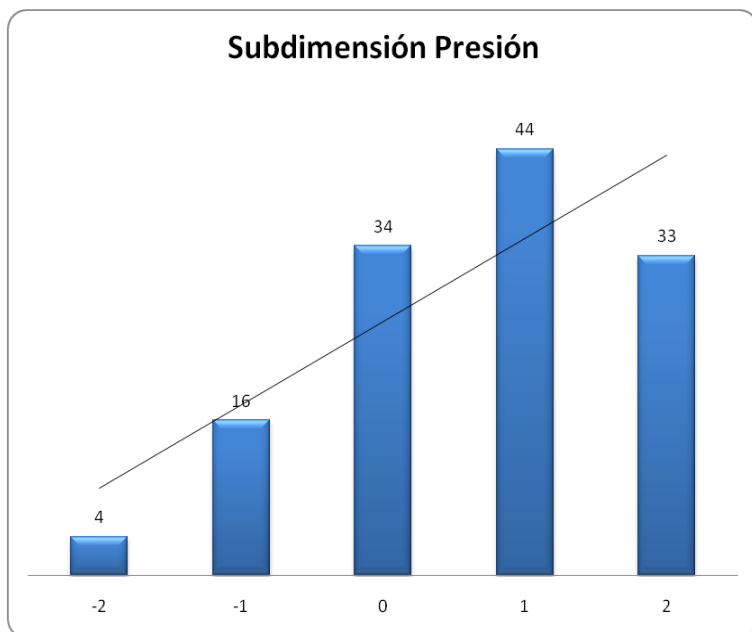
La mayor parte de los sujetos se sitúa en la parte media de la distribución, es decir en torno a 0. No hay sujetos con una clara tendencia negativa; en cambio los hay, aunque progresivamente menos, con una clara tendencia positiva en el factor Autonomía.

Gráfico 290. Subdimensión Organización



La mayor parte de los sujetos se sitúa en la parte superior de la distribución de la subdimensión Organización.

Gráfico 291. Subdimensión Presión



La mayor parte de los sujetos se sitúa en la parte media de la distribución, es decir en torno a 0. Sin embargo, tienden a concentrarse en la parte superior mostrando una clara tendencia positiva en el factor Presión.

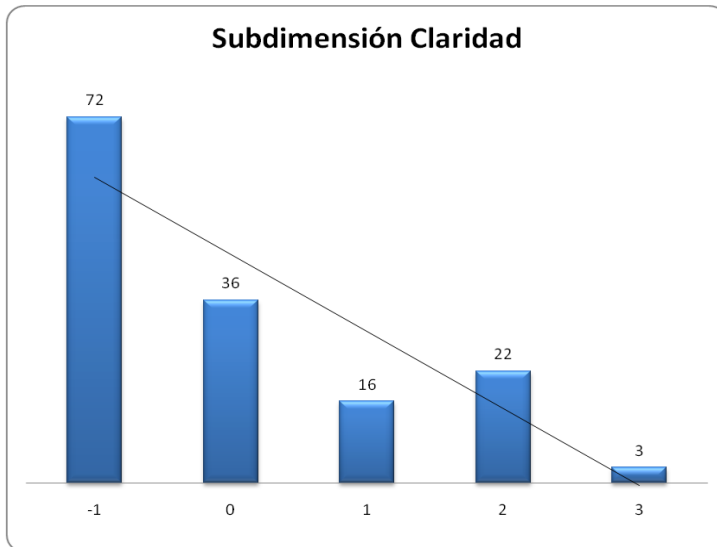
Tabla 91. Correlación entre las subdimensiones de la dimensión Autorrealización

	Autonomía	Organización	Presión
Autonomía	1		
<i>N</i>	-		
<i>P</i>	-		
Organización	-,096	1	
<i>N</i>	128	-	
<i>P</i>	,28	-	
Presión	-,404	,409	1
<i>N</i>	121	122	-
<i>P</i>	,00	,00	-

Dentro de la dimensión Autorrealización sólo las subdimensiones Presión y Organización están positiva y significativamente relacionadas entre sí. Sin embargo, apenas superan el 15% de varianza común. Por otra parte, la subdimensión Autonomía se relaciona negativamente con las otras dos subdimensiones. Tanto en el caso de la correlación positiva como de la negativa el nivel se puede considerar más bien ligera.

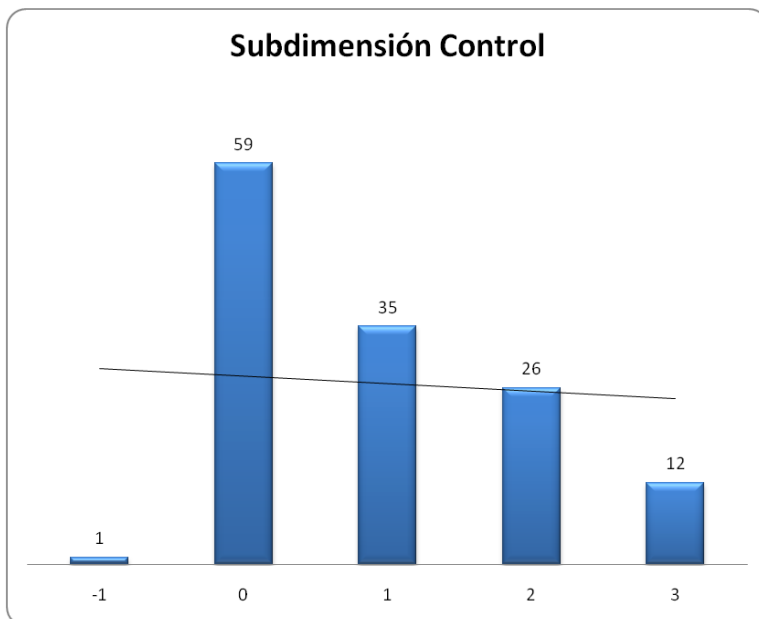
Dimensión Estabilidad/Cambio

Gráfico 292. Subdimensión Claridad.



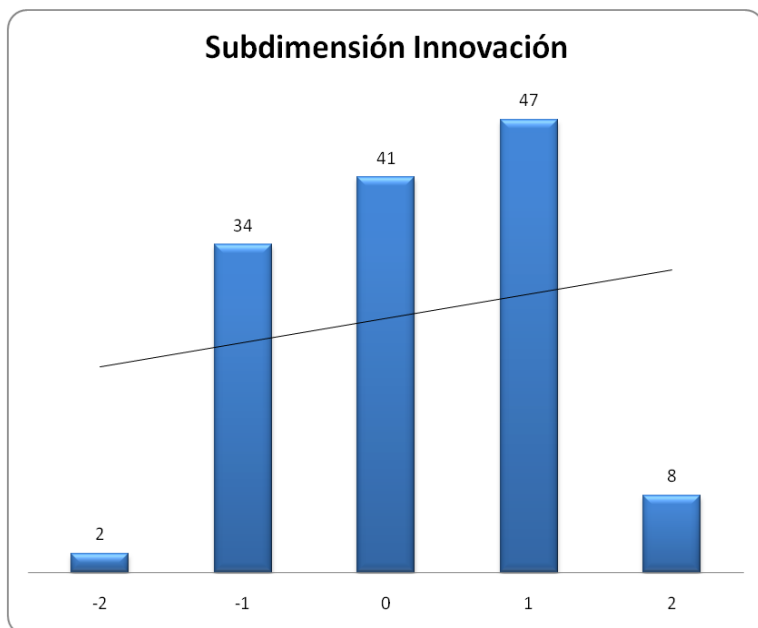
Una gran parte de los sujetos se sitúa en el área inferior de la distribución, cercana a 0. Aún así, no hay sujetos con una clara tendencia negativa; en cambio los hay, aunque progresivamente menos, con una clara tendencia positiva en el factor Claridad.

Gráfico 293. Subdimensión Control.



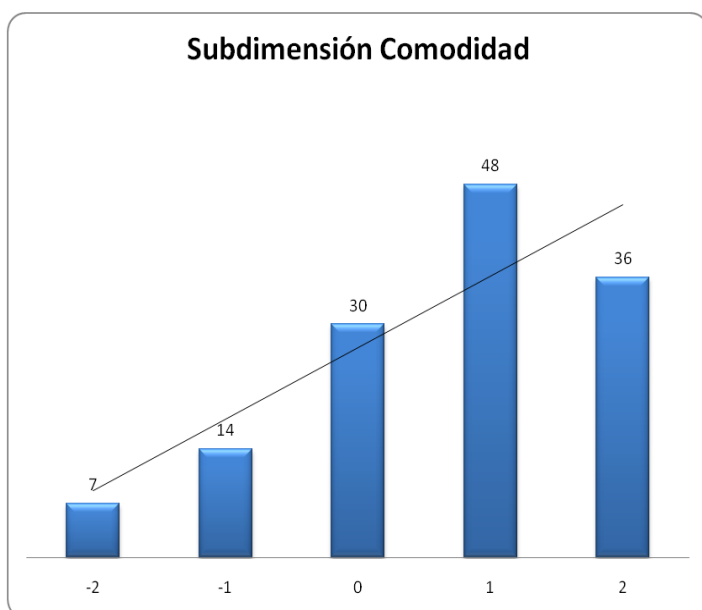
Una gran parte de los sujetos se sitúa en el área media de la distribución, cercana a 0. Aún así, no hay sujetos con una clara tendencia negativa; en cambio los hay, aunque progresivamente menos, con una clara tendencia positiva en el factor Claridad.

Gráfico 294. Subdimensión Innovación



Una gran parte de los sujetos se sitúa en el área media de la distribución, cercana a 0. Aún así, se observa una leve mayor tendencia positiva en el factor Innovación.

Gráfico 295. Subdimensión Comodidad.



La mayor parte de los sujetos se sitúa por encima del punto medio de la distribución. Aún así, hay sujetos con una cierta tendencia negativa en la subdimensión Comodidad.

Tabla 92. Correlación entre las subdimensiones de la dimensión Estabilidad/Cambio

	Claridad	Control	Innovación	Comodidad
Claridad	1			
<i>N</i>	-			
<i>P</i>	-			
Control	-,155	1		
<i>N</i>	125	-		
<i>P</i>	,08	-		
Innovación	-,421	,158	1	
<i>N</i>	124	119	-	
<i>P</i>	,00	,09	-	
Comodidad	,346	,012	-,258	1
<i>N</i>	127	120	117	-
<i>P</i>	,00	,90	,01	-

Dentro de la dimensión Estabilidad/Cambio sólo las subdimensiones Claridad y Comodidad están positiva y significativamente relacionadas entre sí. Sin embargo, apenas superan el 10% de varianza común. En cierta medida ésta es una relación que se se puede considerar muy ligera. A la vez, la subdimensión Comodidad se relaciona negativamente con la subdimensión Innovación. En este caso la varianza común supera el 15%. No obstante, en términos generales las correlaciones entre las subdimensiones de esta dimensión muestran una relación más bien baja.

Gráfico 296 . Perfil general de las subdimensiones

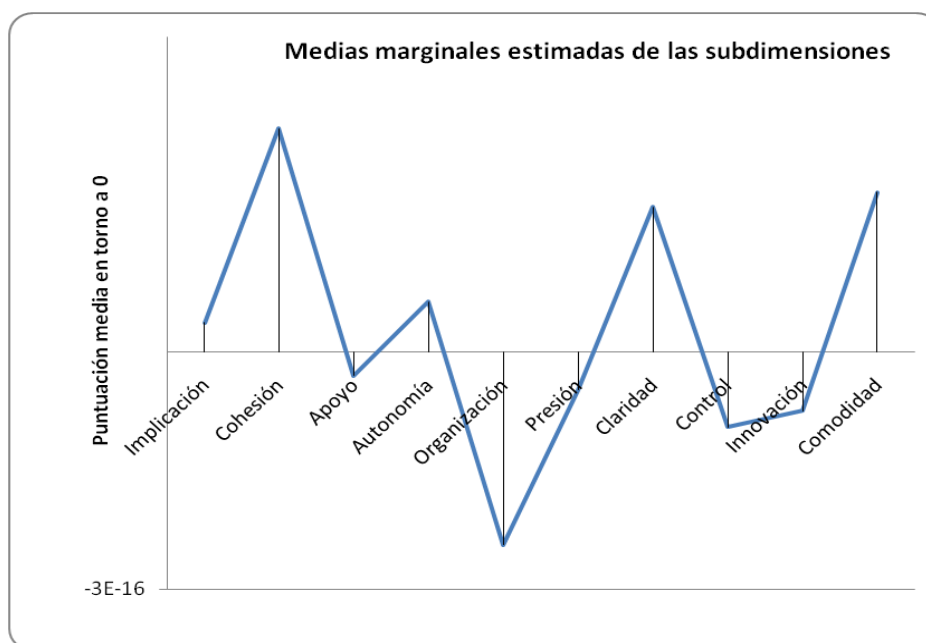
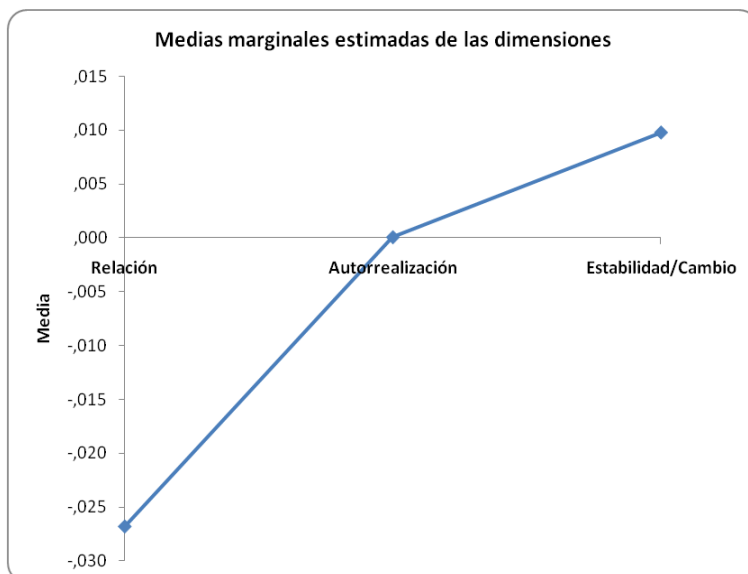


Tabla 93. Probabilidades asociadas a las diferencias entre las medias de las 10 subdimensiones comparadas de dos en dos.

subdimensiones	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a Comodidad
1 ^a Implicación	,740	,816	,955	,720	,966	,883	,583	,627	,978
2 ^a Cohesión		,829	,735	,289	,560	,677	,894	,885	,683
3 ^a Apoyo			,906	,622	,869	,703	,732	,749	,843
4 ^a Autonomía				,663	,931	,888	,652	,614	,937
5 ^a Organización					,646	,779	,270	,241	,714
6 ^a Presión						,981	,433	,465	,981
7 ^a Claridad							,576	,599	,949
8 ^a Control								,995	,573
9 ^a Innovación									,607

La comparación binaria de las medias de las 10 subdimensiones arroja resultados que en términos generales sugieren que tienden a parecerse entre sí. Esto es lógico si se tiene en cuenta que los datos analizados son puntuaciones factoriales que representan sólo el primer factor cuya media teórica es 0. Por otra parte hay que recordar que estas puntuaciones representan sólo una parte del contenido medido. Por ello la falta de diferencias entre las medias de las 10 subdimensiones es sólo aparente.

