



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**CULTURA ORGANIZACIONAL, CLIMA Y LIDERAZGO
EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS**

INSTITUTO

TESIS DOCTORAL

DIRECTOR: RAÚL DE DIEGO VALLEJO

JUAN ANTONIO ANGULO SAINZ

2013

En memoria de mi hijo Héctor,
apasionado por saber,
que me animó a iniciar esta tesis.

Agradecimientos

A Raúl, mi director de tesis, que me ha prestado una atención constante e infundido ánimo suficiente para realizar este trabajo, sin cuya ayuda no hubiera sido posible.

A todos los directores, directoras y profesorado de los centros Educación Secundaria que voluntariamente accedieron a participar en la investigación, cuyo nombre no cito por guardar el anonimato prometido.

A mis hermanas Leonor y Pilar por ocuparse del tedioso trabajo de corrección de los cuestionarios y traslado de datos al programa estadístico.

A Isabel García por suministrarme el programa estadístico y aclararme su manejo.

A todas las personas, amigos, amigas, familiares, que con su interés, comprensión y ánimo me han reforzado en este intento.

Muchas gracias a todos.

ÍNDICE GENERAL

Índice General	9
Índice de tablas	25
Índice de gráficos	39
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	43
Introducción	47
Capítulo I. Contextualización	61
1. 1. El sistema educativo español no universitario	63
1.1.1. Del siglo XIX a la Segunda República	64
1.1.2. De 1931 a 1978	68
1.1.3. Periodo democrático	73
1.2. Notas sobre la Organización Escolar	85
1.2.1. Introducción	85
1.2.2. Aproximación desde la perspectiva de Lorenzo Delgado ...	87
1.2.3. Aproximación desde los postulados de M. A. Santos Guerra	91
1.2.4. Aproximación desde la concepción de J. Gairín	97
1.2.5. Conclusiones	101
1.3. Facetas <i>hard</i> y <i>soft</i> del S.E.E. consideradas desde el modelo <i>AMIGO</i>	103

Capítulo II. Cultura organizacional	109
2.1. Definición y enfoques de la cultura organizacional	111
2.1.1. Características de las organizaciones	111
2.1.2. Enfoques de la cultura organizacional en la empresa y organizaciones no educativas	121
2.1.3. La cultura organizacional en los centros educativos	127
2.1.4. Conclusiones	136
2.2. La medida de la cultura organizacional e instrumentos para su medición	138
 Capítulo III. Clima laboral	 141
3.1. Orígenes y desarrollo de los estudios sobre clima	143
3.1.1. El constructo clima laboral	143
3.1.2. Interacción del clima con otras variables	148
3.1.2.1. Clima, satisfacción laboral y salud	148
3.1.2.2. Clima y tamaño de la unidad de análisis	151
3.1.2.3. Formación del clima	151
3.1.2.4. Clima, liderazgo, interacción social y compromiso	152
3.1.2.5. Clima y rendimiento	152
3.1.3. Cultura y clima	154
3.1.4. Conclusiones	157
3.2. Clima escolar	159

3.2.1. Dimensiones del clima más estudiadas en el ámbito escolar	162
3.2.1.1. Investigaciones que relacionan el clima, la satisfacción laboral y la salud del profesorado .	163
3.2.1.2. Trabajos que tratan de la percepción del clima por parte del profesorado	165
3.2.1.3. Investigaciones relativas a otras dimensiones del clima	166
3.2.1.4. Conclusiones	167
3.3. La medida del clima e instrumentos para su medición	169
Capítulo IV. Liderazgo	173
4.1. Antecedentes y concepto de liderazgo	175
4.2. Evolución y teorías sobre liderazgo	178
4.2.1. Modelo de rasgos	180
4.2.2. Modelo conductual	181
4.2.3. Modelo de enfoques situacionales	183
4.2.4. Modelos emergentes	187
4.3. El liderazgo en las organizaciones no educativas	192
4.3.1. Trabajos que hablan de la influencia del liderazgo	194
4.3.2. Estudios relacionados con los distintos tipos de liderazgo	196
4.3.3. Investigaciones centradas en la salud laboral	196
4.3.4. Conclusiones	198
4.4. El liderazgo en el ámbito escolar	201
4.4.1. El acceso a la dirección de centros educativos no universitarios en España	201

4.4.2. La dirección escolar en algunos países extranjeros	204
4.4.3. Las necesidades formativas de los los futuros directores ..	208
4.5. Investigaciones y publicaciones sobre el liderazgo escolar	213
4.5.1. Trabajos de carácter teórico	214
4.5.2. Trabajos teóricos y empíricos que relacionan liderazgo y cambio	221
4.5.3. Trabajos empíricos de carácter generalista en países extranjeros	225
4.5.4. Investigaciones en España y países de lengua castellana ...	228
4.5.5. Trabajos que relacionan liderazgo y rendimiento escolar ..	231
4.5.6. Trabajos que relacionan liderazgo, satisfacción laboral y salud	234
4.6. Conclusiones	236
4.7. La medida del liderazgo	242
Capítulo V. La satisfacción laboral del profesorado	247
5.1. La satisfacción laboral en las organizaciones no educativas	252
5.1.1. Investigación	252
5.1.2. Resumen de los estudios	259
5.2. La satisfacción laboral en las organizaciones escolares	261
5.2.1 Investigaciones foráneas	262
5.2.2. Investigaciones españolas	265
5.2.3. Resumen de estudios	272
5.3. La medida de la satisfacción laboral	274

Capítulo VI. El rendimiento del alumnado	277
6.1. El rendimiento en las organizaciones no educativas	279
6.2. El rendimiento del alumnado	283
6.2.1. Informes patrocinados o participados por la Administración Educativa	287
6.2.2. Trabajos de investigación (no oficial) de autores de cualquier nacionalidad	299
6.2.3. Otros informes relacionados con el rendimiento escolar	305
6.2.4. Conclusiones	307
Capítulo VII. La percepción de la convivencia en los centros educativos	309
7.1. Aspectos normativos	314
7.2. Investigaciones sobre convivencia escolar en España	319
7.2.1. Trabajos relacionados con conductas contra la convivencia en general	320
7.2.2. Trabajos relacionados con la violencia de género	328
7.3. La violencia escolar en otros países	330
7.4 Información extraída de los informes oficiales	332
7.4.1. Informes del Defensor del Pueblo	332
7.4.2. Informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.	332
7.4.3. Informe del Observatorio de la Convivencia de Castilla y León curso 2010-11	338
7.5. Intervención para la mejora de la convivencia	341
7.6. Violencia escolar y clima	348

7.7. Conclusiones	351
7.8. La obtención de datos sobre la convivencia	353
PARTE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	357
Capítulo VIII. Objetivos de la investigación y metodología	359
8.1. Introducción	361
8.2. Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis de la investigación	365
8.3. Diseño del estudio	369
8.3.1. Tipo de estudio	369
8.3.2. Población	370
8.3.3. Descripción de la muestra	372
8.3.3.1. Muestra de profesorado participante	374
8.3.3.2. Muestra del alumnado participante	380
8.3.3.4. Muestra de directores/as participantes	381
8.3.4. Variables	383
8.3.5. Instrumentos	387
8.4. Procedimiento	395
8.4.1. Fase preparatoria	395
8.4.2. Fase de ejecución	396
8.5. Gestión y análisis de datos	400

Capítulo IX. Resultados de la investigación	403
9.1. Resultados generales	405
9.1.1. El profesorado	405
9.1.1.1. La cultura organizacional	406
9.1.1.2. El clima laboral	407
9.1.1.3. El liderazgo	411
9.1.1.4. La satisfacción laboral	414
9.1.1.5. Consideraciones globales respecto al profesorado	416
9.1.2. La dirección	417
9.1.2.1. Estilo directivo primario	417
9.1.2.2. Estilo directivo secundario	418
9.1.2.3. Flexibilidad y efectividad del estilo de dirección	420
9.1.2.4. Consideraciones generales sobre la dirección ...	421
9.1.3. Rendimiento del alumnado	422
9.1.3.1. En Lengua Castellana y Literatura	422
9.1.3.2. En Matemáticas	423
9.1.4. La convivencia vista por el alumnado	424
9.2. Resultados comparativos	428
9.2.1. Profesorado y cultura organizacional	429
9.2.1.1. Cultura y tipo de centro, público/privado	429
9.2.1.2. Cultura y ubicación del centro	432
9.2.1.3. Cultura y número de alumnos del centro	434

9.2.1.4. Cultura y sexo	436
9.2.1.5. Cultura y edad del profesorado	439
9.2.1.6. Cultura y experiencia docente	445
9.2.1.7. Cultura y percepción de episodios graves de violencia física o verbal, por parte del profesorado	448
9.2.1.8. Resumen de los aspectos más relevantes sobre profesorado y cultura	451
9.2.2. El profesorado y el clima	452
9.2.2.1. Clima y tipo de centro, público/privado	452
9.2.2.3. Clima y ubicación del centro	454
9.2.2.3. Clima y número de alumnos del centro	457
9.2.2.4. Clima y sexo del profesorado	458
9.2.2.5. Clima y edad del profesorado	460
9.2.2.6. Clima y experiencia profesional del profesorado	463
9.2.2.7. Clima y conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave por parte del profesorado .	465
9.2.2.8. Resumen de los aspectos más relevantes sobre profesorado y clima	468
9.2.3. El profesorado y el liderazgo	469
9.2.3.1. Liderazgo y tipo de centro, público/privado	469
9.2.3.2. Liderazgo y ubicación del centro	470
9.2.3.3. Liderazgo y número de alumnos del centro	471
9.2.3.4. Liderazgo y sexo del profesorado	472
9.2.3.5. Liderazgo y edad del profesorado	473

9.2.3.6.	Liderazgo y experiencia profesional del profesorado	474
9.2.3.7.	Liderazgo y conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave por parte del profesorado	475
9.2.3.8.	Resumen de los aspectos más relevantes sobre profesorado y liderazgo	479
9.2.4.	La satisfacción laboral del profesorado	480
9.2.4.1.	Satisfacción laboral y tipo de centro, público/privado	480
9.2.4.2.	Satisfacción laboral y ubicación del centro	482
9.2.4.3.	Satisfacción laboral y número de alumnos del centro	484
9.2.4.4.	Satisfacción laboral y sexo del profesorado	485
9.2.4.5.	Satisfacción laboral y edad del profesorado	486
9.2.4.6.	Satisfacción laboral y experiencia profesional del profesorado	488
9.2.4.7.	Satisfacción laboral y conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave por parte del profesorado	490
9.2.4.8.	Resumen de los aspectos más relevantes sobre profesorado y satisfacción laboral	493
9.2.5.	Observaciones generales referidas a los datos del cuestionario del profesorado en relación con las variables sociodemográficas	494
9.2.6.	El autoinforme del director/a	498
9.2.6.1.	Sexo del director/a	498
9.2.6.2.	Estilo directivo primario	501
9.2.6.3.	Estilo directivo secundario	504

9.2.6.4.	Observaciones relativas a las variables del cuestionario del director	506
9.2.7.	El rendimiento del alumnado	507
9.2.7.1.	Diferencias en Lengua Española y Literatura y en Matemáticas, según tipo de centro, público/privado	507
9.2.7.2.	Diferencias en Lengua y Matemáticas según ubicación del centro	508
9.2.7.3.	Diferencias en Lengua y Matemáticas según tamaño del centro	509
9.2.7.4.	Diferencias en Lengua y Matemáticas según el estilo directivo primario manifestado por el director	510
9.2.7.5.	Diferencias en Lengua y Matemáticas según el sexo del director	510
9.2.7.6.	Observaciones sobre el rendimiento del alumnado	511
9.2.8.	La percepción de la convivencia/clima por parte del alumnado	512
9.2.8.1.	Percepción de la convivencia por parte del alumnado y tipo de centro, público/privado	512
9.2.8.2.	Percepción de la convivencia por el alumnado y ubicación del centro	514
9.2.8.3.	Percepción de la convivencia por el alumnado y número de alumnos del centro.....	515
9.2.8.4.	Percepción de la convivencia por el alumnado y estilo directivo primario manifestado por el director	516
9.2.8.5.	Percepción de la convivencia del alumnado y sexo del director	517

.....	
9.2.8.6. Síntesis de resultados relativos a la percepción de la convivencia por parte del alumnado	518
9.2.9. Comparación de resultados según el año de toma de datos ...	519
9.3. Revisión de la medida	520
9.3.1. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado	520
9.3.1.1. Cultura Organizacional y Liderazgo	520
9.3.1.2. Liderazgo y Clima Laboral	523
9.3.1.3. Cultura Organizacional y Satisfacción Laboral	525
9.3.1.4. Clima Laboral y Satisfacción Laboral	527
9.3.1.5. Liderazgo y Satisfacción Laboral	529
9.3.1.6. Cultura Organizacional y Clima Laboral	531
9.3.1.7. Observaciones a las correlaciones entre variables provenientes del cuestionario contestado por el profesorado	534
9.3.2. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado y las variables derivadas del autoinforme de los directores/as	539
9.3.2.1. Relación entre liderazgo, clima, cultura y satisfacción laboral (percepción del profesorado), segmentando los datos en razón del estilo directivo primario (del director)	539
9.3.2.2. Liderazgo (percepción del profesorado) y Flexibilidad y Efectividad del director/a	540
9.3.2.3. Cultura Organizacional y Flexibilidad y Efectividad del director/a	542
9.3.2.4. Clima Laboral y Flexibilidad y Efectividad del director/a	543
9.3.2.5. Satisfacción Laboral y Flexibilidad y	