Gráfico 297. Perfil general de las tres dimensiones



Diferencias en dimensiones y subdimensiones;

Tabla 94. Centros:

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Implicación	Inter-grupos	29,500	9	3,278	3,915	,000
	Intra-grupos	105,500	126	,837		
	Total	135,000	135			
Cohesión	Inter-grupos	20,853	9	2,317	2,560	,010
	Intra-grupos	113,147	125	,905		
	Total	134,000	134			
Apoyo	Inter-grupos	18,043	9	2,005	2,164	,029
	Intra-grupos	113,957	123	,926		
	Total	132,000	132			
Autonomía	Inter-grupos	14,214	9	1,579	1,646	,109
	Intra-grupos	123,786	129	,960		
	Total	138,000	138			
Organización	Inter-grupos	40,432	9	4,492	5,940	,000
	Intra-grupos	97,568	129	,756		
	Total	138,000	138			
Presión	Inter-grupos	46,671	9	5,186	7,530	,000
	Intra-grupos	83,329	121	,689		
	Total	130,000	130			
Claridad	Inter-grupos	38,973	9	4,330	5,521	,000
	Intra-grupos	109,027	139	,784		
	Total	148,000	148			
Control	Inter-grupos	26,075	9	2,897	3,364	,001
	Intra-grupos	105,925	123	,861		
	Total	132,000	132			
Innovación	Inter-grupos	25,225	9	2,803	3,233	,001
	Intra-grupos	105,775	122	,867		
	Total	131,000	131			
Comodidad	Inter-grupos	44,441	9	4,938	6,892	,000
	Intra-grupos	89,559	125	,716		
	Total	134,000	134			
Relaciones	Inter-grupos	5,613	9	,624	1,756	,081
	Intra-grupos	52,911	149	,355		
	Total	58,524	158			
Autorrealización	Inter-grupos	13,860	9	1,540	5,101	,000
	Intra-grupos	43,169	143	,302		
	Total	57,029	152			
Estabilidad/Cambio	Inter-grupos	6,148	9	,683	2,744	,005
	Intra-grupos	37,341	150	,249		
	Total	43,490	159			

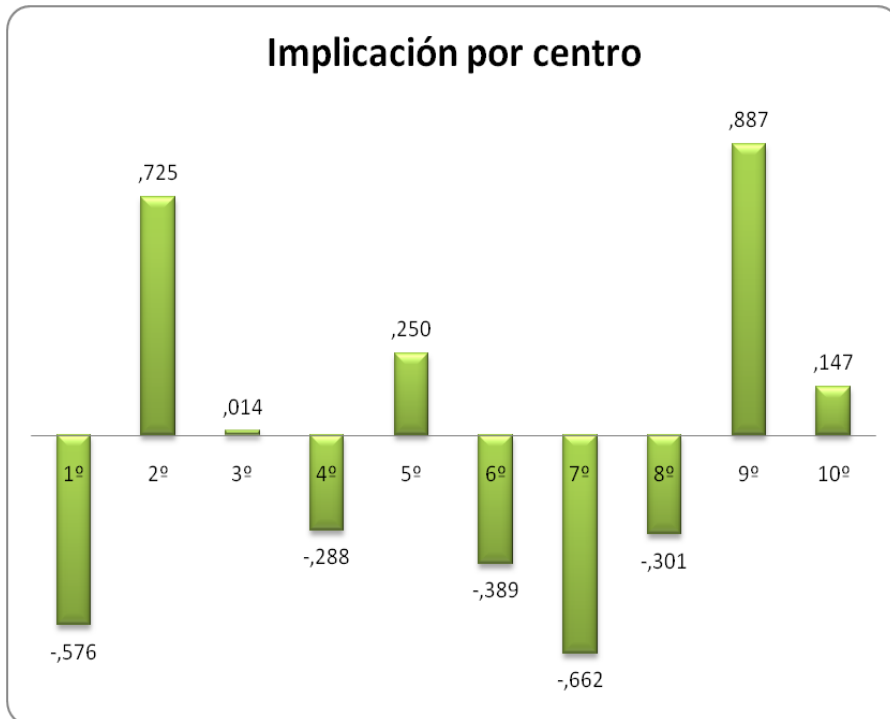
Globalmente los centros difieren significativamente en dos de las tres dimensiones y en 9 de las 10 subdimensiones. Con respecto a las dimensiones la similitud entre los centros ocurre en Relaciones. Con respecto a las subdimensiones las similitudes entre centros se observan en Autonomía.

A título de ejemplo con respecto a la subdimensión Implicación se puede observar en el gráfico adjunto las puntuaciones de aquellos centros que se encuentran por encima y por debajo de la media 0. A este respecto se puede ver que los centros 2º y 9º destacan por encima mientras los centros 1º y 7º destacan por debajo.

Tabla 95. Número-centro

1º	Colegio Educacional San Andrés
2º	Colegio Lo Errazuriz
3º	Anexo Lo Errazuriz
4º	Liceo Insume
5º	Colegio El Prado
6º	Colegio San Felipe
7º	Liceo Metropolitano
8º	Industrial Simón Bolívar
9º	Colegio Santa Marta
10º	Colegio San Marcel

Gráfico 298. Implicación por centro.



En el caso de la dimensión Autorrealización destaca el centro nº 7 por encima mientras el centro nº 9 destaca por debajo.

Gráfico 299. Autorrealización por centro

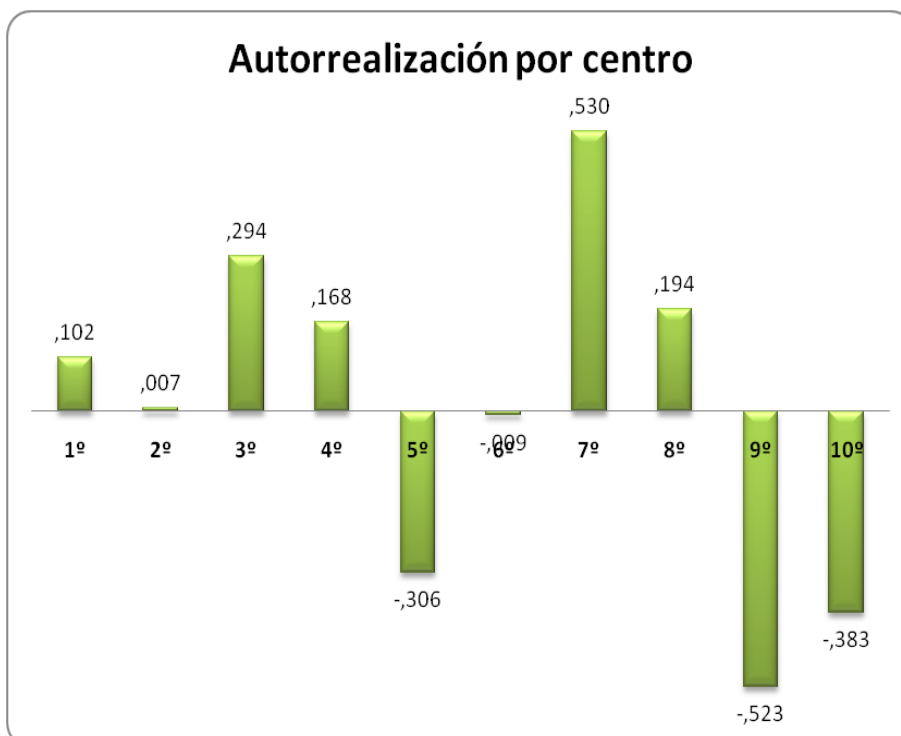


Tabla 96. Sexo: **Estadísticos de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Implicación	Hombre	62	-,1182356	,88195190	,11200800
	Mujer	61	,1406558	1,08480142	,13889459
Cohesión	Hombre	54	-,1903634	1,19470666	,16257898
	Mujer	70	,1559191	,76738598	,09172017
Apoyo	Hombre	58	,0767643	1,09878474	,14427750
	Mujer	64	-,0660190	,86707821	,10838478
Autonomía	Hombre	61	-,0055900	1,04292898	,13353337
	Mujer	66	,0569234	,99976199	,12306219
Organización	Hombre	60	-,0904325	1,02941053	,13289633
	Mujer	67	,0518857	,98841794	,12075447
Presión	Hombre	58	,0763206	,92950202	,12204959
	Mujer	63	-,0547600	1,07488909	,13542330
Claridad	Hombre	62	-,0314841	,93984938	,11936099
	Mujer	75	,0569759	1,07113956	,12368454
Control	Hombre	58	-,0819954	,90855847	,11929957
	Mujer	65	,1202383	1,07815396	,13372854
Innovación	Hombre	58	-,0983914	1,00896882	,13248410
	Mujer	63	,1615060	1,01516155	,12789833
Comodidad	Hombre	57	-,0278921	,99512098	,13180699
	Mujer	67	,1062569	,99872677	,12201389
Relación	Hombre	65	-,1183018	,65563066	,08132098
	Mujer	80	,1043334	,54899177	,06137915
Autorrealización	Hombre	64	,0051862	,61728421	,07716053
	Mujer	76	-,0043615	,64781289	,07430923
Estabilidad/Cambio	Hombre	66	-,0733208	,44000687	,05416110
	Mujer	80	,1095343	,55922336	,06252307

Tabla 97. Prueba T para la igualdad de medias

Prueba T para la igualdad de medias			
	t	gl	Sig. (bilateral)
Implicación	-1,453	121	,149
Cohesión	-1,958	122	,052
Apoyo	,800	120	,425
Autonomía	-,345	125	,731
Organización	-,794	125	,428
Presión	,715	119	,476
Claridad	-,508	135	,612
Control	-1,118	121	,266
Innovación	-1,411	119	,161
Comodidad	-,747	122	,457
Relaciones	-2,226	143	,028
Autorrealización	,089	138	,929
Estabilidad/Cambio	-2,161	144	,032

Los hombres y las mujeres tienen prácticamente el mismo nivel en todas las subdimensiones. Las diferencias surgen en Relaciones y en Estabilidad/Cambio. En ambas los hombres muestran un nivel menor al de las mujeres.

Gráfico 300. Relaciones por sexo.

Gráfico 301. Estabilidad / Cambio por sexo

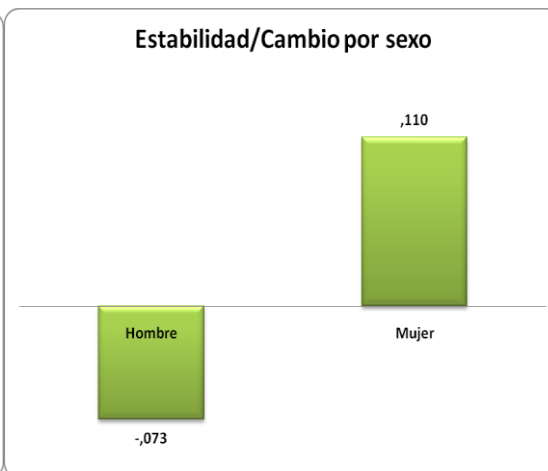
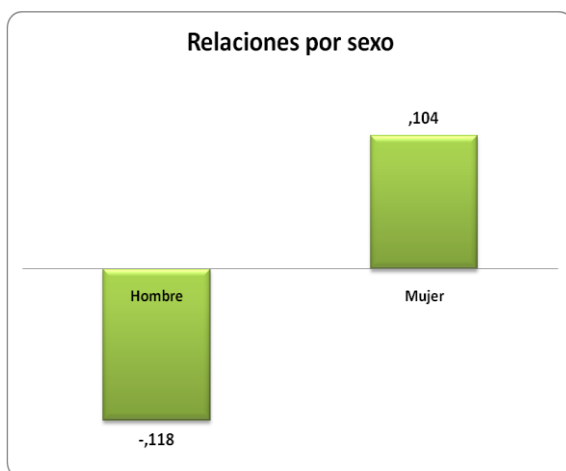


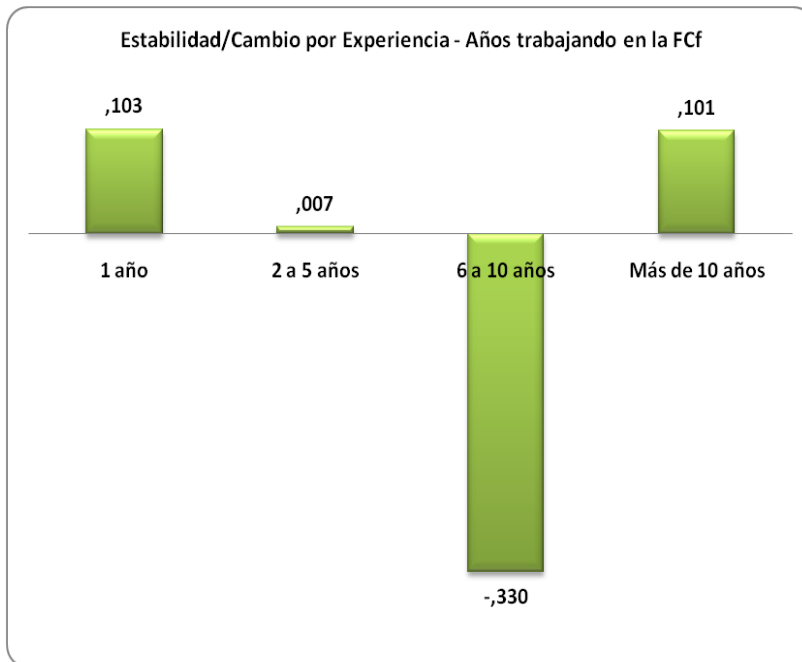
Tabla 98. Experiencia - Años trabajando en la Fcf: ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Implicación	Inter-grupos	,660	3	,220	,215	,886
	Intra-grupos	124,907	122	1,024		
	Total	125,567	125			
Cohesión	Inter-grupos	,779	3	,260	,264	,851
	Intra-grupos	119,923	122	,983		
	Total	120,702	125			
Apoyo	Inter-grupos	12,032	3	4,011	4,179	,007
	Intra-grupos	115,174	120	,960		
	Total	127,206	123			
Autonomía	Inter-grupos	2,581	3	,860	,822	,484
	Intra-grupos	131,843	126	1,046		
	Total	134,424	129			
Organización	Inter-grupos	7,219	3	2,406	2,418	,069
	Intra-grupos	124,426	125	,995		
	Total	131,645	128			
Presión	Inter-grupos	9,705	3	3,235	3,379	,021
	Intra-grupos	113,936	119	,957		
	Total	123,641	122			
Claridad	Inter-grupos	13,594	3	4,531	4,823	,003
	Intra-grupos	126,829	135	,939		
	Total	140,423	138			
Control	Inter-grupos	7,109	3	2,370	2,438	,068
	Intra-grupos	117,615	121	,972		
	Total	124,723	124			
Innovación	Inter-grupos	5,920	3	1,973	1,988	,120
	Intra-grupos	118,137	119	,993		
	Total	124,057	122			
Comodidad	Inter-grupos	3,513	3	1,171	1,190	,316
	Intra-grupos	121,014	123	,984		
	Total	124,527	126			
Relaciones	Inter-grupos	2,166	3	,722	1,913	,130
	Intra-grupos	54,347	144	,377		
	Total	56,512	147			
Autorrealización	Inter-grupos	2,854	3	,951	2,501	,062
	Intra-grupos	52,865	139	,380		
	Total	55,719	142			
Estabilidad/Cambio	Inter-grupos	2,662	3	,887	3,458	,018
	Intra-grupos	37,203	145	,257		
	Total	39,864	148			

En general la experiencia adquirida trabajando en la Fundación implica diferencias significativas en una de las tres dimensiones, la de Estabilidad/Cambio. Aparentemente, cuando se entra se tiene una orientación positiva que se va ajustando negativamente durante

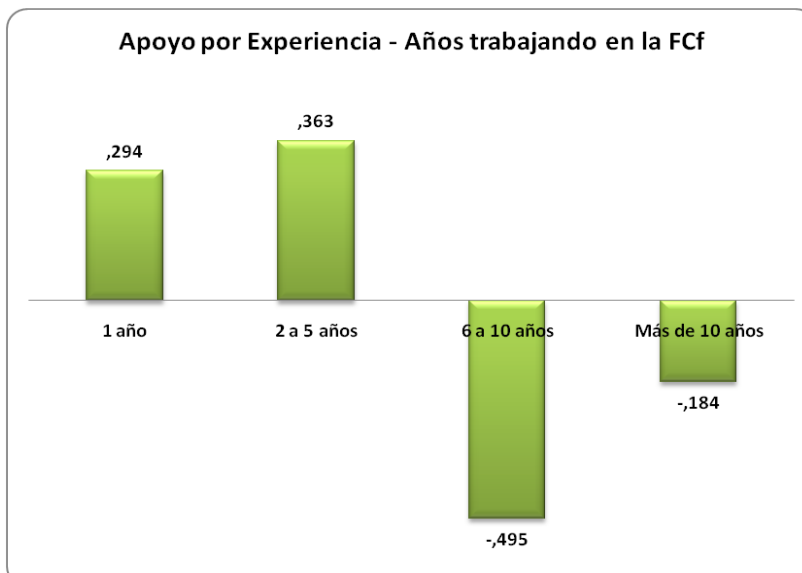
los primeros años hasta alcanzar el punto más bajo en torno a los 10 años, momento en el que ya se inicia una subida hasta llegar prácticamente al nivel de entrada más adelante.