Efectividad del director/a	544
9.3.2.6. Observaciones relativas a las variables del profesorado en su relación con las respuestas del director	544
9.3.3. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado y las variables de rendimiento del alumnado	546
9.3.3.1. Cultura Organizacional y Rendimiento en Lengua Española y Matemáticas	546
9.3.3.2. Clima Laboral y Rendimiento en Lengua Española y Matemáticas	548
9.3.3.3. Liderazgo y Rendimiento en Lengua Española y Matemáticas	550
9.3.3.4. Satisfacción Laboral y Rendimiento en Lengua Española y Matemáticas	551
9.3.3.5. Relación entre el conjunto de las variables de cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral del profesorado y rendimiento del alumnado ...	553
9.3.3.6. Observaciones generales relativas a las relaciones entre variables del cuestionario del profesorado y rendimiento del alumnado	555
9.3.4. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado y las variables de percepción de la convivencia (clima) por parte del alumnado	557
9.3.4.1. Cultura Organizacional y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a centro y referida a actitud del profesorado	557
9.3.4.2. Clima laboral y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a centro y referida a actitud del profesorado	561
9.3.4.3. Liderazgo y percepción del clima por parte del	

alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a centro y referida a actitud del profesorado	563
9.3.4.4. Satisfacción Laboral y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a centro y referida a actitud del profesorado	564
9.3.4.5. Relación entre el conjunto de las variables de cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral del profesorado y percepción de la convivencia por parte del alumnado	565
9.3.4.6. Observaciones generales sobre las relaciones entre variables referidas al profesorado y percepción del clima o convivencia por parte del alumnado	566
9.3.5. Relación entre las variables del cuestionario del director/a y las variables de rendimiento del alumnado	567
9.3.6. Relación entre las variables del cuestionario del director/a y las variables de percepción de la convivencia (clima) por parte del alumnado	568
9.3.7. Relación entre las variables de rendimiento y percepción de la convivencia (clima) por parte del alumnado	569
Capítulo X. Conclusiones	571
10.1. Conclusiones relativas al profesorado	573
10.1.1. Exclusivamente relativas al profesorado	573
10.1.2. Conclusiones referidas a la relación entre profesorado y director	576
10.1.3. Conclusiones relativas a la relación entre profesorado, y rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado	577
10.2. Conclusiones relativas a la dirección de centros	579

10.2.1. Exclusivamente relativas a la dirección	579
10.2.2. Conclusiones que relacionan la dirección con el rendimiento del alumnado	581
10.2.3. Conclusiones que relacionan la dirección con la percepción del clima por parte del alumnado	581
10.3. Conclusiones relativas al rendimiento del alumnado	582
10.4. Conclusiones relativas al año de toma de datos	583
Capítulo XI. Discusión	585
11.1. Hipótesis principal: El liderazgo condiciona el clima y la cultura de las organizaciones educativas	587
11.2. Hipótesis 2: Existen concomitancias entre el liderazgo autoinformado por la dirección y las percepciones del liderazgo por parte del profesorado	591
11.3. Hipótesis 3: Las variables sociodemográficas relativas al profesorado (sexo, edad y experiencia profesional) explican algunas diferencias en la percepción de la cultura, clima y liderazgo	592
11.4. Hipótesis 4: Las variables sociodemográficas relativas a los centros (tipo de centro [público/privado], ubicación [urbano, semiurbano y rural] y nº. de alumnos) explican algunas diferencias en la percepción de la cultura, clima y liderazgo por parte del profesorado	594
11.5. Hipótesis 5: Las percepciones del profesorado sobre cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral, y las dimensiones que conforman estas variables, mantienen una poderosa interdependencia.	595
11.6. Hipótesis 6: La cultura (y sus diferentes dimensiones) ejerce influencia en el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado	596
11.7. Hipótesis 7: El clima laboral (y sus diferentes dimensiones) ejerce	

influencia en el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado	598
11.8. Hipótesis 8: El liderazgo percibido por el profesorado (y sus diferentes dimensiones) condiciona el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado	599
11.9. Hipótesis 9: La satisfacción laboral del profesorado ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado	601
11.10. Hipótesis 10: El conjunto de percepciones del profesorado sobre cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral correlaciona positivamente con el rendimiento del alumnado y su percepción de la convivencia	603
11.11. Hipótesis 11: El tipo de liderazgo primario manifestado por la dirección marca diferencias en el rendimiento del alumnado	604
11.12. Hipótesis 12: El tipo de liderazgo primario manifestado por la dirección marca diferencias en la percepción de la convivencia por parte del alumnado	604
11.13. Hipótesis 13: La variable sexo de la dirección no influye en el rendimiento y la percepción de la convivencia por parte del alumnado	604
11.14. Hipótesis 14: Las variables demográficas referidas a los centros (tipo de centro [público/privado], ubicación [urbano, semiurbano y rural] y nº. de alumnos) diferencian resultados de rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado	605
11.15. Hipótesis 15: Existen diferencias en la percepción de la convivencia entre alumnas y alumnos	606
11.16. Hipótesis 16: Existe relación entre la percepción de la convivencia por parte del alumnado referida a centro, con la referida a profesorado	607
11.17. Hipótesis 17: Existe relación entre el rendimiento del alumnado y la percepción de la convivencia por parte del alumnado	608
11.18. Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones	608

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES	613
REFERENCIAS	617
ANEXOS	677
Anexo I. Presentación del cuestionario y datos sociodemográficos	679
Anexo II. Cuestionario de cultura organizacional	683
Anexo III. Cuestionario de clima laboral	689
Anexo IV. Cuestionario de liderazgo	695
Anexo V. Cuestionario de satisfacción laboral	699
Anexo VI. Cuestionario autoinformado del director	705
Anexo VII. Cuestionario de clima percibido por el alumnado	715

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Teorías de la organización.....	100
Tabla 2	Modelos de organización de Hoyle.....	103
Tabla 3	Modelos de organización de Bush.....	104
Tabla 4	Estadios del desarrollo organizacional.....	108
Tabla 5	Aspectos diferenciales en el concepto “cultura”	125
Tabla 6	Características de las conductas personales en las organizaciones.....	129
Tabla 7	Categorías para la descripción y análisis de la cultura institucional.....	140
Tabla 8	Resultados investigaciones clima.....	178
Tabla 9	Resumen normativo sobre acceso a la dirección en Castilla y León.....	218
Tabla 10	Propuestas de formación de directores.....	223
Tabla 11	Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood	240
Tabla 12	Factores de liderazgo del cuestionario MLQ-5X de Bass y Avolio.....	257
Tabla 13	Overview of stress reactions.....	275
Tabla 14	Tabla comparativa de la serie Pisa	307
Tabla 15	Datos de la Evaluación General de Diagnóstico 2010 en 2º ESO.....	310
Tabla 16	Niveles de titulación de la población	313
Tabla 17	Porcentajes de escolarización del alumnado en España y otros países	315
Tabla 18	Principales estudios realizados en España sobre <i>cyberbullying</i> o violencia a través de las TIC y principales resultados sobre su prevalencia.....	346