Gráfico 302. Estabilidad / Cambio por experiencia-años trabajando en la FCF



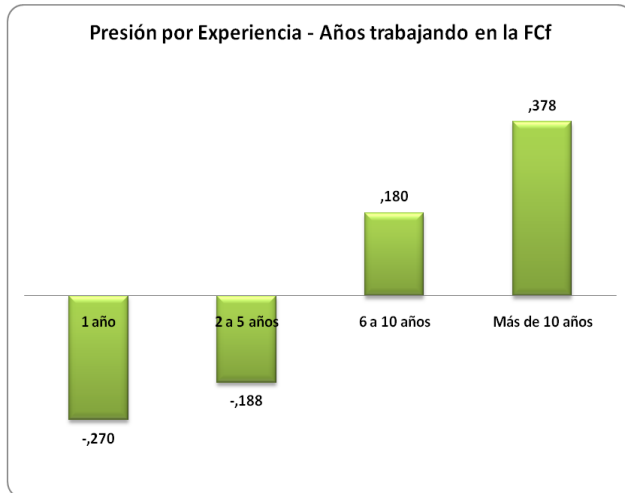
Con respecto a las subdimensiones las diferencias se producen en el Apoyo, la Presión y la Claridad.

Gráfico 303. Apoyo por experiencia-Años trabajando en la FCF



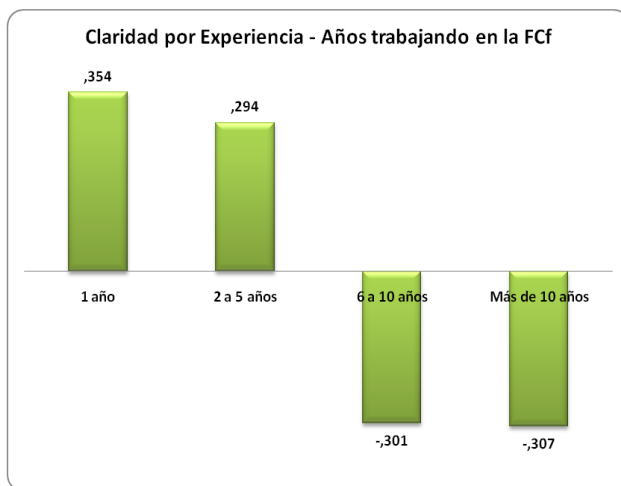
Por término medio el comportamiento con relación al factor Apoyo parece positivo hasta aproximadamente los 5 años. A partir de este momento se produce una caída paralela al factor Estabilidad/Cambio.

Gráfico 304. Presión por experiencia-Años trabajando en la FCF



Por término medio el comportamiento con relación al factor Presión parece negativo hasta aproximadamente los 5 años. A partir de este momento se produce un incremento continuo a medida que pasan los años.

Gráfico 305. Claridad por experiencia-Años trabajando en la FCF



Por término medio el comportamiento con relación a la dimensión Claridad parece positivo hasta aproximadamente los 5 años. A partir de este momento se produce una cierta caída que tiende a permanecer constante a lo largo del tiempo.

C4. Tabla 99. Posición en la Institución: ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Implicación	Inter-grupos	6,825	4	1,706	1,815	,131
	Intra-grupos	110,937	118	,940		
	Total	117,761	122			
Cohesión	Inter-grupos	2,023	4	,506	,509	,730
	Intra-grupos	117,322	118	,994		
	Total	119,345	122			
Apoyo	Inter-grupos	7,056	4	1,764	1,893	,116
	Intra-grupos	108,094	116	,932		
	Total	115,150	120			
Autonomía	Inter-grupos	2,724	4	,681	,662	,619
	Intra-grupos	124,410	121	1,028		
	Total	127,134	125			
Organización	Inter-grupos	6,435	4	1,609	1,586	,182
	Intra-grupos	122,718	121	1,014		
	Total	129,152	125			
Presión	Inter-grupos	2,607	4	,652	,658	,622
	Intra-grupos	114,935	116	,991		
	Total	117,542	120			
Claridad	Inter-grupos	9,023	4	2,256	2,346	,058
	Intra-grupos	125,952	131	,961		
	Total	134,975	135			
Control	Inter-grupos	4,875	4	1,219	1,196	,316
	Intra-grupos	118,197	116	1,019		
	Total	123,072	120			
Innovación	Inter-grupos	6,174	4	1,543	1,581	,184
	Intra-grupos	111,320	114	,976		
	Total	117,494	118			
Comodidad	Inter-grupos	8,896	4	2,224	2,209	,072
	Intra-grupos	118,820	118	1,007		
	Total	127,717	122			
Relaciones	Inter-grupos	3,103	4	,776	2,117	,082
	Intra-grupos	51,302	140	,366		
	Total	54,405	144			
Autorrealización	Inter-grupos	2,126	4	,532	1,346	,256
	Intra-grupos	53,319	135	,395		
	Total	55,445	139			
Estabilidad/Cambio	Inter-grupos	1,709	4	,427	1,542	,193
	Intra-grupos	39,073	141	,277		
	Total	40,782	145			

En general la posición que se ocupa en la Institución influye muy poco en las leves diferencias que se pueden observar. De hecho, no hay diferencias significativas en ninguna de las dimensiones; tampoco tiene efectos sensibles en las subdimensiones.

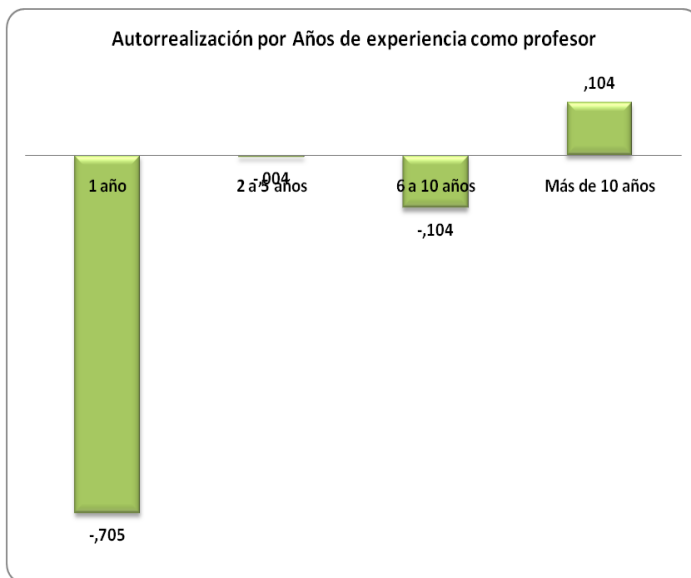
C5. Tabla 100. Años de experiencia como profesor: ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Implicación	Inter-grupos	3,720	3	1,240	1,310	,274
	Intra-grupos	112,611	119	,946		
	Total	116,331	122			
Cohesión	Inter-grupos	11,279	3	3,760	4,104	,008
	Intra-grupos	109,022	119	,916		
	Total	120,300	122			
Apoyo	Inter-grupos	6,838	3	2,279	2,322	,079
	Intra-grupos	114,832	117	,981		
	Total	121,670	120			
Autonomía	Inter-grupos	3,280	3	1,093	1,042	,377
	Intra-grupos	128,002	122	1,049		
	Total	131,282	125			
Organización	Inter-grupos	8,958	3	2,986	3,053	,031
	Intra-grupos	119,325	122	,978		
	Total	128,283	125			
Presión	Inter-grupos	7,029	3	2,343	2,459	,066
	Intra-grupos	112,425	118	,953		
	Total	119,454	121			
Claridad	Inter-grupos	12,711	3	4,237	4,680	,004
	Intra-grupos	120,421	133	,905		
	Total	133,132	136			
Control	Inter-grupos	3,008	3	1,003	,979	,405
	Intra-grupos	119,843	117	1,024		
	Total	122,851	120			
Innovación	Inter-grupos	9,875	3	3,292	3,384	,021
	Intra-grupos	111,861	115	,973		
	Total	121,736	118			
Comodidad	Inter-grupos	3,508	3	1,169	1,146	,334
	Intra-grupos	121,434	119	1,020		
	Total	124,941	122			
Relaciones	Inter-grupos	2,409	3	,803	2,200	,091
	Intra-grupos	51,467	141	,365		
	Total	53,876	144			
Autorrealización	Inter-grupos	4,507	3	1,502	4,012	,009
	Intra-grupos	50,929	136	,374		
	Total	55,436	139			
Estabilidad/Cambio	Inter-grupos	,394	3	,131	,472	,702
	Intra-grupos	39,477	142	,278		
	Total	39,871	145			

Los años de experiencia docente influyen sólo en la dimensión de la Autorrealización así como en las subdimensiones Cohesión, la Organización, la Claridad y la Innovación.

Con respecto a la dimensión Autorrealización destaca el hecho de que al inicio de la carrera docente el nivel de Autorrealización es lógicamente bastante bajo y va creciendo a lo largo del tiempo superando la media en torno a los 10 años.

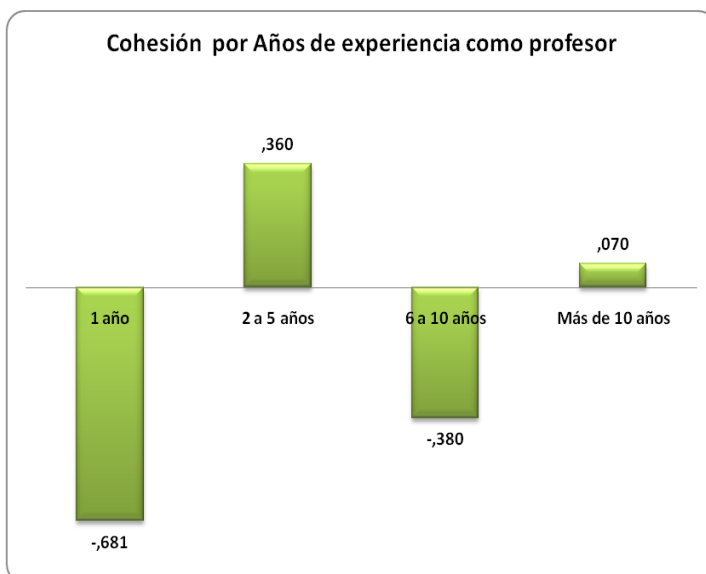
Gráfico 306. Autorrealización por Años de experiencia como profesor.



En lo que concierne a las tres subdimensiones mencionadas más arriba el efecto se produce de la siguiente manera:

Efecto de los años de experiencia como profesor en la subdimensión Cohesión.

Gráfico 307. Cohesión por Años de experiencia como profesor.



El efecto debido a los años de experiencia docente en la subdimensión Cohesión adopta una forma sinusoidal, en vez de una recta o una curva creciente. De hecho, lógicamente la subdimensión tiene un valor medio bastante bajo al inicio de la carrera docente y crece notablemente a lo largo de los primeros 5 años. En ese momento regresa y cae por debajo del valor medio para volver a subir en torno a los 10 años.

Efecto de los años de experiencia como profesor en la subdimensión Organización.

Gráfico 308. Organización por Años de experiencia como profesor.



Al igual que en el caso de la subdimensión Cohesión, el efecto debido a los años de experiencia docente en la subdimensión Organización adopta una forma sinusoidal en vez de una recta o una curva creciente. De hecho, lógicamente la subdimensión tiene un valor medio bastante bajo al inicio de la carrera docente y crece levemente por encima de la media a lo largo de los primeros 5 años. En ese momento regresa y cae por debajo del valor medio para volver a subir levemente por encima de la media en torno a los 10 años.

Efecto de los años de experiencia como profesor en la subdimensión Claridad.

Gráfico 309. Claridad por Años de experiencia como profesor.

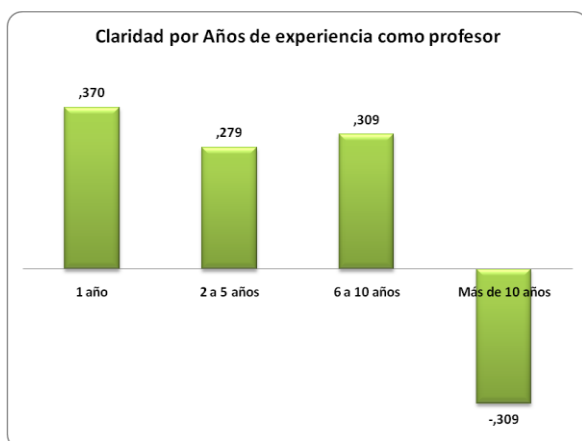
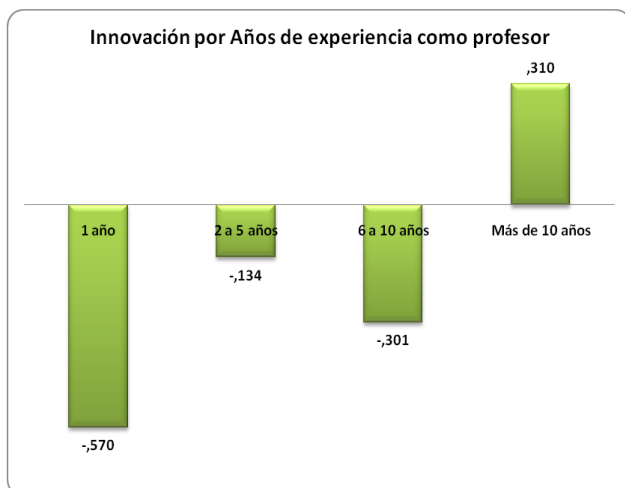


Gráfico 310. Innovación por Años de experiencia como profesor.



A diferencia de la subdimensión Claridad, el efecto debido a los años de experiencia docente en la subdimensión Innovación adopta una curva creciente. Lógicamente, esta subdimensión tiene un valor medio que está por debajo de la media general al inicio de la carrera docente y crece paulatinamente, con altibajos, a lo largo de aproximadamente los primeros 10 años sin conseguir pasar de la media. El crecimiento es más sensible y sostenido pasados estos 10 años de experiencia como profesor.

Por término medio la experiencia docente de los encuestados supera levemente los 6 años.

6.2.1. Análisis y conclusiones de la subdimensiones del clima

Presentamos aquí algunas conclusiones del análisis del clima teniendo en cuenta las subdimensiones.

Implicación.

Esta subdimensión del clima, destaca por tener unos niveles bastante buenos dentro de la mayoría de los centros. Se aprecia cómo se desarrolla un buen espíritu de grupo, y cohesión entre los grupos del profesorado. La mayoría de los trabajadores viven con entusiasmo su empleo, aunque se aprecian notas más bajas en cuanto a los niveles de sacrificio por la organización y el orgullo de trabajar en ella. También se aprecian valores bajos en cuanto al voluntarismo dentro de la organización, y un aprecio algo bajo por la implicación de los docentes desde el punto de vista de los líderes.

Cohesión.

Acerca de ésta subdimensión, los análisis reflejan un alto grado de integración grupal, demostrando una preocupación personal entre los compañeros, tanto a nivel laboral como emocional. Incluso se aprecia una tendencia, aunque menor, a las relaciones extralaborales. Los sujetos del estudio son francos a la hora de expresarse entre ellos, y las buenas relaciones se realizan entre el personal de los centros sin perjuicio del rango o posición que ocupan dentro de ellos.

Existe por otro lado, un bajo número de sujetos en partes bajas o muy bajas de la distribución, para los cuales, las afirmaciones antes propuestas, no son aplicables.