Tabla 19	Principales estudios internacionales sobre <i>cyberbullying</i> o violencia a través de las TIC y principales resultados sobre su prevalencia.....	347
Tabla 20	Diferencias conductuales según género en convivencia escolar.....	349
Tabla 21	La violencia escolar en algunos países de la Unión Europea.....	350
Tabla 22	Percepción de la convivencia por parte del alumnado de ESO, profesorado y equipos directivos.....	353
Tabla 23	Estadística de datos sobre convivencia escolar en Castilla y León en 2010-11.....	358
Tabla 24	Estructura, objetivos y procedimientos del Programa de Intervención para la mejora de la convivencia	366
Tabla 25	Estadística correspondiente a Enseñanzas de Régimen General de la Comunidad Autónoma de Castilla y León	396
Tabla 26	Muestra de centros y profesorado.....	398
Tabla 27	Número y porcentajes de encuestas del profesorado y del alumnado recogidas.....	399
Tabla 28	Distribución por sexo, del profesorado participante.....	400
Tabla 29	Edades del profesorado participante.....	401
Tabla 30	Etapas en que imparte docencia.....	402
Tabla 31	Años de experiencia profesional del profesorado participante.....	403
Tabla 32	Percepción de fenómenos de agresión física o verbal graves entre el alumnado o del alumnado hacia el profesorado	404
Tabla 33	Alumnado de 3º de ESO que contestó al cuestionario de convivencia y porcentaje sobre el total existente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	405
Tabla 34	Frecuencia de alumnado participante según el sexo.....	406
Tabla 35	Frecuencias relativa a los directores/as que respondieron al cuestionario.....	406
Tabla 36	Instrumentos empleados	412
Tabla 37	Dimensiones de la escala WES	414

Tabla 38	Modelo Estadística Calificaciones del Total de Alumnos de 3º ESO del Centro.	426
Tabla 39	Media, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “cultura organizacional”	432
Tabla 40	Medias, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “clima laboral”	434
Tabla 41	Media, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “liderazgo”	438
Tabla 42	Media, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “satisfacción laboral”	440
Tabla 43	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo primario resultante.	443
Tabla 44	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo secundario resultante.	445
Tabla 45	Datos relativos a flexibilidad y efectividad del estilo de dirección en una muestra de 49 directores de centros docentes	446
Tabla 46	Puntuación media y desviación típica del rendimiento en Lengua a partir de puntuaciones de cada centro.	448
Tabla 47	Puntuación media y desviación típica del rendimiento en Matemáticas a partir de puntuaciones de cada centro.	449
Tabla 48	Puntuaciones medias y desviación típica, de clima total de centro y según varones y mujeres.	451
Tabla 49	Puntuaciones medias y desviación típica según centro privado o público.	456
Tabla 50	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según el profesorado de centros públicos o privados.	457
Tabla 51	Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según el tipo de población en que se encuentra el centro	459
Tabla 52	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según la ubicación del centro	460
Tabla 53	Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según el nº. de alumnos del centro.	461

Tabla 54	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según nº. de alumnos del centro.....	462
Tabla 55	Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según el sexo del profesorado.....	463
Tabla 56	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según sexo del profesorado.....	464
Tabla 57	Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según edad del profesorado.....	466
Tabla 58	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según edad del profesorado.....	467
Tabla 59	Comparación de medias en “cultura” en función de la “edad” del profesorado y tipo de centro, “público”, o “privado.....	470
Tabla 60	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según edad del profesorado y tipo de centro “público/privado”.....	470
Tabla 61	Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según experiencia docente del profesorado.....	472
Tabla 62	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según experiencia docente del profesorado.....	473
Tabla 63	Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave del por parte del profesorado.....	475
Tabla 64	Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según conocimiento de episodios graves de violencia física o verbal por parte del profesorado.....	476
Tabla 65	Medias y desviaciones típicas en “Total Cultura” según conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave del por parte del profesorado, controlando “Público/Privado”.....	477
Tabla 66	Significación de las diferencias en “Total Cultura” según conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave del por parte del profesorado, controlando “Público/Privado”.....	477
Tabla 67	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según el tipo de centro.....	479

Tabla 68	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según el tipo de centro	479
Tabla 69	Diferencias y similitudes de “clima” en centros públicos y privados.	480
Tabla 70	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según ubicación del centro.	481
Tabla 71	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según la ubicación del centro.....	482
Tabla 72	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según número de alumnos del centro.	484
Tabla 73	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según número de alumnos del centro	484
Tabla 74	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según sexo profesorado.	485
Tabla 75	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según sexo del profesorado.....	486
Tabla 76	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según edad del profesorado.	487
Tabla 77	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según edad del profesorado	487
Tabla 78	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según edad del profesorado, diferenciando “público/privado”	489
Tabla 79	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según edad del profesorado, diferenciando por “público/privado”	489
Tabla 80	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según experiencia profesional del profesorado	490
Tabla 81	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según experiencia profesional del profesorado	491
Tabla 82	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según percepción de la convivencia por parte del profesorado	492
Tabla 83	Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según percepción de la convivencia por parte del del profesorado	492

Tabla 84	Medias y desviaciones típicas en “Total Clima”, según la percepción de convivencia del profesorado, controlando la variable “Público/Privado”.....	494
Tabla 85	Medias y desviaciones típicas en “Total Clima”, según la percepción de convivencia del profesorado, controlando la variable “Público/Privado”.....	494
Tabla 86	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según el tipo de centro.....	496
Tabla 87	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según el tipo de centro.....	496
Tabla 88	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según la ubicación del centro.....	497
Tabla 89	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según la ubicación del centro.....	497
Tabla 90	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según número de alumnos del centro.....	498
Tabla 91	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según el número de alumnos del centro.....	498
Tabla 92	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según sexo del profesorado.....	499
Tabla 93	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según el sexo del profesorado.....	499
Tabla 94	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según edad del profesorado.....	500
Tabla 95	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según edad del profesorado.....	500
Tabla 96	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según experiencia profesional del profesorado.....	501
Tabla 97	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según experiencia profesional del profesorado.....	502
Tabla 98	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado.....	502

Tabla 99	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado	503
Tabla 100	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado, en función de “público/privado”	504
Tabla 101	Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado en función de “público/privado”	505
Tabla 102	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según el tipo de centro.	507
Tabla 103	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según el tipo de centro.....	507
Tabla 104	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según ubicación del centro.....	509
Tabla 105	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según ubicación del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).....	510
Tabla 106	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según el número de alumnos del centro.....	511
Tabla 107	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según el número de alumnos del centro	511
Tabla 108	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según sexo del profesorado.....	512
Tabla 109	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según el sexo del profesorado	513
Tabla 110	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según edad del profesorado.	513
Tabla 111	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según edad del profesorado.....	513
Tabla 112	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según experiencia profesional del profesorado.....	515
Tabla 113	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según experiencia profesional del profesorado	515