Apoyo

Las relaciones entre los líderes y los docentes son positivas y cordiales en su mayor parte, y en general se alienta a los profesores a mejorar en su labor, teniendo en consideración las conductas correctas o positivas de éstos y alentando en cualquier caso, el espíritu crítico de los profesores.

Por otro lado, sí se aprecia que la valoración de los niveles de apoyo es diferente dependiendo de si es considerada por los docentes o por los líderes. Para éstos últimos, resultan unos valores mayores de lo que perciben los profesores de los centros.

También aparecen valoraciones algo más bajas en los ítem relativos a la exigencia de los líderes hacia el trabajo de los profesores y el apoyo a nivel emocional .

Así, se entiende que, aunque los docentes en general se sienten apoyados profesionalmente por sus líderes, lo hacen en un nivel menor que el que lo perciben los líderes y mucho menos en los casos que se refieren al apoyo en cuestiones personales o privadas.

Autonomía

El análisis de ésta subdimensión se extrae que la mayoría de los empleados sienten que tienen cierta libertad a la hora de expresarse en su trabajo como ellos crean conveniente, y desarrollar su creatividad en el trabajo. En cuanto a la libertad para la toma de decisiones, vuelve a reflejarse cómo la autonomía es percibida de forma más baja por los docentes que por los profesores, que sienten que sí se delegan las decisiones en los subordinados.

Además, a pesar del ambiente de libertad laboral, los docentes no se sienten identificados con términos como 'independencia'. Así, se puede entender que los profesores se sienten en la posibilidad de ofrecer sus clases con cierta individualidad, pero a la hora de tomar decisiones que impliquen al centro en su totalidad, o a un sector, aunque sienten que se cuenta con ellos, no las tomarían de forma independiente a los directivos de su centro.

Organización.

En general, los análisis de ésta subdimensión implican una valoración bastante buena de la organización de los centros, tanto por parte del profesorado como de los directivos de éstos. Entendiendo la organización como una buena planificación de las actividades, y su supervisión y control, la mayoría aceptan que se vigila el cumplimiento de las actividades, se procura ser eficiente en el tiempo gastado para actividad y llevar de forma constante los proyectos.

Es grato observar a éste respecto que las apreciaciones acerca de la efectividad e intensidad del trabajo de los profesores es apreciada de forma similar por ellos mismos y por sus líderes. Esto demuestra que por un lado, los directivos son capaces de valorar correctamente el trabajo de sus subordinados, y por otro, que los profesores son conscientes y sinceros acerca del nivel de su propio esfuerzo.

Presión.

Ante la subdimensión Presión, las respuestas son muy variadas dependiendo el tipo de expresión que se utilice en los ítems, pero en líneas generales se pueden extraer algunas conclusiones: En general el profesorado se siente ligeramente presionado a realizar bien su

trabajo, aunque no de forma que tienda a sentirse incómodo en su puesto de trabajo. Entienden su empleo como algo que deben desempeñar con corrección y ofreciendo buenos resultados a los líderes, que por otro lado, entienden su rol como la persona a quien deben 'rendir cuentas' sus subordinados.

Así, existe un juego de posiciones muy marcadas que reflejan un ambiente de cierta presión pero que es asumida como correcta por todos.

En cuanto al esfuerzo extra dedicado a la organización hay que destacar que se ven resultados más elevados entre el colectivo de directivos, que asumen las horas de más como algo inherente a su cargo, aunque no dudan en llamar la atención sobre ello, como se aprecia también en los grupos de discusión. A éste respecto, quizá sería conveniente replantear el carácter de estos puestos atendiendo no a un número de horas de trabajo, sino a un empleo enfocado a metas u objetivos.

Claridad.

En general es una subdimensión de la cual los análisis ofrecen resultados bastante positivos, pero que en un sector de la muestra se reproducen siempre contestaciones negativas. En ésta subdimensión se valoran cuestiones como la organización a bajos niveles, la planificación de actividades, o la claridad de normas y reglas.

También se valora la adecuación de las explicaciones de las acciones encomendadas por parte de los directivos, y las responsabilidades de éstos, que obtienen puntuaciones bastante altas. Algo menores son aquellas que se refieren a la transparencia de los beneficios obtenidos dentro de la organización.

Otro de las puntuaciones más bajas se encuentra en la alusión a que los directivos estimulen la precisión y el orden en sus subordinados.

Control

En líneas generales es una subdimensión que obtiene unos resultados medios. Tanto directivos como docentes consideran que se da importancia en sus centros a la disciplina en general, así como al cumplimiento de las normas, al mantenimiento de un entorno formal de trabajo, por ejemplo respecto al trato personal o a la forma de vestir. Se espera que todos cumplan de forma rígida con la normativa del centro y la disciplina de trabajo sea ordenada,

además de muy vigilada por parte de los directivos, quienes mantienen por lo general posturas fuertes.

Innovación

En general es una subdimensión que obtiene unos resultados medios tendentes a positivos, aunque para hacer una valoración más justa de las líneas innovadoras que se llevan a cabo en los centros sería necesario un análisis más exhaustivo acerca de lo que docentes y líderes consideran como un rasgo innovador. En cualquier caso, es positivo el análisis de su valoración y se puede considerar como un rasgo definitorio de un clima organizacional muy aceptable.

Comodidad

En cuanto a ésta subdimensión, las líneas generales obtienen resultados medios, aunque en ciertos casos, como ya se ha visto en los análisis por pregunta, existen proporciones de sujetos que no lo consideran de forma tan positiva, que podrían achacarse a los diferentes ambientes de trabajo que se encuentran en cada centro. A éste respecto, sería recomendable hacer un repaso de los entornos físicos de cada centro para tratar de mejorar siempre en lo posible la comodidad de los profesionales y alumnos que en ellos trabajan.

6.3. CONCLUSIONES GENERALES

A la hora de analizar de forma global los resultados extraídos de los análisis tanto de liderazgo como del clima social de los centros, se desprenden unas conclusiones generales al respecto.

En términos mayoritarios, los centros de la FCF se identifican con tipos de liderazgo bastante positivos, con unos niveles de satisfacción bastante altos de los líderes hacia los docentes y viceversa. Se valora de forma muy positiva y es mencionado en muchos casos el esfuerzo extra que realizan en la institución todos sus empleados. También la efectividad de éstos, y en general se rechazan aquellos tipos de liderazgo que implican el acto de eludir responsabilidades por parte del líder y la pasividad ante las tomas de decisiones.

Esto tiene un reflejo directo en las respuestas de todos respecto al clima social. La mayoría sienten que se encuentran en un ambiente de trabajo agradable en cuanto al apoyo, la cohesión y la implicación propia y de los compañeros de trabajo. Sienten también que las decisiones que toman los líderes repercuten en una buena organización del centro, la claridad de objetivos y el control al que se sienten sometidos, aunque los niveles de presión tampoco resultan muy altos entre el profesorado, sino que más bien parecen responder a una imagen de la autoridad muy marcada en cuanto a sus posiciones.

Se podría hacer mención también a grupos minoritarios que obtienen unas puntuaciones diferentes. Al realizar los análisis de liderazgo que aprecia la tendencia de dos de los centros a identificarse con dos de los tipos de liderazgo que fueron más rechazados en la tendencia general de los centros: la Dirección por Excepción Pasiva y el Laissez Faire. Dos tipos de liderazgo que aluden a directivos que no tienden a 'controlar' a sus subordinados, y caen a menudo en la delegación u omisión en las tomas de decisiones. De la misma forma, en los análisis del clima social, se han hallado porcentajes bajos, aunque significativos de individuos que ofrecen respuestas poco coincidentes con la tendencia general, y que en el caso de que fueran siempre las mismas personas, desprenderían la presencia de un clima social algo insatisfactorio. Sí que se puede marcar, como dato a tener en cuenta, que es precisamente en estos centros donde se encuentran puntuaciones más bajas en la dimensión de Autorrealización, aunque también se hallan este tipo de puntuaciones en un tercer centro, que sin embargo no ha demostrado una actitud similar respecto a los tipos de liderazgo valorados tanto por sus docentes como por sus líderes.

Es totalmente imposible afirmar que los grupos que acabamos de comentar sean los mismos, pues el carácter anónimo de las encuestas lo impide, pero quizá como consecuencia de éste análisis sería conveniente proponer una observación más minuciosa en los centros antes mencionados en cuanto al liderazgo practicado por sus directivos y también sobre el clima social al que se someten éstos y los docentes, para si fuera necesario, tomar medidas que desemboquen en la mejora de ambos valores.

6.4. PROPUESTAS DE FUTURO

En relación al factor Apoyo se deriva del análisis de los resultados que el comportamiento con respecto a este factor es positivo hasta los 5 años dedicados a la Fundación, y a partir de ahí se produce una caída en relación a este factor así como al de estabilidad y cambia, de ahí que sea muy importante establecer medidas que fomenten el apoyo de los Directivos a los Docentes que llevan más de 5 años en la Institución, hacer un esfuerzo extra para hacer que los docentes sientan el apoyo de sus directivos, así como medidas para impulsar el cambio en las mismas, y huir de la rutinización. Así mismo la visión que tienen los Directivos de la que tienen los docentes difiere, ya que los líderes consideran que realizan un apoyo mayor que el que perciben los profesores, de este modo se entiende que, aunque los docentes en general se sienten apoyados profesionalmente por sus líderes, lo hacen mucho menos en los casos que se refieren al apoyo en cuestiones personales o privadas, de ahí la importancia de formar a los directivos en la importancia de llevar a cabo una labor de apoyo, emocional y profesional, adecuada a todo el profesorado.

Así mismo se desprende de los datos, que los profesores que menos años de experiencia tienen, se sienten menos autorrealizados, se deberían proponer medidas que desarrollen actividades y tareas que lleven al profesorado menos experto a sentirse más realizados. De este modo se podrían llevar a cabo reuniones en las que estos profesores pudieran hacer propuestas de trabajo, actividades y programas que cuenten con el apoyo del resto de profesores, y de los directivos.

A pesar de que la mayoría de los trabajadores viven con entusiasmo su empleo, podemos decir que se aprecian notas más bajas en cuanto a los niveles de sacrificio por la organización y el orgullo de trabajar en ella. Habría pues que poner en marcha medidas que fomenten el sentimiento de pertenencia a la misma, como pueden ser actividades de difusión de la actividad que se lleva a cabo, por ejemplo, invitando a la Comunidad Educativa a actividades de convivencia y apoyo al profesorado y la Institución, así como por ejemplo, una entrega anual de premios o reconocimientos a la labor del profesorado, la institución, etc.

También se aprecian valores bajos en cuanto al voluntarismo dentro de la organización, y un aprecio algo bajo por la implicación de los docentes desde el punto de vista de los líderes, de ahí la importancia de poner en marcha medidas de incentivación al profesorado.

Hay que destacar que del análisis se desprende un alto grado de integración grupal, que se demuestra en una preocupación personal entre los compañeros, tanto a nivel laboral como

emocional. Existe una relación de sinceridad entre los compañeros, y las buenas relaciones se realizan entre el personal de los centros sin perjuicio del rango o posición que ocupan dentro de ellos. Por lo tanto hay que seguir fomentando ese tipo de relaciones, ya que se consideran muy positivas para el buen funcionamiento de la institución.

Se percibe que, en cuanto a la libertad para la toma de decisiones, la autonomía es percibida de forma baja, los docentes no se sienten identificados con términos como 'independencia' a la hora de tomar decisiones que impliquen al centro en su totalidad. Esta es una cuestión fundamental a tener en cuenta para la mejora de las Instituciones, de este modo deberían ponerse en marcha medidas de fomento de la autonomía del profesorado, y de modelos de toma de decisiones más horizontales, y que por otro lado habría que preguntar a los docentes si están dispuestos a asumir la responsabilidad que conlleva la autonomía para el buen funcionamiento de una Institución Educativa. Ya que del análisis se desprende, que los docentes consideran que una buena organización de una Institución pasa por una buena planificación de las actividades, y su supervisión y control, la mayoría aceptan que se vigila el cumplimiento de las actividades, se procura ser eficiente en el tiempo gastado para actividad y llevar de forma constante los proyectos. De ahí que parezca muy arraigado un modelo de supervisión y control vertical, ya que los docentes esperan que todos cumplan de forma rígida con la normativa del Centro y la disciplina de trabajo sea ordenada, además de muy vigilada por parte de los directivos, de los que se espera que mantengan posturas fuertes. De todo lo anterior se deriva una cesión de la responsabilidad, por parte del profesorado, a aquel que supervisa, y no al que está llevando a cabo la actividad, entendiendo el rol del directivo como la persona a quien deben 'rendir cuentas' los profesores, de este modo no sienten que deban rendir cuentas a ellos mismos, por lo tanto la motivación proviene de un estímulo externo, más que interno, y esta es una cuestión que se debería plantear cambiar.

En cuanto al esfuerzo extra dedicado a la organización hay que destacar que se ven resultados más elevados entre el colectivo de directivos, que asumen las horas de más como algo inherente a su cargo, aunque no dudan en llamar la atención sobre ello, como se aprecia también en los grupos de discusión. A éste respecto, quizá sería conveniente replantear el carácter de estos puestos atendiendo no a un número de horas de trabajo, sino a un empleo enfocado a metas u objetivos.

Se obtienen puntuaciones bajas en aquellos aspectos que se refieren a la transparencia de los beneficios obtenidos dentro de la organización, como hemos apuntado anteriormente, para

fomentar el sentimiento de pertenencia a la Institución, así como la implicación en la misma, es necesario establecer metas comunes y consensuadas entre el profesorado y los directivos, y más tarde poner de manifiesto los resultados para su valoración.

BIBLIOGRAFÍA

ALLES, M. A. (2007) Comportamiento Organizacional/ Organizational Behavior Advanced Marketing -.Argentina

ALVAREZ, M. y SANTOS, M. (1996). *Dirección de Centros Docentes*. Gestión por proyectos. Madrid: Editorial Escuela Española.

ÁLVAREZ, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Praxis. *Monografías Escuela Española*. Barcelona

ÁLVAREZ, M. (2003): *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao.

ANSOFF, IGOR H.(1997). *La dirección estratégica en la práctica empresarial*. Ed. Addison-Wesley Iberoamericana.Estados Unidos de América.

ATWATER, L. E., DIONNE, S. D., AVOLIO, B., CAMOBRECO, J. F. y LAU, A. W. (1999). *A longitudinal study of the leadership development process: Individual differences predicting leader effectiveness*. Human Relations, 52,1543-1562.

AVOLIO, B. J. (1994) *The 'Natural'. Some Antecedents to Transformational Leadership*. International Journal of Public Administration, Vol. 17,pp. 1559-1581

AVOLIO, B.J. y BASS B.M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, 188-218.

BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. 1994 *Evaluate the Iimpact of Transformational Leadership training at Individual, Group, Organizational and Community Levels*. Reporte final para la fundación W.K. Kellogg, Universidad Binghamton, Binghamton, Nueva York.

BASS, B.M.(1985) *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press. NY

BASS, B.M. (1990) Bass And Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Applications (3rd edition) New York. Free Press.

BASS, B.M. y STEIDLMEIER, P. (1999). *Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behaviour*, *Leadership Quarterly*, 10, n° 2, pp. 181-217

- BASS, B.M. y AVOLIO, B.J. (1993). Transformational Leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers, & R. Ayman. (Eds.). *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. Sydney: Academic Press Inc.
- BELLENGER, L. 1992. L'Argumentation. Paris, ESF Éditeur. BOU, C. Liderazgo estratégico para directivos, directores y dirigentes. Madrid: Pirámide, 2004.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid. La Muralla.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOWERS, O., y TAYLOR, J.. C. (1970): Survey of organizations. Institute for Social Research, University of Michigan, Michigan.
- BROWN, W., BIRNSTIHL, E. y WHEELER, D. (1996). Leading with authority: an examination of the impact of transformational leadership cooperative extension work groups and teams. *Journal of Extension*, 34(5).
- BRUNET, L. (1992) *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- BYCIO, P. ,HACKETT, R.D. y ALLEN, J.S. 1995. Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*.80 pp.468-478
- CAÑELLAS GRANDA, J; CASTELLANOS GONZÁLEZ, M; PIÑA LOYOLA, C.N; YERA SÁNCHEZ, A; MIR OCAMPO, I. & SANCHEZ GARCÍA, Z.(2007) Aspectos del clima organizacional en el Policlínico Universitario. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*. Medisur 2007; 5 (3)
- CARDONA, P. (2000). “El liderazgo relacional”; en D. Melé (Coord), *Raíces éticas del liderazgo*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- CHIAVENATO, I.(2004), *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Séptima edición. McGraw-Hill Interamericana.