Tabla 114	Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado.....	517
Tabla 115	Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado	517
Tabla 116	Medias de dimensiones de “Satisfacción Laboral” según “Percepción de Convivencia”, controlando la variable “público/privado”	519
Tabla 117	Significación de las diferencias de medias de “Satisfacción Laboral” según “Percepción de Convivencia”, controlando la variable “público/privado”	519
•	T
Tabla 118	Medias “totales” en “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” según tipo de centro, edad del profesorado y percepción de la convivencia por parte del profesorado.	521
Tabla 119	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario.....	525
Tabla 120	Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando centros públicos y privados.	526
Tabla 121	Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por el número de alumnos de los centros.....	526
Tabla 122	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario diferenciando por sexo y estilo directivo primario resultante.....	527
Tabla 123	Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario diferenciando por sexo y estilo directivo secundario resultante.....	528
Tabla 124	Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo primario resultante y por tipo de centro.	529
Tabla 125	Puntuaciones medias y desviación típica de las distintas categorías de estilo directivo primario en relación con la flexibilidad y efectividad del estilo de de dirección.	530
Tabla 126	Significación de las diferencias entre las distintas categorías de estilos directivos primarios y la flexibilidad y efectividad del estilo de dirección	530

Tabla 127	Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante y por tipo de centro.....	531
Tabla 128	Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante y por el volumen de alumnado del centro.....	532
Tabla 129	Medias y desviaciones típicas de rendimiento según tipo de centro.....	535
Tabla 130	Significación de las diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas, entre centros públicos y privados.....	535
Tabla 131	Medias y desviaciones típicas de rendimiento según la población de ubicación del centro.....	536
Tabla 132	Significación de las diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas, según la ubicación del centro.....	537
Tabla 133	Medias y desviaciones típicas de rendimiento según número de alumnos del centro.....	537
Tabla 134	Significación de las diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas, según el número de alumnos del centro.....	537
Tabla 135	Diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas según estilo directivo <i>participativo/consultivo</i> del director.....	538
Tabla 136	Medias y desviaciones típicas de puntuaciones en Lengua Castellana y Matemáticas, según sexo del director.....	538
Tabla 137	Significación de las diferencias de rendimiento en Matemáticas y Lengua Castellana, en función del sexo del director.....	539
Tabla 138	Puntuaciones medias y desviación típica relativas a la percepción de la convivencia por parte del alumnado según tipo de centro.....	540
Tabla 139	Significación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado en centros públicos y privados.....	541
Tabla 140	Puntuaciones medias y desviación típica relativas a la percepción de la convivencia por parte del alumnado según tipo de población.....	542
Tabla 141	Significación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado en centros urbanos, semiurbanos y rurales.....	543
Tabla 142	Puntuaciones medias y desviación típica relativas a la percepción de la convivencia por parte del alumnado según el número de alumnos del centro.....	543

Tabla 143	Significación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado según el número de alumnado del centro.....	544
Tabla 144	Diferencias en la percepción de convivencia del alumnado en función del estilo directivo primario manifestado por el director.....	544
Tabla 145	Medias y desviaciones típicas en percepción de la convivencia por el alumnado en función del sexo del director	545
Tabla 146	Significación de medias en percepción de la convivencia por el alumnado en función del sexo del director	545
Tabla 147	Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones totales de variables de “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” del profesorado; rendimiento y convivencia del alumnado.....	547
Tabla 148	Significación de diferencia de medias de las puntuaciones totales de variables de “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” del profesorado; rendimiento y convivencia del alumnado.....	547
Tabla 149	Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y “cultura” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.....	549
Tabla 150	Mayores y menores correlaciones entre “cultura” y “liderazgo”.....	550
Tabla 151:	Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y “clima laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.....	552
Tabla 152	Mayores y menores correlaciones entre “liderazgo” y “clima”.....	552
Tabla 153	Correlaciones entre las variables de “cultura” y “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.....	554
Tabla 154	Mayores y menores correlaciones entre “cultura” y “satisfacción laboral”.....	555
Tabla 155	Correlaciones entre las variables de “clima laboral” y “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.....	556
Tabla 156	Mayores y menores correlaciones entre “clima laboral” y “satisfacción laboral”.....	556
Tabla 157	Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.....	558
Tabla 158	Mayores y menores correlaciones entre “liderazgo” y “satisfacción laboral”.....	558

Tabla 159	Correlaciones entre las variables de “cultura” y “clima laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.....	560
Tabla 160	Mayores y menores correlaciones entre “cultura” y “clima”.....	561
Tabla 161	Selección de variables con correlaciones más altas	563
Tabla 162	Selección de variables con correlaciones más bajas.....	564
Tabla 163	Frecuencias y porcentajes de correlaciones procedentes del cuestionario del profesorado en los distintos pares de comparación.....	565
Tabla 164	Correlaciones entre las variables “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” (cuestionario del profesorado) según el “estilo directivo” (cuestionario del director).....	568
Tabla 165	Correlaciones entre las variables de “liderazgo” según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”	569
Tabla 166	Correlaciones entre las variables de “cultura” .según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”.....	571
Tabla 167	Correlaciones entre las variables de “clima” .según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”.....	572
Tabla 168	Correlaciones entre las variables de “Satisfacción Laboral” .según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”.....	573
Tabla 169	Correlaciones entre las variables de “cultura” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas.	575
Tabla 170	Correlaciones entre las variables de “clima” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas	577
Tabla 171	Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas.	579
Tabla 172	Correlaciones entre las variables de “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas.....	580

Tabla 173	Correlaciones entre el conjunto del total de Cultura, Clima, Liderazgo y Satisfacción Laboral y el “rendimiento” del alumnado en Lengua y Matemáticas.....	582
Tabla 174	Correlaciones entre las dimensiones <i>implicación y organización</i> (de clima), <i>CYELO, CIP, REAC Y REFE= compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo</i> (de cultura), <i>tipo de trabajo, salario y relación con compañeros</i> (de satisfacción laboral) y el “rendimiento” del alumnado en Lengua y Matemáticas.	582
Tabla 175	Correlaciones entre las dimensiones <i>implicación y organización</i> (de clima), <i>CYELO, CIP, REAC Y REFE= compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo</i> (de cultura), <i>tipo de trabajo, salario y relación con compañeros</i> (de satisfacción laboral) y el “rendimiento” del alumnado en Lengua y Matemáticas, dividiendo la muestra por el criterio público/privado.	583
Tabla 176	Correlaciones entre las variables de “cultura” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” en general y por sexo.....	586
Tabla 177	Correlaciones entre las variables de “clima” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” ,”en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.....	590
Tabla 178	Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” ,”en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.....	592
Tabla 179	Correlaciones entre las variables de “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” ,”en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.....	593
Tabla 180	Correlaciones entre el conjunto del total de Cultura, Clima, Liderazgo y Satisfacción Laboral y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” ,”en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.....	594
Tabla 181	Correlaciones entre las variables flexibilidad y efectividad del director/a y rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas.....	597
Tabla 182	Correlaciones entre las variables flexibilidad y efectividad del director/a y percepción de la convivencia por parte del alumnado.	598

Tabla 183	Correlaciones entre las variables de percepción de la convivencia por parte del alumnado y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas. ...	599
Tabla 184	Correlaciones entre las variables de percepción de la convivencia (centro) por parte del alumnado y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas.....	600
Tabla 185	Opiniones reflejadas por el alumnado y los equipos directivos en relación con la convivencia.	635