CISCAR, C y URÍA, M^a E. (1986) *Organización escolar y acción directiva*. Editorial Narcea, Madrid.

CONGER, J. *El líder carismático*. Bogotá: McGraw Hill, 1991

CONGER, J.A., y KANUNGO, R.N. 1987. *Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings*. *Academy of Management Review*, 12: 637-647.

CORRALIZA RODRÍGUEZ, J.A. (1987). *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido*. Madrid: Editorial Tecnos.

COVEY, S. (1995) *El liderazgo centrado en principios*. Paidós Empresa. Barcelona.

DAVIS K. y NEWSTROM, J. W.(1999) *Comportamiento humano en el trabajo*. 10^a Edición Edit. MC Graw Hill.

DAVIS, G. A. y THOMAS, M. A (1992). *La gestión del aula*. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.

DILTS, R. (1998): *Liderazgo creativo*. Barcelona, Ed. Urano.

DIONNE, S.D.; YAMMARINO, F.J.; ATWATER, L.E.; SPANGLER, W.D., (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (2), 177-193.

DOVAL NARANJO, F. (2006) El estilo de dirección del proceso de Enseñanza Aprendizaje como parte de la triangulación. *Plan de Estudio-Programa-Profesor*. en www.sportsalut.com.ar

DUNCAN, J. y OATES, D. (1994): *El mánager como entrenador*. Barcelona, Ed. Folio

ESCUDERO, J.M y LÓPEZ YAÑEZ (Coords). (1991) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo Ediciones

ESTRUCH TOBELLA, J. (2002): *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona, Monografías Escuela Española, Praxis.

ESTRUCH TOBELLA, J. (2004) *La selección de directores escolares en Europa*. OGE (Organización y Gestión educativa). n° 3 Mayo-Junio 2004.

EVANS, M. G. (1968). *The effects of supervisory behavior on worker perceptions of their path-goal relationships*. Ph. D. dissertation. New Haven: Yale University.

EVANS, C.R. y DION, K., 1991. Group cohesion and performance: a meta-analysis. *Small Group Research*, 22, 175-186

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2004a). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis de Doctorado. México: El Colegio de México.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2004b). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 1-26.

FERNÁNDEZ, A. y otros.(2001) *Liderando con emoción*. Madrid: Griker Orgemer.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y SIERRA, B. (1984). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas. Madrid: Tea Ediciones, S.A.

FERNANDEZ DIAZ, M. I., y ASENSIO, I.I. (1989a): *Concepto de clima institucional*. Apuntes de Educación, Dirección y Administración, n. 32, pp. 2-4.

FIEDLER, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

FULLER, J.B., MORRISON, R., JONES, L., BRIDGER, D., y BROWN, V. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 389-391.

GAIRIN, J (2004): “Los proyectos educativos de ciudad. El caso de “Barcelona, ciudad educadora”. En GAIRIN, J. y DARDER, P (coord.): Organización y gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis, pp. 101-120

GAIRÍN, J. (2009).*Los directivos como agentes de cambio en las Instituciones educativas*. Madrid.

GAIRÍN J.(2010). *Los directivos como agentes de cambio en las organizaciones educativas*. Dins: FIDE. Actas del Congreso FIDE 2010. Necesidades y propuestas para la Dirección Escolar en el Contexto Nacional Actual. 1 ed. Santiago de Chile: FIDE; 2010. p. 7-38

GAIRIN, J. y MARTIN BRIS, M. (cords.) (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

GARCÍA GARCÍA, I. (2006) *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos*

de liderazgo. Tesis Doctoral dirigida por Emilio Sánchez Santa-Bárbara). Universidad de Granada.

GARCÍA S. y DOLAN, S.(1997). *La dirección por valores*. Editorial Mc Graw-hill. Interamericana de España, SA

GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

GILLESPIE, N.A. y MANN, L. (2000), *The building-blocks of trust: the role of transformational leadership and shared values in predicting team members' trust in their leaders*, Report, University of Melbourne, Melbourne, No.1/2000

GÓMEZ RADA, C.A. (2004). *Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas desde la teoría de respuesta al ítem*. Acta colombiana de psicología, 11, 97-113.

GOLEMAN, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review. Marzo-Abril.

GOLEMAN, D. (2000): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.

GOLEMAN, D. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.

HALL, R. (1996). *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

HALPIN, A. y CROFT, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Washington: University Press.

HARTOG, D.N. HOUSE, R.J., HANGES, P.J., RUIZ-QUINTANILLA, S.A., et al (1999) *Culture-specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed?* The Leadership Quarterly, 10(2): 219-256.

HATER, J.J y BASS, B.M., 1988. Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.

HEIFETZ , R. A.y LINSKY, M. 2003. *Liderazgo sin límites*. Paidós. Barcelona.

HELLRIEGEL, D. y J. W. SLOCUM JR. (1974). *Organizational climate: measures, research and contingencies* .Academy of Management Journal, 17(2), pp. 255-280

HERSEY, P. y BLANCHARD, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior* 3rd Edition– Utilizing Human Resources. New Jersey/Prentice Hall.

HERSEY, P., BLANCHARD, K. y JOHNSON, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional* (7ª ed). México: Prentice Hall Inc.

HOUSE, R. J., JAVIDAN, M., HANGES, P. J., y DORFMAN, P. W. (2002). *Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE*. *Journal of World Business*, 37, 3-10.

HOWELL, J.M., y HIGGINS, C.A. (1990). Champions of change: Identifying, understanding, and supporting champions of technological innovations. *Organizational Dynamics*, 19, 40-55

HOWELL, J.M., y AVOLIO, B.J. (1993). *Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of Consolidated-Business-Unit Performance*. *Journal of Applied Psychology*,

HOY, W. y FELDMAN, J. (2003). *Organizational Health Profiles for High Schools*. En FREIBERG, J. (ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning environments*. London: Routledge Falmer..

ISAACS, D. (2004): *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona, Eunsa

JAULI DÁVILA, I. E. (2002) *Las actitudes ante el error en los mandos intermedios de una organización* .Tesis PhD

JIMÉNEZ, J. 2008. *La dirección de las Instituciones educativas en España*. Madrid.

JUNG, D.I., 2001. Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativity Research Journal*, 13, 185-195

KOTTER, J.P. (1990). *What Leaders Really Do*. Harvard Business Review, mayo-junio

KREITNER, R. y KINICKI, A. (2003). *Comportamiento de las organizaciones*. México: McGraw Hill.

LANDY, F. J. y TRUMBO, D.A. (1980). *Psychology of work behavior*. Dorsey Press.

- LEWIN, K. y LIPPIT, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminar note". *Sociometry*, 1(3/4), pp. 292-300.
- LEWIN, K.; LIPPIT, R., y WHITE, RH.(1939) *Patterns of aggressive behaviours in experimentally created social climates*. In *Journal of Social Psychology*, 1939, 10.
- LITWIN, G.H. y STRINGER, R.A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Graduate School of Business Administration, Boston: Press.
- LORENZO, M. (2004) La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Anuario Interuniversitario de Didáctica, Enseñanza*, 2004 (22), p. 193-211
- LORENZO, M. (2005): *El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. *Revista Española de Pedagogía*, núm 232, pp. 367-389.
- LORENZO, M. (2008).Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, 2008, p. 162-170.
- LUSSIER, R.N. y ACHUA C.F. (2002). *Liderazgo*. Madrid. Thompson.
- MARTÍN BRIS, M. y otros (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Madrid: de. U. De Alcalá -MEC
- MASI, R. J., y COOKE, R. A. (2000). *Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity*. *International Journal of Organizational Analysis*, 8, 16-47
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Mc GREGOR BURNS, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Mc GREGOR, D. (1960). *The Human side of Enterprise*. Annotated Edition (2006). Actualización de Cutcher-Gershenfeld. Nueva York: McGraw- Hill.
- MOLERO, F (2002) *Cultura y Liderazgo : una relación multifacética*, en *Boletín de Psicología*, No. 76, Noviembre 2002.
- MOLERO, F. y MORALES, J.F. (1993). *Liderazgo Transformacional y Liderazgo transaccional*. En L. Munduate y M. Barón (Comps.), *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* (pp. 59-65). Madrid:Eudema.

- MOLERO, F., CUADRADO, I. NAVAS, M. y MORALES (2007). Relations and effects of transformational leadership: A comparative analysis with traditional leadership styles. *The Spanish Journal of Psychology* ,10, 358-368.
- MOOS, R.H., INSEL, P.M., Y HUMPHREY, B. (1974). Preliminary manual for family environment escale, work environment and group environment escale. Palo Alto (C.A.), National Press Book.
- PAWAR, B.S. y EASTMAN, K.K. (1997), "The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: a conceptual examination", *Academy of Management Review*, Vol. 22 pp.80-109
- PAYNE, R.L. y MANSFIELD. R. (1973), Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18, 515-526.
- PEIRÓ, J.M. (2000). *Psicología de la Organización*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. 159,165-170.
- PEREZ SANCHEZ, L. F. (1984a): Clima Social de la Clase.. 1., en BELTRÁN, J. (Ed.): *Psicología Educativa*.. UNED, Madrid, Cap. 21, pp. 679-728;
- PEREZ DE MALDONADO, I; MALDONADO PÉREZ, M. & BUSTAMANTE UZCÁTEGUI, S. (2006) Clima organizacional y Gerencia: Inductores del cambio organizacional. *Investigación y Posgrado*. Vol.21, nº2.
- POPPER, M. y ZAKKAI, E.:(1994). "Transactional, Charismatic and Transformational Leadership: Conditions Conducive to their Predominance. An Analysis from an Organizational Psychology Perspective. En *Leadership and Organizational Development Journal*, Vol. 15, Nº 6, pp.3-7,
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.(2001) *Diccionario de la lengua española*. España: Real Academia Española;
- ROBBINS, S. P. (1994). *Administración: Teoría y Práctica*, México: Prentice Hall
- ROBBINS, S. (2007) *Comportamiento Organizacional*. Bogotá : Prentice Hall,
- ROSSI VALVERDE, R. (2008). *Gestión de la calidad en un centro educativo-Una propuesta para brindar una educación de calidad en el Servicio Básico Regular nivel Primaria*. Editorial Gráfica Ángeles S.A.C. Lima- Perú

ROSSI VALVERDE, R. (2009). *Liderazgo directivo. Una necesidad por satisfacer en la escuela pública peruana.* 1-10.

SALAZAR ESTRADA, J.G; GUERRERO PUPO, J.C; MACHADO RODRÍGUEZ, Y. B. & CAÑEDO ANDALIA, R. (2009) *Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral.* ACIMED; 20 (4): 67-753

SALGADO, J. F.; REMESEIRO, C. e IGLESIAS, I. (1996) *Clima organizacional y satisfacción laboral en la PYME.*, M. Universidad de Santiago de Compostela. *Psycothema*, nº2. Pags 329-335.

SÁNCHEZ MANCHOLA, I.D. (2008) *Los estilos de dirección y liderazgo. Propuesta de un modelo de caracterización y análisis.* *Pensamiento y gestión*, 25, 1-3.

SANDOVAL CARAVEO, M.C. (2004). *Concepto y dimensiones del clima organizacional.* *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 27, 83-87.

SCHNEIDER, E., y BARTLETT, C.. J. (1968): *Individual Differences and Organizational Climate: 1. The Research Plan and Questionnaire Development.* *Personnel Psychology*, 21, pp.323-333.

SELTZER, J. y BASS B.M.(1990) *Transformational Leadership: beyond initiation and Consideration.* *Journal of Management*, Vol 16, pp 693-703

SELTZER, J. (1988). *Supervisory Leadership and Subordinate Burnout.* *Academy of Management Journal*, 31 (2), 439-446

SOSIK, J.J., AVOLIO, B.J. y KAHAI, S.S. (1997) *Effects of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a group decision support system environment.* *Journal of Applied Psychology*.82 pp.89-103

TAGIURI, R y LITWIN, G. (ed) (1968). *Organizational climate: explorations of a concept.* Boston: Harvard Business School.

TICHY, N.M., y DEVANNA, M.A. (1990), *The Transformational Leader*, John Wiley, New York, NY.

VALENCIA, L. Y MARTÍN BRIS, M. (2010) *Liderazgo educativo* . pags. 95-99

VROOM, VICTOR H.; JAGO, ARTHUR G. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

WALDMAN, D.A., BASS, B.M., y EINSTEIN, W.O. 1987. *Effort, performance, and transformational leadership in industrial and military settings*. Journal of Occupational Psychology, 60: 177-186.

WALDMANN D. A., BASS B.M. y YAMMARINO F.J. (1990) *Adding to Contingent - Reward behaviour: The Augmenting Effect of Charismatic Leadership*. Group and Organizational Studies, Vol. 15, pp. 381-394.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Modelo integrado de regulación de la convivencia.....	55
Gráfico 2. Organigrama integral del Colegio San Felipe.....	58
Gráfico 3. Modelo administrativo.....	73
Gráfico 4. Organigrama Institucional.....	77
Gráfico 5. Centros docentes.....	212
Gráfico 6. Sexo.....	213
Gráfico 7. Posición en la institución.....	214
Gráfico 8. Jefe Técnico.....	214
Gráfico 9. Inspector General.....	215
Gráfico 10. Orientador	216
Gráfico 11. Ítem nº 1.....	216
Gráfico 12. Ítem nº 2.....	217
Gráfico 13. Ítem nº 3	217
Gráfico 14. Ítem nº 4.....	218
Gráfico 15. Ítem nº 5.....	218
Gráfico 16. Ítem nº 6.....	219
Gráfico 17. Ítem nº 7.....	219
Gráfico 18. Ítem nº 8.....	220
Gráfico 19. Ítem nº 9.....	220
Gráfico 20. Ítem nº 10.....	221
Gráfico 21. Ítem nº 11.....	221
Gráfico 22. Ítem nº 12.....	222
Gráfico 23. Ítem nº 13.....	223
Gráfico 24. Ítem nº 14.....	223
Gráfico 25. Ítem nº 15.....	224
Gráfico 26. Ítem nº 16.....	224
Gráfico 27. Ítem nº 17.....	225
Gráfico 28. Ítem nº 18.....	225
Gráfico 29. Ítem nº 19.....	226
Gráfico 30. Ítem nº 20.....	226
Gráfico 31. Ítem nº 21	227
Gráfico 32. Ítem nº 22	227
Gráfico 33. Ítem nº 23.....	228

Gráfico 34. Ítem nº 24.....	228
Gráfico 35. Ítem nº 25.....	229
Gráfico 36. Ítem nº 26.....	229
Gráfico 37. Ítem nº 27.....	230
Gráfico 38. Ítem nº 28.....	230
Gráfico 39. Ítem nº 29.....	231
Gráfico 40. Ítem nº 30.....	231
Gráfico 41. Ítem nº 31.....	232
Gráfico 42. Ítem nº 32.....	232
Gráfico 43. Ítem nº 33.....	233
Gráfico 44. Ítem nº 34.....	234
Gráfico 45. Ítem nº35.....	234
Gráfico 46. Ítem nº 36.....	235
Gráfico 47. Ítem nº 37.....	235
Gráfico 48. Ítem nº 38.....	236
Gráfico 49. Ítem nº 39.....	236
Gráfico 50. Ítem nº 40.....	237
Gráfico 51. Ítem nº 41.....	237
Gráfico 52. Ítem nº 42.....	238
Gráfico 53. Ítem nº 43.....	238
Gráfico 54. Ítem nº 44	239
Gráfico 55. Ítem nº 45.....	239
Gráfico 56. Ítem nº 46.....	240
Gráfico 57. Ítem nº 47.....	240
Gráfico 58. Ítem nº 48.....	241
Gráfico 59. Ítem nº 49.....	241
Gráfico 60. Ítem nº 50.....	242
Gráfico 61. Ítem nº 51.....	242
Gráfico 62. Ítem nº 52.....	243
Gráfico 63. Ítem nº 53.....	243
Gráfico 64. Ítem nº 54.....	244
Gráfico 65. Ítem nº 55.....	244
Gráfico 66. Ítem nº 56.....	245
Gráfico 67. Ítem nº 57.....	245
Gráfico 68. Ítem nº 58.....	246

Gráfico 69. Ítem nº 59.....	246
Gráfico 70. Ítem nº 60.....	247
Gráfico 71. Ítem nº 61.....	247
Gráfico 72. Ítem nº 62.....	248
Gráfico 73. Ítem nº 63	248
Gráfico 74. Ítem nº 64	249
Gráfico 75. Ítem nº 65.....	249
Gráfico 76. Ítem nº 66.....	250
Gráfico 77. Ítem nº 67.....	250
Gráfico 78. Ítem nº 68.....	251
Gráfico 79. Ítem nº 69.....	251
Gráfico 80. Ítem nº 70.....	252
Gráfico 81. Ítem nº 71.....	252
Gráfico 82. Ítem nº 72.....	253
Gráfico 83. Ítem nº 73.....	253
Gráfico 84. Ítem nº 74.....	254
Gráfico 85. Ítem nº 75.....	254
Gráfico 86. Ítem nº 76.....	255
Gráfico 87. Ítem nº 77.....	255
Gráfico 88. Ítem nº 78.....	256
Gráfico 89. Ítem nº 79.....	256
Gráfico 90. Ítem nº 80.....	257
Gráfico 91. Ítem nº 81.....	257
Gráfico 92. Ítem nº 82	258
Gráfico 93. Distribución de los profesores por centro.....	260
Gráfico 94. Sexo.....	261
Gráfico 95. Experiencia- Años trabajando en la FCF.....	262
Gráfico 96. Nivel de docencia.....	263
Gráfico 97. Años de experiencia como profesor.	263
Gráfico 98. Jefe técnico.....	264
Gráfico 99. Inspector General	265
Gráfico 100. Orientador	265
Gráfico 101. Ítem nº 1.....	266
Gráfico 102. Ítem nº 2.....	266
Gráfico 103. Ítem nº 3	267

Gráfico 104. Ítem nº 4.....	268
Gráfico 105. Ítem nº 5.....	268
Gráfico 106. Ítem nº 6.....	269
Gráfico 107. Ítem nº 7.....	269
Gráfico 108. Ítem nº 8.....	270
Gráfico 109. Ítem nº 9.....	270
Gráfico 110. Ítem nº 10.....	271
Gráfico 111. Ítem nº 11.....	271
Gráfico 112. Ítem nº 12.....	272
Gráfico 113. Ítem nº 13.....	273
Gráfico 114. Ítem nº 14.....	273
Gráfico 115. Ítem nº 15.....	274
Gráfico 116. Ítem nº 16.....	274
Gráfico 117. Ítem nº 17.....	275
Gráfico 118. Ítem nº 18.....	275
Gráfico 119. Ítem nº 19.....	276
Gráfico 120. Ítem nº 20.....	276
Gráfico 121. Ítem nº 21.....	277
Gráfico 122. Ítem nº 22.....	278
Gráfico 123. Ítem nº 23.....	278
Gráfico 124. Ítem nº 24.....	279
Gráfico 125. Ítem nº 25.....	280
Gráfico 126. Ítem nº 26.....	280
Gráfico 127. Ítem nº 27.....	281
Gráfico 128. Ítem nº 28.....	281
Gráfico 129. Ítem nº 29.....	282
Gráfico 130. Ítem nº 30.....	282
Gráfico 131. Ítem nº 31.....	283
Gráfico 132. Ítem nº 32.....	283
Gráfico 133. Ítem nº 33.....	284
Gráfico 134. Ítem nº 34.....	284
Gráfico 135. Ítem nº 35.....	285
Gráfico 136. Ítem nº 36.....	285
Gráfico 137. Ítem nº 37.....	286
Gráfico 138. Ítem nº 38.....	286

Gráfico 139. Ítem nº 39.....	287
Gráfico 140. Ítem nº 40.....	287
Gráfico 141. Ítem nº 41.....	288
Gráfico 142. Ítem nº 42.....	288
Gráfico 143. Ítem nº 43.....	289
Gráfico 144. Ítem nº 44	289
Gráfico 145. Ítem nº 45.....	290
Gráfico 146. Ítem nº 46.....	290
Gráfico 147. Ítem nº 47.....	291
Gráfico 148. Ítem nº 48.....	291
Gráfico 149. Ítem nº 49.....	292
Gráfico 150. Ítem nº 50.....	292
Gráfico 151. Ítem nº 51.....	293
Gráfico 152. Ítem nº 52.....	293
Gráfico 153. Ítem nº 53.....	294
Gráfico 154. Ítem nº 54.....	294
Gráfico 155. Ítem nº 55.....	295
Gráfico 156. Ítem nº 56.....	295
Gráfico 157. Ítem nº 57.....	296
Gráfico 158. Ítem nº 58.....	297
Gráfico 159. Ítem nº 59.....	297
Gráfico 160. Ítem nº 60.....	298
Gráfico 161. Ítem nº 61.....	298
Gráfico 162. Ítem nº 62.....	299
Gráfico 163. Ítem nº 63	299
Gráfico 164. Ítem nº 64	300
Gráfico 165. Ítem nº 65.....	300
Gráfico 166. Ítem nº 66.....	301
Gráfico 167. Ítem nº 67.....	301
Gráfico 168. Ítem nº 68.....	302
Gráfico 169. Ítem nº 69.....	302
Gráfico 170. Ítem nº 70.....	303
Gráfico 171. Ítem nº 71.....	303
Gráfico 172. Ítem nº 72.....	304
Gráfico 173. Ítem nº 73.....	304

Gráfico 174. Ítem n° 74.....	305
Gráfico 175. Ítem n° 75.....	305
Gráfico 176. Ítem n° 76.....	306
Gráfico 177. Ítem n° 77.....	306
Gráfico 178. Ítem n° 78.....	307
Gráfico 179. Ítem n° 79.....	307
Gráfico 180. Ítem n° 80.....	308
Gráfico 181. Ítem n° 81.....	308
Gráfico 182. Ítem n° 82	309
Gráfico 183. Encuestados por centro docente.....	311
Gráfico 184. Sexo.....	311
Gráfico 185. Experiencia-Años trabajando en la Fcf.....	312
Gráfico 186. Posición en la institución.....	313
Gráfico 187. Años de experiencia como profesor/a.....	314
Gráfico 188. Ítem n° 1.....	315
Gráfico 189. Ítem n° 2.....	315
Gráfico 190. Ítem n° 3	316
Gráfico 191. Ítem n° 4.....	316
Gráfico 192. Ítem n° 5.....	317
Gráfico 193 Ítem n° 6.....	317
Gráfico 194. Ítem n° 7.....	318
Gráfico 195. Ítem n° 8.....	318
Gráfico 196. Ítem n° 9.....	319
Gráfico 197. Ítem n° 10.....	319
Gráfico 198. Ítem n° 11.....	320
Gráfico 199. Ítem n° 12.....	320
Gráfico 200. Ítem n° 13.....	321
Gráfico 201. Ítem n° 14.....	321
Gráfico 202. Ítem n° 15.....	322
Gráfico 203. Ítem n° 16.....	322
Gráfico 204. Ítem n° 17.....	323
Gráfico 205. Ítem n° 18.....	323
Gráfico 206. Ítem n° 19.....	324
Gráfico 207. Ítem n° 20.....	324
Gráfico 208. Ítem n° 21	325

Gráfico 209. Ítem nº 22	325
Gráfico 210. Ítem nº 23.....	326
Gráfico 211. Ítem nº 24.....	326
Gráfico 212. Ítem nº 25.....	327
Gráfico 213. Ítem nº 26.....	328
Gráfico 214. Ítem nº 27.....	328
Gráfico 215. Ítem nº 28.....	329
Gráfico 216. Ítem nº 29.....	330
Gráfico 217. Ítem nº 30.....	330
Gráfico 218. Ítem nº 31.....	331
Gráfico 219. Ítem nº 32.....	331
Gráfico 220. Ítem nº 33.....	332
Gráfico 221. Ítem nº 34.....	333
Gráfico 222. Ítem nº 35.....	333
Gráfico 223. Ítem nº 36.....	334
Gráfico 224. Ítem nº 37.....	334
Gráfico 225. Ítem nº 38.....	335
Gráfico 226. Ítem nº 39.....	335
Gráfico 227. Ítem nº 40.....	336
Gráfico 228. Ítem nº 41.....	336
Gráfico 229. Ítem nº 42.....	337
Gráfico 230. Ítem nº 43.....	338
Gráfico 231. Ítem nº 44	339
Gráfico 232. Ítem nº 45.....	340
Gráfico 233. Ítem nº 46.....	340
Gráfico 234. Ítem nº 47.....	341
Gráfico 235. Ítem nº 48.....	341
Gráfico 236. Ítem nº 49.....	342
Gráfico 237. Ítem nº 50.....	342
Gráfico 238. Ítem nº 51.....	343
Gráfico 239. Ítem nº 52.....	343
Gráfico 240. Ítem nº 53.....	344
Gráfico 241. Ítem nº 54.....	344
Gráfico 242. Ítem nº 55.....	345
Gráfico 243. Ítem nº 56.....	345

Gráfico 244 .Ítem nº 57.....	346
Gráfico 245 .Ítem nº 58.....	346
Gráfico 246 .Ítem nº 59.....	347
Gráfico 247. Ítem nº 60.....	348
Gráfico 248 .Ítem nº 61.....	348
Gráfico 249 .Ítem nº 62.....	349
Gráfico 250 .Ítem nº 63	349
Gráfico 251. Ítem nº 64	350
Gráfico 252. Ítem nº 65.....	350
Gráfico 253. Ítem nº 66.....	351
Gráfico 254 .Ítem nº 67.....	352
Gráfico 255. Ítem nº 68.....	352
Gráfico 256. Ítem nº 69.....	353
Gráfico 257. Ítem nº 70.....	353
Gráfico 258. Ítem nº 71.....	354
Gráfico 259. Ítem nº 72.....	355
Gráfico 260. Ítem nº 73.....	355
Gráfico 261. Ítem nº 74.....	356
Gráfico 262. Ítem nº 75.....	356
Gráfico 263. Ítem nº 76.....	357
Gráfico 264. Ítem nº 77.....	357
Gráfico 265. Ítem nº 78.....	358
Gráfico 266. Ítem nº 79.....	358
Gráfico 267. Ítem nº 80.....	359
Gráfico 268. Ítem nº 81.....	359
Gráfico 269. Ítem nº 82	360
Gráfico 270 .Ítem nº 83	360
Gráfico 271. Ítem nº 84	361
Gráfico 272. Ítem nº 85	362
Gráfico 273. Ítem nº 86	362
Gráfico 274. Ítem nº 87	363
Gráfico 275. Ítem nº 88.....	363
Gráfico 276. Ítem nº 89	364
Gráfico 277. Ítem nº 90.....	364
Gráfico 278. Perfil general	380

Gráfico 279. Estimulación Intelectual por posición en la Institución.....	384
Gráfico 280. Perfil general de las variables directas.....	389
Gráfico 281. Influencia Idealizada Atribuida por Centro docente.....	391
Gráfico 282. Influencia Idealizada Conductual por Centro docente.....	391
Gráfico 283. Dirección por Excepción Pasiva por centro docente.....	392
Gráfico 284. Influencia idealizada atribuida por Experiencia-años trabajando en la FCF.....	395
Gráfico 285. Influencia idealizada conductual por Experiencia-años trabajando en la FCF.....	395
Gráfico 286. Subdimensión Implicación.....	403
Gráfico 287. Subdimensión Cohesión.....	403
Gráfico 288. Subdimensión Apoyo.....	404
Gráfico 289. Subdimensión Autonomía.....	405
Gráfico 290. Subdimensión Organización.....	405
Gráfico 291. Subdimensión Presión.....	406
Gráfico 292. Subdimensión Claridad.....	407
Gráfico 293. Subdimensión Control.....	407
Gráfico 294. Subdimensión Innovación.	408
Gráfico 295. Subdimensión Comodidad.....	408
Gráfico 296. Perfil general de las subdimensiones.....	409
Gráfico 297. Perfil general de las tres dimensiones.....	410
Gráfico 298. Implicación por centro.....	413
Gráfico 299. Autorrealización por centro.....	413
Gráfico 300. Relaciones por sexo.....	415
Gráfico 301. Estabilidad / Cambio por sexo.....	415
Gráfico 302. Estabilidad / Cambio por experiencia-Años trabajando en la FCF.....	417
Gráfico 303. Apoyo por experiencia-Años trabajando en la FCF.....	417
Gráfico 304. Presión por experiencia-Años trabajando en la FCF.....	418
Gráfico 305. Claridad por experiencia-Años trabajando en la FCF.....	418
Gráfico 306. Autorrealización por Años de experiencia como profesor.....	421
Gráfico 307. Cohesión por Años de experiencia como profesor.	421
Gráfico 308. Organización por Años de experiencia como profesor.	422
Gráfico 309. Claridad por Años de experiencia como profesor.	422
Gráfico 310. Innovación por Años de experiencia como profesor.	423

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cursos por nivel en el Anexo Lo Errázuriz.....	46
Tabla 2. Proyección de la población en edad “Programáticas”	52
Tabla 3. Social, Cultural y Económico.....	52
Tabla 4. Nivel educacional de los padres:.....	71
Tabla 5. Factores de situación y poder de posición del líder.....	104
Tabla 6. Características de los líderes.....	107
Tabla 7. El líder operador.....	114
Tabla 8. El Jugador de Equipo.....	116.
Tabla 9. El líder transformacional auto-definido.....	117
Tabla 10. Capacidades de la persona que lidera.....	134
Tabla 11. Cualidades y actitudes en directivos.....	135
Tabla 12. Estilo de conducción autocrático.....	153
Tabla 13. Estilo de conducción autocrático-custodia.....	154
Tabla 14. Estilo de conducción de apoyo.....	155
Tabla 15. Estilo de conducción colegiado.....	156
Tabla 16. Perfil del director escolar por competencias.....	158
Tabla 17. Elaboración de un proyecto de dirección.....	175
Tabla 18. Tipos de liderazgo.....	178
Tabla 19. Resumen del procesamiento de casos y estadísticos de fiabilidad.....	211
Tabla 20. Los directivos/ as se distribuyen por centro como sigue	212
Tabla 21 .Distribución de los encuestados por sexo	213
Tabla 22. Posición en la Institución.....	213
Tabla 23. Jefe Técnico.....	214
Tabla 24. Inspector General.....	215
Tabla 25. Orientador.....	215
Tabla 26. Resumen del procesamiento de casos y estadísticos de fiabilidad.....	259
Tabla 27. Los profesores se distribuyen por centro como sigue.....	260
Tabla 28. La distribución de los encuestados por sexo	261
Tabla 29. Experiencia - Años trabajando en la FCF.....	261
Tabla 30. Nivel de docencia.....	262
Tabla 31. Años de experiencia como profesor:.....	263
Tabla 32. Jefe Técnico.....	264
Tabla 33. Inspector General.....	264
Tabla 34. Orientador.....	265
Tabla 35. Los 171 encuestados se distribuyen por centro del siguiente modo:.....	310