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Modelo <i>AMIGO</i>	112
Gráfico 2	Modelo multinivel de cultura y clima organizacional.....	167
Gráfico 3	A model of central mediators of EIOL in organizations for producing high work motivation and employee engagement.....	204
Gráfico 4	Porcentajes de número de encuestas de profesorado recogidas, sobre la población de profesorado de Secundaria de Castilla y León y sobre el profesorado de los centros participantes. Porcentaje de encuestas de alumnado de 3º de ESO recogidas, sobre la población escolar de 3º de ESO en Castilla y León.	399
Gráfico 5	Distribución por sexo, del profesorado participante	400
Gráfico 6	Edades del profesorado participante.....	401
Gráfico 7	Etapa en que imparte docencia.....	402
Gráfico 8	Años de experiencia profesional del profesorado participante	403
Gráfico 9	Percepción de fenómenos de agresión física o verbal graves entre el alumnado o del alumnado hacia el profesorado	404
Gráfico 10	Porcentaje de alumnado participante en relación a la población total escolarizada en este nivel en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	405
Gráfico 11	Frecuencia de alumnado participante según el sexo.	406
Gráfico 12	Frecuencias relativas a los directores/as que respondieron al cuestionario.....	407
Gráfico 13	Histograma de las puntuaciones de la variable “cultura organizacional total”.....	433
Gráfico 14	Media y puntuación máxima posible de las variables de “clima laboral”.....	436
Gráfico 15	Histograma de las puntuaciones de la variable “Clima laboral total”....	437
Gráfico 16	Histograma de las puntuaciones de la variable “Liderazgo total”.....	439

Gráfico 17	Histograma de las puntuaciones de la variable “Satisfacción laboral total”.....	441
Gráfico 18	Frecuencia y porcentaje de directores que contestaron su cuestionario diferenciando por el estilo primario resultante.....	444
Gráfico 19	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario diferenciando por el estilo secundario resultante.....	445
Gráfico 20	Datos relativos a flexibilidad y efectividad del estilo de dirección en la escala <i>Self perceptions of leadership style</i> de Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Forsyth.....	447
Gráfico 21	Histograma referido a la puntuación media del rendimiento en Lengua a partir de puntuaciones de cada centro.....	449
Gráfico 22	Puntuación media y desviación típica del rendimiento en Matemáticas a partir de puntuaciones de cada centro.....	450
Gráfico 23	Puntuaciones medias de clima total de centro y según varones y mujeres.....	451
Gráfico 24	Distribución de puntuaciones de media de convivencia total de centro.....	452
Gráfico 25	Distribución de puntuaciones de media de convivencia total de centro según percepción varones.....	453
Gráfico 26	Distribución de puntuaciones de media de convivencia total de centro según percepción mujeres.....	454
Gráfico 27	Representación de “medias” en “cultura”, de centros públicos y privados, cuyas diferencias son significativas.....	458
Gráfico 28	Puntuaciones medias en “cultura” según sexo del profesorado.....	464
Gráfico 29	Representación de medias cuyas diferencias son significativas en las variables de “cultura” según edad del profesorado.....	467
Gráfico 30	Diferencias en “TOTAL CULTURA” según edad.....	469
Gráfico 31	Representación diferencias de medias, cuyas diferencias son significativas, en las variables de “cultura” según experiencia profesional del profesorado.....	473
Gráfico 32	Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, de centros públicos y privados.....	480

Gráfico 33	Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, según población de ubicación de los centros.	482
Gráfico 34	Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, según edad del profesorado.	488
Gráfico 35	Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, según percepción episodios graves de violencia física o verbal.	493
Gráfico 36	Representación de “medias” con diferencias significativas en “liderazgo”, según percepción episodios graves de violencia física o verbal.	503
Gráfico 37	Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” en centros públicos y privados.	508
Gráfico 38	Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” según edad del profesorado.	514
Gráfico 39	Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” según experiencia profesional del profesorado.	516
Gráfico 40	Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” según percepción de episodios graves de violencia física o verbal por parte del profesorado.	518
Gráfico 41	Múltiple: medias “totales” en “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” según tipo de centro, edad del profesorado y percepción de la convivencia por parte del profesorado.	523
Gráfico 42	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario.	525
Gráfico 43	Porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo primario resultante y por tipo de centro (público y privado).	529
Gráfico 44	Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante.	531
Gráfico 45	Porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante por tipo de centro (público y privado).	532
Gráfico 46	Porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante y por el número de alumnado del centro.	533

Gráfico 47	Representación rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas, según tipo de centro.....	536
Gráfico 48	Representación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado en centros públicos y privados.....	541
Gráfico 49	Porcentajes de correlaciones procedentes del cuestionario del profesorado.....	566

PRIMERA PARTE: MARCO TEÒRICO

Esta primera parte comprende una introducción y siete capítulos en los que se contextualizará la investigación, se describirán las principales variables que la conforman y se intentará presentar el estado actual del conocimiento referido a dichas variables, todo ello según el orden siguiente:

- Introducción
- Contextualización
- Cultura Organizacional
- Clima Laboral
- Liderazgo
- Satisfacción Laboral
- Rendimiento del alumnado
- Percepción de la Convivencia por parte del alumnado

Introducción

“Hacia un planeta más humano”

...Ahora y aquí, a escala atómica, los humanos mantenemos nuestra morfología de mamíferos, primates del género Homo; no obstante, nuestro entorno está siendo sustituido por una serie de artefactos constructivos que nos permiten desafiar los ecosistemas en los que hemos crecido y progresado. Estamos construyendo un mundo a nuestra medida, y debemos hacerlo conscientes de que somos homínidos humanos en la medida en que la selección, natural y técnica, ha actuado sobre nosotros y no nosotros sobre la selección.

Respecto al proceso de toma de conciencia crítica sobre cuál es nuestra condición, debemos pensar que antes que la gallina hubo el huevo. El análisis científico de nuestro desarrollo nos ilustra críticamente sobre quiénes somos; no deberíamos olvidar que no hemos sido nosotros los generadores de la naturaleza sino que ha sido la naturaleza la que nos ha engendrado. Estamos condenados a ser singularidad del espacio-tiempo y, como tal singularidad, debemos conformarnos con llegar a comprender qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, pero será muy difícil ir más lejos y descubrir nuestra consustancialidad. Este pensamiento nos debe hacer más humildes y menos orgullosos y prepotentes, pero más audaces e inteligentes”.

Eudald Carbonell¹

¹ Eudald Carbonell es codirector del equipo investigador de los yacimientos de Atapuerca (Burgos) y director del Instituto Catalán de Paleontología Humana y Evolución Social (IPHES). El texto citado pertenece a su libro “El nacimiento de una nueva conciencia”. Edit. ARA LLIBRES, S. L., Barcelona 2007 (pp. 186-187).

JUSTIFICACIÓN Y REFERENCIAS A LOS CONCEPTOS DE CIENCIA Y SOCIEDAD

Sirvan las líneas precedentes para ayudar a entender la posición de este aprendiz de investigador en ese espacio de tan difícil delimitación como es el campo de las actitudes personales y su relación con la colectividad humana, entre el afán individual por conocer y la devolución del conocimiento y su repercusión en la sociedad, desde un punto de vista ético.