Tabla 36. La distribución de los encuestados por sexo es la siguiente:.....	311
Tabla 37. Experiencia - Años trabajando en la Fcf.....	312
Tabla 38. Posición en la Institución.....	313
Tabla 39. Años de experiencia como profesor:.....	314
Tabla 40. Ítem nº 24 (líderes).....	327
Tabla 41. Ítem nº 24 (profesores).....	327
Tabla 42. Ítem nº 33. (líderes).....	332
Tabla 43. Ítem nº33 (profesores).....	332
Tabla 44. Ítem nº 41 (líderes).....	337
Tabla 45. Ítem nº 41 (profesores).....	337
Tabla 46. Ítem nº 43 (profesores).....	338
Tabla 47. Ítem nº 43 (líderes).....	338
Tabla 48. Ítem nº 58 (líderes).....	346
Tabla 49. Ítem nº 58 (profesores).....	347
Tabla 50. Ítem nº 71 (profesores).....	354
Tabla 51. Ítem nº 71 (líderes).....	354
Tabla 52. Ítem nº 83 (profesores).....	360
Tabla 53. Ítem nº 83 (líderes).....	361
Tabla 54. Relación variables directas-ítem.....	377
Tabla 55. Correlación de Pearson entre las variables directas.....	378
Tabla 56. Nivel medio de cada uno de los factores.....	379
Tabla 57. Probabilidades asociadas.....	380
Tabla 58. Centros.....	381
Tabla 59. Sexo	382
Tabla 60. Posición en la Institución.....	383
Tabla 64. Grado de coincidencia.....	384
Tabla 65. Pruebas de chi-cuadrado.....	385
Tabla 66. Jefe Técnico.....	385
Tabla 67. Pruebas de chi-cuadrado.....	385
Tabla 68. Orientador.....	385
Tabla 69. Pruebas de chi-cuadrado.....	386
Tabla 70. Variables directas-ítem.....	386
Tabla 71. Correlación de Pearson entre las variables directas.....	387
Tabla 72. Nivel medio de cada una de las variables directas.....	388
Tabla 73. Probabilidades asociadas a las diferencias entre las medias.....	389
Tabla 74. Centros.....	390

Tabla 75. Sexo.....	393
Tabla 76. Experiencia - Años trabajando en la FCF.....	394
Tabla 77. Nivel de docencia.....	396
Tabla 78. Años de experiencia como profesor.....	397
Tabla 79. Grado de coincidencia que en general....(Inspector general).....	398
Tabla 80. Pruebas de chi-cuadrado.....	398
Tabla 81. Jefe Técnico.	398
Tabla 82. Pruebas de chi-cuadrado.....	399
Tabla 83. Orientador.....	399
Tabla 84. Pruebas de chi-cuadrado.....	399
Tabla.85. Subdimensiones-ítem.....	400
Tabla 86. Subdimensión -Factores.....	401
Tabla 87. Dimensiones -subdimensiones.....	401
Tabla 88. Correlaciones entre dimensiones.....	402
Tabla 89. Estadísticos descriptivos de cada subdimensión.....	402
Tabla 90. Correlación entre las subdimensiones de la dimensión Relaciones.....	404
Tabla 91. Correlación entre las subdimensiones de la dimensión Autorrealización.....	406
Tabla 92. Correlación entre las subdimensiones de la dimensión Estabilidad/Cambio.....	409
Tabla 93. Tabla 93. Probabilidades asociadas a las diferencias entre las medias.....	410
Tabla 94. Centros.....	411
Tabla 95. Número-centro.....	412
Tabla 96. Sexo.....	414
Tabla 97. Prueba T para la igualdad de medias.....	415
Tabla 98. Experiencia - Años trabajando en la Fcf.....	416
Tabla 99. Posición en la Institución.....	419
Tabla 100. Años de experiencia como docente.....	420

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estilos de liderazgo.....	97
Figura 2. Consideración y estructura de inicio.....	100
Figura 3. Continuo bidimensional de liderazgo.....	101
Figura 4. Estilos de liderazgo.....	106
Figura 5. Propiedades dinámicas del modelo de Maslow (progresión ascendente).....	126
Figura 6. Propiedades dinámicas del modelo de Alderfer.....	127
Figura 7. Liderazgo Transformacional y esfuerzo extra.	129
Figura 8. Modelo europeo de Excelencia.....	159
Figura 9. La rejilla administrativa.....	162

ANEXOS

CONTENIDO:

Anexo 1. Cuestionario multifactorial de liderazgo (Versión líder)

Anexo 2. Cuestionario multifactorial de liderazgo (Versión profesor)

Anexo 3. Cuestionario clima social en el trabajo.

Anexo 4. Extracto grupo de discusión nº1

Anexo 5. Extracto grupo de discusión nº2

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO

(Versión líder)

Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Posición en la institución Director/a <input type="checkbox"/> Inspector /a general <input type="checkbox"/> Jefe/a Técnico <input type="checkbox"/> Orientador/a <input type="checkbox"/> Profesor/a <input type="checkbox"/>
Experiencia: Años trabajando en la FCF 1 año <input type="checkbox"/> 2 a 5 años <input type="checkbox"/> 6 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años <input type="checkbox"/> Años de experiencia como profesor 1 año <input type="checkbox"/> 2 a 5 años <input type="checkbox"/> 6 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años <input type="checkbox"/>	
Institución Educativa:	

Por favor responda, todos los ítems de este cuadernillo. **Si un ítem le resulta irrelevante o le parece que no está seguro o que no conoce su respuesta, no lo responda. Sólo se puede marcar una opción para cada pregunta. Este cuestionario es anónimo, no debe identificarse en ningún momento.**

En las siguientes páginas se presentan 82 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta a su personalidad.

Use la siguiente escala de clasificación para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente a su preferencia con **un círculo**:

Nunca	A veces	Normalmente	Con Frecuencia	Siempre
0	1	2	3	4

La persona que estoy clasificando:	
1. Ayudo a los demás siempre que se esfuercen.	0 1 2 3 4
2. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.	0 1 2 3 4
3. Trato de no interferir en los problemas , hasta que se vuelven serios	0 1 2 3 4
4. Trato de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.	0 1 2 3 4
5. Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante	0 1 2 3 4
6. Expreso mis valores y creencias más importantes.	0 1 2 3 4
7. A veces estoy ausente cuando surgen problemas importantes.	0 1 2 3 4
8. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.	0 1 2 3 4
9. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.	0 1 2 3 4
10. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo	0 1 2 3 4
11. Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.	0 1 2 3 4
12. Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal.	0 1 2 3 4
13. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas	0 1 2 3 4
14. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	0 1 2 3 4
15. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.	0 1 2 3 4
16. Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.	0 1 2 3 4
17. Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.	0 1 2 3 4

18. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de sus intereses.	0	1	2	3	4
19. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo.	0	1	2	3	4
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos, antes de actuar.	0	1	2	3	4
21. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.	0	1	2	3	4
22. Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.	0	1	2	3	4
23. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas	0	1	2	3	4
24. Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen.	0	1	2	3	4
25. Me muestro confiable y seguro.	0	1	2	3	4
26. Construyo una visión motivante del futuro.	0	1	2	3	4
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.	0	1	2	3	4
28. Suele costarme tomar decisiones.	0	1	2	3	4
29. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.	0	1	2	3	4
30. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.	0	1			
31. Ayudo a los demás a desarrollar mis fortalezas.	0	1	2	3	4
32. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.	0	1	2	3	4
33. Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque esto implique demora.	0	1	2	3	4
34. Enfatico la importancia de tener una misión compartida.	0	1	2	3	4
35. Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado.	0	1	2	3	4
36. Expreso confianza en que se alcanzarán las metas.	0	1	2	3	4
37. Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades	0	1	2	3	4
38. Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi	0	1	2	3	4

grupo de trabajo.	
39. Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.	0 1 2 3 4
40. Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.	0 1 2 3 4
41. Puedo trabajar con los demás en forma satisfactoria.	0 1 2 3 4
42. Aumento la motivación de los demás hacia el éxito	0 1 2 3 4
43. Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.	0 1 2 3 4
44. Motivo a los demás a trabajar más duro.	0 1 2 3 4
45. Dirijo un grupo que es efectivo	0 1 2 3 4
46. Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.	0 1 2 3 4
47. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.	0 1 2 3 4
48. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.	0 1 2 3 4
49. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas	0 1 2 3 4
50. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás	0 1 2 3 4
51. Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.	0 1 2 3 4
52. Me concentro en detectar y corregir errores.	0 1 2 3 4
53. Espero que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.	0 1 2 3 4
54. Tiendo a no corregir errores ni fallos.	0 1 2 3 4
55. Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo	0 1 2 3 4
56. El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización.	0 1 2 3 4
57. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y lo que hago.	0 1 2 3 4
58. Intento ser un modelo a seguir para los demás.	0 1 2 3 4
59. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.	0 1 2 3 4
60. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.	0 1 2 3 4

61. Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis subordinados.	0	1	2	3	4
62. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.	0	1	2	3	4
63. Cuando los demás logran los objetivos propuestos, les hago saber que lo han hecho bien.	0	1	2	3	4
64. Me interesa corregir y solucionar los errores que se producen.	0	1	2	3	4
65. En general no superviso el trabajo de los demás, salvo que surja un problema grave.	0	1	2	3	4
66. Generalmente prefiero no tener que tomar decisiones.	0	1	2	3	4
67. Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.	0	1	2	3	4
68. Soy efectivo/ a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo	0	1	2	3	4
69. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.	0	1	2	3	4
70. Los empleados manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo.	0	1	2	3	4
71. Me interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
72. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	0	1	2	3	4
73. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.	0	1	2	3	4
74. Sé lo que necesita cada uno de los miembros de mi grupo-	0	1	2	3	4
75. Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer su trabajo.	0	1	2	3	4
76. En general cumpro con las expectativas que tienen de mí mis subordinados.	0	1	2	3	4
77. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.	0	1	2	3	4
78. Creo que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.	0	1	2	3	4
79. Logro contar con mi equipo cada vez que hay trabajo extra.	0	1	2	3	4
80. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.	0	1	2	3	4

81. Puedo construir metas que incluyen las necesidades de quienes trabajan conmigo.	0	1	2	3	4
82. Los demás creen que es grato trabajar conmigo.	0	1	2	3	4

Ahora responda, con total libertad, a las siguientes preguntas:

1. Describa alguna situación en la que se vea claramente que usted muestra con sus actos lo que expresa en palabras.

2. ¿Usted actúa principalmente por el bien de la institución? Escriba un ejemplo.

3. Describa alguna situación en la que haya motivado al profesorado para realizar alguna tarea, sin que existiera obligación de realizarla.

4. Describa alguna situación en la que el grupo de profesores haya hecho alguna propuesta de cambio o mejora, y el resultado de dicha propuesta.

5. ¿Tiene en cuenta las aptitudes de los profesores para realizar tareas específicas? Escriba un ejemplo.

6. Describa alguna situación en la que haya valorado positivamente el trabajo de algún profesor, si es que la hay.

7. ¿Es capaz de detectar las situaciones problemáticas en una fase inicial, cuándo todavía tienen solución? Escriba un ejemplo.

8. Describa una situación en la que se muestre si dedica un esfuerzo extra a la institución.

9. Si por algún motivo Usted no acude a la institución ¿se nota su ausencia? ¿quién asume sus funciones?

10. Estas respuestas que usted ha dado en este cuestionario referido exclusivamente al Director/a de su institución, indique el grado de coincidencia que en general tendrían sus respuestas si estas hubiesen ido referidas a alguna de las siguientes figuras directivas, en el caso de que las haya en su centro.

	1. Muy poco similar	2. Similar	3. Muy similar	4. Exactamente igual
Jefe Técnico				
Inspector General				
Orientador				

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO

(Versión profesor/a)

Institución Educativa:

Datos del evaluador/a:

Sexo:	Posición en la institución
Hombre <input type="checkbox"/>	Director/a <input type="checkbox"/>
Mujer <input type="checkbox"/>	Inspector /a general <input type="checkbox"/>
	Jefe/a Técnico <input type="checkbox"/>
Experiencia:	Orientador/a <input type="checkbox"/>
Años trabajando en la FCF	Profesor/a <input type="checkbox"/>
1 año <input type="checkbox"/>	
2 a 5 años <input type="checkbox"/>	
6 a 10 años <input type="checkbox"/>	
Más de 10 años <input type="checkbox"/>	
Años de experiencia como profesor	
1 año <input type="checkbox"/>	
2 a 5 años <input type="checkbox"/>	
6 a 10 años <input type="checkbox"/>	
Más de 10 años <input type="checkbox"/>	

Este cuestionario intenta describir el estilo de liderazgo del director/a de su institución, tal como es percibida por Ud. Por favor, responda todos los ítems de este cuadernillo. **Si un ítem le resulta irrelevante o le parece que no está seguro o que no conoce su respuesta, no lo responda. Sólo se puede marcar una opción para cada pregunta. Este cuestionario es anónimo, no debe identificarse en ningún momento.**

En las siguientes páginas se presentan 82 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta con la persona que Ud. está describiendo.

Use la siguiente escala de clasificación para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente a su preferencia con **un círculo**:

Nunca	A veces	Normalmente	Con Frecuencia	Siempre
0	1	2	3	4

La persona que estoy clasificando:	
1. Me ayuda siempre que me esfuerce	0 1 2 3 4
2. Acostumbra a evaluar críticamente creencia y supuestos para ver si son los apropiados	0 1 2 3 4
3. Trata de no interferir en los problemas hasta que se vuelven serios	0 1 2 3 4
4. Trata de poner atención sobre irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.	0 1 2 3 4
5. Le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante	0 1 2 3 4
6. Expresa sus valores y creencias más importantes	0 1 2 3 4
7. Suele estar ausente cuando surgen problemas importantes.	0 1 2 3 4
8. Cuando resuelve problemas trata de verlos de formas distintas	0 1 2 3 4
9. Dirige la atención hacia el futuro de modo optimista.	0 1 2 3 4
10. Me siento orgulloso/a de estar asociado con él/ella.	0 1 2 3 4
11. Aclara y especifica la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.	0 1 2 3 4

12. Se decide a actuar sólo cuando las cosas funcionan mal.	0 1 2 3 4
13. Tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas	0 1 2 3 4
14. Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	0 1 2 3 4
15. Dedicar tiempo a enseñar y orientar.	0 1 2 3 4
16. Deja en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.	0 1 2 3 4
17. Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.	0 1 2 3 4
18. Por el bienestar del grupo es capaz de ir más allá de sus intereses.	0 1 2 3 4
19. me trata como individuo y no sólo como miembro de un grupo.	0 1 2 3 4
20. Sostiene que los problemas deben llegar a ser crónicos, antes de actuar.	0 1 2 3 4
21. Actúa de modo que se gana mi respeto.	0 1 2 3 4
22. Pone toda su atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.	0 1 2 3 4
23. Toma en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas	0 1 2 3 4
24. Realiza un seguimiento de todos los errores que se producen.	0 1 2 3 4
25. Se muestra confiable y seguro.	0 1 2 3 4
26. Construye una visión motivante del futuro.	0 1 2 3 4
27. Dirige mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.	0 1 2 3 4
28. le cuesta tomar decisiones.	0 1 2 3 4
29. Considera que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.	0 1 2 3 4

30. Me ayuda a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.	0 1 2 3 4
31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.	0 1 2 3 4
32. Sugiera nuevas formas de hacer el trabajo.	0 1 2 3 4
33. Tiende a demorar la respuesta de asuntos urgentes.	0 1 2 3 4
34. Enfatiza la importancia de tener una misión compartida.	0 1 2 3 4
35. Expresa satisfacción cuando cumplo con lo esperado.	0 1 2 3 4
36. Expresa confianza en que se alcanzarán las metas.	0 1 2 3 4
37. Es efectivo/a en relacionar mi trabajo con mis necesidades	0 1 2 3 4
38. Utiliza métodos de liderazgo que me resultan satisfactorios	0 1 2 3 4
39. Me motiva a hacer más de lo que esperaba hacer.	0 1 2 3 4
40. Es efectivo/a al representarme frente a los superiores.	0 1 2 3 4
41. Puede trabajar conmigo en forma satisfactoria.	0 1 2 3 4
42. Aumenta mi motivación hacia el éxito	0 1 2 3 4
43. Es efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.	0 1 2 3 4
44. Me motiva a trabajar más duro.	0 1 2 3 4
45. El grupo que lidera es efectivo	0 1 2 3 4
46. Comparte los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.	0 1 2 3 4
47. Tengo confianza en sus juicios y sus decisiones.	0 1 2 3 4
48. Aumenta la confianza en mí mismo/a	0 1 2 3 4
49. Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas	0 1 2 3 4

50. Busca la manera de desarrollar mis capacidades	0 1 2 3 4
51. Aclara lo que recibiré a cambio de mi trabajo.	0 1 2 3 4
52. Se concentra en detectar y corregir errores.	0 1 2 3 4
53. Espera que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.	0 1 2 3 4
54. Tiende a no corregir errores ni fallos.	0 1 2 3 4
55. Hace que yo desee poner más de mi parte en el trabajo	0 1 2 3 4
56. El rendimiento productivo del grupo que dirige es bien evaluado dentro de la organización.	0 1 2 3 4
57. Es coherente entre lo que dice y lo que hace.	0 1 2 3 4
58. Para mí él/ ella es un modelo a seguir.	0 1 2 3 4
59. Me orienta a metas que son alcanzables.	0 1 2 3 4
60. Estimula la tolerancia a las diferencias de opinión.	0 1 2 3 4
61. Tiende a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados.	0 1 2 3 4
62. Se relaciona conmigo personalmente.	0 1 2 3 4
63. Cuando logro los objetivos propuestos, me informa que lo he hecho bien.	0 1 2 3 4
64. Le interesa corregir y solucionar los errores que se producen.	0 1 2 3 4
65. En general no supervisa mi trabajo., salvo que surja un problema grave.	0 1 2 3 4
66. Generalmente prefiere no tomar decisiones.	0 1 2 3 4
67. Aumenta mi deseo de alcanzar las metas.	0 1 2 3 4

68. Es efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo	0 1 2 3 4
69. Manifiesta interés por lo valioso de mis aportes para resolver problemas.	0 1 2 3 4
70. Encuentro satisfacción al trabajar con él/ella.	0 1 2 3 4
71. Le interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.	0 1 2 3 4
72. Me muestra los beneficios que me acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	0 1 2 3 4
73. Me estimula a expresar mis ideas y opiniones sobre el método de trabajo.	0 1 2 3 4
74. Se da cuenta de lo que necesito.	0 1 2 3 4
75. Tiene la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.	0 1 2 3 4
76. Cumple en general con las expectativas que tengo de él/ella.	0 1 2 3 4
77. Me informa constantemente sobre mis fortalezas.	0 1 2 3 4
78. Cree que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.	0 1 2 3 4
79. Logra contar conmigo cada vez que hay trabajo extra.	0 1 2 3 4
80. Lo/ la escucho con atención.	0 1 2 3 4
81. Construye metas que incluyen mis necesidades.	0 1 2 3 4
82. Me es grato trabajar con él/ ella.	0 1 2 3 4

Ahora responda a estas preguntas, con total libertad, sobre el Director/a de su Institución:

1. Describa alguna situación en la que se vea claramente si la persona evaluada muestra, o no, con su comportamiento lo que expresa en palabras.

2. ¿Cree que la persona evaluada actúa principalmente por el bien de la institución?

3. Describa alguna situación en la que la persona evaluada, le haya motivado para realizar alguna tarea, sin que existiera obligación de realizarla.

4. Describa alguna situación en la que el grupo de profesores haya hecho alguna propuesta de cambio o mejora a la persona evaluada, y el resultado de dicha propuesta.

5. ¿La persona evaluada tiene en cuenta las aptitudes de los profesores para realizar tareas específicas? Escriba un ejemplo.

6. Describa alguna situación en la que se la persona evaluada ha valorado positivamente su trabajo, si es que la hay.

7. ¿Es capaz la persona evaluada de detectar las situaciones problemáticas en una fase inicial, cuándo todavía tienen solución? Escriba un ejemplo.

8. Describa una situación en la que se muestre si la persona evaluada, dedica un esfuerzo extra a la institución.

9. Si por algún motivo la persona evaluada no acude a la institución ¿se nota su ausencia? ¿quién asume sus funciones?

10. Estas respuestas que usted ha dado en este cuestionario referido exclusivamente al Director/a de su institución, indique el grado de coincidencia que en general tendrían sus respuestas si estas

hubiesen ido referidas a alguna de las siguientes figuras directivas, en el caso de que las haya en su centro.

	1. Muy poco similar	2. Similar	3. Muy similar	4. Exactamente igual
Jefe Técnico				
Inspector General				
Orientador				

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO 3. Cuestionario clima social en el trabajo.

CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL EN EL TRABAJO

Adaptado del Cuestionario de Insel, P. M y Moos, R.H. (WES)

Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Posición en la institución Director/a <input type="checkbox"/> Inspector /a general <input type="checkbox"/> Jefe/a Técnico <input type="checkbox"/> Orientador/a <input type="checkbox"/> Profesor/a <input type="checkbox"/>
Experiencia: Años trabajando en la FCF 1 año <input type="checkbox"/> 2 a 5 años <input type="checkbox"/> 6 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años <input type="checkbox"/>	Años de experiencia como profesor 1 año <input type="checkbox"/> 2 a 5 años <input type="checkbox"/> 6 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años <input type="checkbox"/>

A continuación encontrará unas frases referidas a la Institución Educativa en la que trabaja. Después de leer cada frase Ud. debe decidir si es verdadera (V) o falsa (F) y marcarlo con un círculo. Compruebe que ha contestado todas las frases.

1. El trabajo que realizo es realmente estimulante	V	F
2. La gente no se esfuerza en ayudar a los profesores nuevos para que se sientan a gusto.	V	F
3. Los Directivos suelen dirigirse al personal en tono autoritario.	V	F
4. Son pocos los empleados que tienen responsabilidades algo importantes	V	F
5. El profesorado presta mucha atención a la terminación del trabajo.	V	F
6. Existe una continua presión para que no se deje de trabajar.	V	F

7. Las cosas están a veces bastante desorganizadas.	V	F
8. Se da mucha importancia a mantener la disciplina y seguir las normas.	V	F
9. Se valora positivamente el hacer las cosas de modo diferente.	V	F
10. A veces hace demasiado calor en el trabajo.	V	F
11. No existe mucho espíritu de grupo.	V	F
12. El ambiente es bastante impersonal.	V	F
13. Los Directivos suelen felicitar al profesorado que hace algo bien.	V	F
14. Los profesores poseen bastante libertad para actuar como crean mejor.	V	F
15. Se pierde mucho tiempo por falta de eficacia.	V	F
16. Aquí parece que las cosas siempre son urgentes.	V	F
17. Las actividades están bien planificadas.	V	F
18. En el trabajo se puede ir vestido con ropa extravagante si se quiere.	V	F
19. Aquí siempre se están experimentando ideas nuevas y diferentes.	V	F
20. La iluminación es muy buena.	V	F
21. Muchos parecen estar sólo pendientes de mirar el reloj para acabar el trabajo	V	F
22. La gente se ocupa personalmente por los demás.	V	F
23. Los Directivos no alientan el espíritu crítico de los profesores.	V	F
24. Se anima a los profesores para que tomen sus propias decisiones.	V	F
25. Muy pocas veces las “cosas se dejan para otro día”	V	F
26. La gente no tiene oportunidad para relajarse (expansionarse)	V	F
27. Las reglas y normas son bastante vagas y ambiguas.	V	F
28. Se espera que la gente haga su trabajo siguiendo unas reglas establecidas.	V	F
29. Esta empresa sería una de las primeras en ensayar nuevas ideas.	V	F

30. El lugar de trabajo está terriblemente abarrotado de gente.	V	F
31. La gente parece estar orgullosa de la organización	V	F
32. Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.	V	F
33. Normalmente los Directivos valoran las ideas aportadas por los profesores.	V	F
34. La gente puede utilizar su propia iniciativa para hacer las cosas.	V	F
35. Nuestro grupo de trabajo es muy eficiente y práctico.	V	F
36. Aquí nadie trabaja duramente.	V	F
37. Las responsabilidades de los Directivos están claramente definidas.	V	F
38. Los Directivos mantienen una vigilancia bastante estrecha sobre los profesores.	V	F
39. La variedad y el cambio no son especialmente importantes aquí.	V	F
40. El lugar de trabajo es agradable y de aspecto moderno.	V	F
41. Los profesores ponen gran esfuerzo en lo que hacen.	V	F
42. En general, la gente expresa con franqueza lo que piensa.	V	F
43. A menudo los Directivos critican a los profesores por cosas de poca importancia.	V	F
44. Los Directivos animan a los profesores a tener confianza en sí mismos cuando surge un problema.	V	F
45. Aquí es importante realizar mucho trabajo.	V	F
46. No se 'meten prisas' para cumplir las tareas.	V	F
47. Normalmente se explica a los profesores los detalles de las tareas encomendadas.	V	F
48. Se obliga a cumplir con bastante rigor las tareas y normas.	V	F
49. Se han utilizado los mismos métodos durante mucho tiempo.	V	F
50. Sería necesaria una decoración nueva en el lugar de trabajo.	V	F
51. Aquí hay pocos voluntarios para hacer algo	V	F
52. A menudo los empleados comen juntos a mediodía.	V	F

53. Normalmente el personal se siente libre para solicitar un aumento de sueldo.	V	F
54. Generalmente los profesores no intentan ser especiales o independientes.	V	F
55. Se toma en serio la frase 'el trabajo antes que el juego'.	V	F
56. Es difícil mantener durante tiempo el esfuerzo que requiere el trabajo.	V	F
57. Muchas veces los profesores tienen dudas porque no saben exactamente lo que tienen que hacer.	V	F
58. Los Directivos están siempre controlando al personal y le supervisan muy estrechamente.	V	F
59. En raras ocasiones se intentan nuevas maneras de hacer las cosas.	V	F
60. aquí los colores y la decoración hacen alegre y agradable el lugar de trabajo.	V	F
61. En general, aquí se trabaja con entusiasmo.	V	F
62. Los empleados con tareas muy distintas en esta organización no se llevan bien entre sí.	V	F
63. Los jefes esperan demasiado de los empleados.	V	F
64. Se anima a los profesores a que aprendan cosas, aunque no sean directamente aplicables a su trabajo.	V	F
65. Los profesores trabajan muy intensamente.	V	F
66. Aquí se pueden tomar las cosas con calma y no obstante realizar un buen trabajo.	V	F
67. Se informa totalmente al profesorado de los beneficios obtenidos.	V	F
68. Los directivos no suelen ceder a las presiones de los profesores.	V	F
69. Las cosas tienden a continuar siempre del mismo modo.	V	F
70. A veces hay molestas corrientes de aire en el lugar de trabajo.	V	F
71. Es difícil conseguir que el profesorado haga un trabajo extraordinario.	V	F

72. Frecuentemente los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.	V	F
73. Los profesores comentan con los directivos sus problemas personales.	V	F
74. Los profesores actúan con gran independencia de los directivos.	V	F
75. El profesorado parece ser muy poco eficiente.	V	F
76. Siempre se tropieza uno con la rutina o con una barrera para hacer algo.	V	F
77. Las normas y los criterios cambian constantemente.	V	F
78. Se espera que los empleados cumplan muy estrictamente las reglas y costumbres	V	F
79. El ambiente de trabajo presenta novedades y cambios.	V	F
80. El mobiliario está, normalmente, bien colocado.	V	F
81. De ordinario, el trabajo es muy interesante.	V	F
82. A menudo, la gente crea problemas hablando de otros a sus espaldas.	V	F
83. Los directivos apoyan realmente a los profesores.	V	F
84. Los directivos se reúnen regularmente con los profesores para discutir proyectos futuros.	V	F
85. Los profesores suelen llegar tarde al trabajo.	V	F
86. Frecuentemente, hay tanto trabajo que hay que hacer horas extraordinarias.	V	F
87. Los directivos estimulan a los profesores para que sean precisos y ordenados.	V	F
88. Si un profesor llega tarde, puede compensarlo saliendo también más tarde.	V	F
89. Aquí parece que el trabajo está cambiando siempre.	V	F
90. Las clases están siempre bien ventiladas.	V	F

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4. Extracto grupos de discusión n° 1

Entrevista a los directivos de las instituciones de la Fundación Creando Futuro (extracto):

Moderador: Pregunta N° 10: *“Las normas de organización de la institución educativa que dirige, ¿se consensúan con el profesorado, o las establece el director?”.*

Participante 3: *“Yo diría que con ciertas normas hay que ser persuasivo y otras deben ser impuestas. Por ejemplo: Presentación personal, horario de cumplimiento”.*

Participante 2: *“El Proyecto Educativo Institucional de nuestro colegio ha sido creado con la participación de todos los docente, y se va actualizando todos los años, por la dinámica de la realidad escolar”.*

Participante 1: *“Confirmando lo expresado por el N° 2”.*

Participante 5: *“También confirmo lo expresado por el N° 2. Los cambios de la nueva realidad se consensúan entre todos”.*

Participante 7: *“Es relativo por la rotativa de personal. Cuando uno es trasladado a otro colegio que ya tiene su trayectoria e historia, se asume la función con todas sus normas, pero como éstas se deben ajustar permanentemente a los cambios, esos cambios se realizan con una participación colectiva”.*

Participante 4: *“La mayoría de las normas deben ser consensuadas. Sin embargo hay algunas de ellas cuyos cambios deben ser privativos del director. Por ejemplo, comodijo mi colega, la presentación personal”.*

Participante 8: *“Estoy de acuerdo con el colega N° 7. Hay normas que se pueden consensuar y otras no”.*

Participante 10: *“Cuando se generan las modificaciones, debe existir una estructura de tiempo establecidas en jornadas de trabajo para contar con la participación de todos”.*

Participante 9: *“Respetando el marco legal, las normas para que cumplan su razón de ser, deben necesariamente, crearse con la participación de todos y después entre todos cumplirlas y hacerlas cumplir. Es una tarea compartida.”*

ANEXO 5. Extracto grupos de discusión n° 2

Entrevista a los directivos de las instituciones de la Fundación Creando Futuro (extracto):

Moderador: Pregunta N° 8: ¿“Dedica un esfuerzo extra a la institución? Ponga ejemplos”.

Participante 5: “Cuando se trabaja por objetivos el tiempo pasa hacer un factor secundario”.

Participante 9: “Se aplica el criterio. Dependiendo de las situaciones que se deben atender, estableciendo prioridades,...uno no se fija en el horario”.

Participante 3: “Todos los colegios de la Fundación “Creando Futuro”, tienen la misma línea. Se deben atender reuniones de apoderado, Centro General de Padres u otros asuntos, fuera de los horarios establecidos”.

Participante 4: “Nosotros hemos estado en el colegio horas extras por situaciones extraordinarias, por ejemplo, por amenazas de robo. Estas horas extras después se complementan, cuando los directivos requieren de algún tiempo extra”.

Participante 1: “Trabajo extra. Está la disposición para aplicar el criterio. Este criterio debe tener márgenes de flexibilidad”.

Participante 7: “Los directivos tenemos una tarde libre, pero en mi caso sólo está en el contrato, ya que no se lleva a la práctica”

Participante 8: “Todos en algún momento hemos otorgado tiempo extra de acuerdo a los requerimientos ocasionales”.

Participante 10: “Cuando las circunstancias lo ameritan, uno no se fija en el horario de contrato”.

Moderador: Pregunta N° 9: “¿Cree que un directivo debe ser “compañero” del profesorado, o por el contrario debe mantener la distancia que su posición le requiere?”

Participante 1: “Hay un dicho muy sabio que refleja la actitud que uno debe tener: “Ni muy cerca que te quemes, ni tan lejos que te enfríes”.

Participante 10: “Compañeros de trabajo, pero cumpliendo su rol. Creo que hay que mantener distancia. Yo por lo menos tengo la capacidad de separar la amistad del trabajo”.

Participante 3: “Comparto la idea que somos compañeros de trabajo, pero esto no implica que seamos lejanos. Se deben crear lazos afectivos para conseguir en forma efectiva los objetivos y metas. Se retribuye el cariño con cumplimiento”