Porque las personas que tienen la oportunidad de penetrar más a fondo que otros en el conocimiento de sí mismos y de su entorno están obligados a ser humildes en lo que creen que son logros, siempre relativos, y a ser generosos con sus congéneres en la aplicación o utilización de los saberes. Como señaló Popper (1980), la ciencia en general ayuda a un mejor conocimiento, pero no puede esperarse que con ella vayamos a alcanzar verdades definitivas o absolutas.

Abundando en este sentido, el objeto de esta primera parte de la introducción es el de mostrar las inquietudes que han llevado a este doctorando a ponerse a desarrollar este trabajo, que no son ni más ni menos que las motivaciones que se esconden en el fondo y que procuran la necesaria vitalidad para llevarlo a cabo.

Nada se hace sin un porqué, aunque a veces este aparezca velado. En este caso puede decirse que son tres los ejes sobre los que pivota el impulso a internarse en este terreno y que se describen a continuación. Si

bien las opiniones de los distintos autores que se citan no tienen relación directa entre sí, es cierto que sus juicios han contribuido a forjar el pensamiento del que suscribe. Por otro lado, como es difícil ser totalmente neutral en la expresión de las ideas, aunque provengan de una investigación pretendidamente científica, es preferible que se conozca el trasfondo del que las aporta.

En primer lugar, la firme creencia de que la educación en sentido amplio (no solo la escolar), es fuente del desarrollo personal y, como parte su biografía, determina en gran parte los comportamientos, sus sentimientos, en definitiva la satisfacción o insatisfacción de las personas.

Sin pretender la exhaustividad, pues habría que remontarse lo menos a Sócrates, personajes conspicuos como Kant (1983), filósofo de la modernidad, manifestaba según sus propias palabras *... únicamente por la educación, el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino la educación la que le hace ser...*, y a la vez se mostraba partidario de la educación pública por lo que se refería al carácter del ciudadano; o como Vigotsky, psicólogo del siglo XX (aunque nunca hubiera estudiado psicología), que, sin despreciar la tesis de una sociabilidad primaria genéticamente determinada, consideraba la educación como una de las fuentes del desarrollo personal, como el desarrollo artificial del niño, atribuyendo la mayor importancia a los contenidos educativos pero haciendo hincapié en los aspectos estructurales e instrumentales, a la vez que daba gran importancia al sistema de relaciones sociales en la institución escolar, añadido todo ello a la extraordinaria aportación de la *zona de desarrollo próximo*, tan provechosa en los procesos de enseñanza-aprendizaje; o como Russell, uno de los pensadores más excepcionales del pasado siglo

conocido popularmente por sus ideas pacifistas, pero tan interesado por la educación, que una buena parte de su obra estuvo dedicada al papel que debía jugar como institución política de primer orden, llegando incluso a fundar una escuela en EE UU en la que intentó verter sus convicciones, entre las que se encontraba una educación internacionalista que pusiese fin a la educación nacionalista y sus desastrosas consecuencias (la guerra). Según Ortega (1994), el sustrato del pensamiento educacional de Russell lo conforman tres características: inteligencia, amor y valor. El valor es imprescindible para avanzar contra corriente. Sin valor, la inteligencia y el amor pueden quedar ahogados; más actual, Tonucci (2003), pensador y pedagogo italiano contemporáneo, enfatiza la importancia de la educación con estas palabras (aproximadas): la escuela asume el papel de entidad educativa por antonomasia, amplía su duración y multiplica objetivos y actuaciones. Las familias piden a la escuela que dé más y que compense las deficiencias familiares y sociales. La escuela se convierte es un lugar de socialización, de recuperación, de terapia, pero paradójicamente, podríamos afirmar que tienen éxito en la escuela los que no la necesitan. La escuela, que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario alimenta las diferencias... Tonucci propone cambiar la escuela, reconsiderar su papel y su relación con la realidad del exterior, mejorar los métodos y la formación de los maestros, adecuando su función al fin que él propone.

En definitiva, con esta muestra, tratamos de ilustrar la idea de que la educación es algo más y distinto que la adquisición de información, que no es algo meramente utilitarista para la consecución de más bienes o de más

poder, sino un medio para lograr comprendernos y comprender a los demás a fin de convivir en paz.

En segundo lugar, la convicción personal de la relatividad de los hallazgos científicos, su naturaleza temporal, su perversa utilización en algunas ocasiones, la levedad de su importancia en otras, sus limitaciones, suscita en el que suscribe una cierta y saludable toma de distancia al respecto.

A pesar de que en el siglo pasado los avances científicos, en prácticamente todos los terrenos, han sido muy voluminosos, muy relevantes, muy rápidos, y nos han obligado a adaptarnos a nuevas circunstancias, no es menos cierto que las necesidades de los seres humanos siguen siendo básicamente las mismas, aunque los contextos hayan variado, incluso las condiciones de una buena parte de la población no solo no han mejorado sino que han empeorado en este tiempo.

Las personas, los grupos humanos, la humanidad en su conjunto, han sido y son, directa o indirectamente, objeto de estudio o destinatarios de la producción científica. No es seguro que este papel central esté tan claro para algunos investigadores, pero a continuación se destacan algunos (evidentemente hay muchos otros), provenientes tanto de las ciencias sociales como de las naturales, cuyas ideas vienen al caso.

Digamos que desde Copérnico (heliocentrismo: sol centro) (contra el geocentrismo imperante) a Darwin, por poner un ejemplo, pasando por Freud o por los estudiosos más recientes tanto del campo de las ciencias naturales (científicos divulgadores como Gribbin, Penrose, Maddox, Sánchez Ron, etc.) como del campo de la paleontología y la antropología

(Carbonell, Arsuaga y Bermúdez de Castro), el antropocentrismo fue y ha venido decayendo de manera espectacular. Esta sería la más grande (o una de las más grandes), lección de humildad.

Bermúdez de Castro (2010) comenta que chimpancés y humanos tenemos una proximidad genética indiscutible (cuantitativamente 98,8 % de genoma idéntico, pero cualitativamente, si se matiza el análisis, las diferencias son evidentes), que somos primates culturales que nos regulamos por unas normas más o menos sofisticadas y refinadas de educación y “resultaría muy útil olvidar nuestra presunta superioridad de seres supuestamente de naturaleza poco menos que divina”.

Gribbin (2006:9) dice textualmente

... lo más importante que la ciencia nos enseña sobre el lugar que ocupamos en el universo es que no somos especiales. Nos lo dicen Copérnico y Galileo y más recientemente se nos indica que nuestra galaxia no es única y puede haber otros universos la ciencia no ha avanzado por una serie de genios insustituibles dotados de una visión especial de cómo funciona el mundo, no son insustituibles, el conocimiento científico se construye paso a paso y cuando llega el momento oportuno como Darwin o Wallace dos o más individuos pueden dar el paso siguiente. Es la suerte o un accidente histórico lo que decide cuál será recordado en la posteridad.

Sánchez Ron (2000:21), hablando de la ciencia como impulsora de cambios sociales, defiende otorgar a la tecnología un estatus del que, en general, no ha disfrutado hasta ahora, y señala que:

... los avances científicos del siglo XX han sido grandes y sin ellos la historia mundial habría sido muy diferente a lo que finalmente ha sido. Las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad son muy complejas y sin el impulso de todas ellas la ciencia habría sido peor, avanzado menos. La

idea de que la tecnología ocupa un lugar secundario respecto de la ciencia básica es una falacia, se retroalimentan. En este sentido no se puede decir que el conocimiento científico puro precediese a la ciencia aplicada.

En la misma publicación, Sánchez Ron comenta una anécdota de Einstein: Requerido en 1936, por un editor, para que dejase escrita su impronta en la inauguración de una nueva sede, escribió,:

Querida posteridad: si no has llegado a ser más justa, más pacífica y más racional de lo que somos nosotros, que el diablo te lleve. Haciendo con todo respeto este piadoso deseo, soy (o era) tuyo (p. 60).

Este es otro flash que incide en esta idea de la necesidad de servicio de la ciencia hacia la sociedad.

Para comprender lo que Frankl (1999), profesor de Neurología y Psiquiatría en la Universidad de Viena, nos dice, quizás sea conveniente conocer que pasó unos años prisionero en Auschwitz y que el libro que se cita, lo escribió a partir de materiales previos de 1947 (poco después de finalizada la segunda guerra mundial) entre 1975 y 1985. Este psiquiatra y profesor intenta conciliar los mundos científico y religioso (una religión no al uso, *como un sentido enraizado en las profundidades inconscientes de los hombres, ... como la búsqueda del hombre del significado último*) y tiene que ver con la convicción de las limitaciones del conocimiento humano, de lo que hay o puede haber más allá de esa frontera. Señala Frankl los peligros que la búsqueda “inconsciente” del significado último puede acarrear en las personas, nacionalismo flagrante, celos obsesivos, odio étnico, trabajo compulsivo, etc., que, por otro lado, también sabemos que pueden abordarse y combatirse desde presupuestos “científicos”. En palabras textuales dice:

... en el mundo que describe la ciencia, el significado último brilla por su ausencia. Pero ¿implica esto que el mundo carece de sentido último? Yo creo que la ciencia está ciega ante la existencia del significado último. Es perfectamente legítimo que el científico se limite a estudiar una <<cierta sección>> en la que él divide la realidad y puede ser muy bien posible que en su sección de realidad no se pueda encontrar ningún tipo de significado. Pero debe ser consciente de que se pueden concebir también otras secciones de realidad... (p. 193).

En apoyo de sus hipótesis comenta sus coincidencias con el físico Einstein que dijo que ser religioso consiste en haber encontrado una respuesta a la pregunta: ¿cuál es el sentido de la vida?, y por otro lado, con el filósofo Wittgenstein, quien manifestó que creer en Dios es comprobar que la vida tiene un sentido.

Aunque esta teoría puede ser discutible, no es menos cierto que sus ideas no pueden pasarse por alto a la hora de contextualizar el trabajo investigador.

Hablando de las virtudes con que titula el libro y de su enseñanza a los niños, Gardner (2011) viene a decir, ya refiriéndose a las personas adultas, que el mejor trabajo no sería aquel que fuera excelente técnicamente (no excluye su importancia), sino el que tiene sentido para quien lo realiza y se lleva a cabo con un compromiso ético de responsabilidad social. En un buen trabajo educativo lo esencial es enseñar estas virtudes a lo largo de la vida, en el aula o fuera de ella. Fácilmente puede apreciarse cierta coincidencia con lo que se comentaba anteriormente a propósito de Frankl.

Ya en la idea de relativizar la importancia de la individualidad frente a la sociedad en su conjunto, Fromm (1980) (antes Marx y Lukacs ya

habían criticado el reduccionismo naturalista de la psicología) señala que para entender la dinámica de los procesos psicológicos actuantes en el individuo es preciso verlo inmerso en el contexto de la cultura que le moldea.

Es el psicólogo Pinillos (1981:39) quien criticando la visión reduccionista de distintos paradigmas psicológicos, dice que *la psicología tiene que aceptar un pluralismo epistemológico flexible, en el que tengan cabida los aspectos propositivos y socioculturales del comportamiento humano, ajustado a cada campo de trabajo, como de hecho se hace en estos momentos*. Así insiste, criticando el paradigma guesáltico y principalmente a Köler, en que llevado a sus últimas consecuencias, las convicciones morales serían un subproducto de las circunstancias, y la conducta irresponsable estaría justificada por el naturalismo psicológico. De igual manera habla al referirse al paradigma conductista E-R, haciendo referencia a la necesidad de aproximación al reconocimiento de la historicidad del saber y de la propia conducta humana. Finalmente, al tratar sobre el método experimental señala que es necesario pero hay que saber que es muy vulnerable a errores por la propia naturaleza del objeto, que es un sujeto.

Otro psicólogo, Vila (2000) considera que la psicología es un intento de explicar al ser humano, y fue así desde su comienzo como disciplina científica, pero ha de trabajar de manera interdisciplinar con la sociología, lingüística, antropología, filosofía, etc., porque todas ellas tienen que ver con la existencia humana. Como reto de futuro, añade, conviene tener presente las capacidades que se requieren para estar incluido

en nuestra sociedad, las relacionadas con *aprender a aprender*, por un lado, y los valores y actitudes referidas al *aprender a vivir juntos*, por otro.

Estas consideraciones mencionadas en este segundo apartado quieren poner de manifiesto la necesidad de hacer profesión de humildad a la hora de ponerse a trabajar y, en su caso, de difundir cualquier hallazgo conseguido, así como la de tener presente una inspiración o un sentido social.

En tercer lugar, la anterior experiencia docente y orientadora del que suscribe le ha permitido, por una parte, constatar la gran cantidad de cuestiones no resueltas o no aclaradas respecto al funcionamiento del sistema educativo en general y a los procesos de enseñanza / aprendizaje en particular (relaciones inter e intra institucionales, aplicación de principios psicopedagógicos a distintas realidades, dificultades en el cambio de actitudes, etc.), y por otra, intuir, casi creer, que el funcionamiento de la organización escolar debe tener una influencia palpable en el bienestar de la comunidad educativa (convivencia entre profesionales, entre alumnos, con las familias, etc.) y en el rendimiento de los alumnos.

Muchos autores, desde distintas disciplinas, se han pronunciado por darle una gran importancia a la organización escolar en relación con la consecución de los objetivos que tiene asignados la institución escolar. Solo citaré dos, Santos Guerra (2000) cree que la Organización Escolar determina, de alguna manera, el cumplimiento; desde la Sociología, Fernández Enguita (1999) también destaca la cada vez mayor relación y dependencia de la eficacia de los centros respecto de los aspectos organizativos de los mismos.

Y después de todo, por qué elegir para trabajar el campo de Secundaria en lugar de Primaria, pues bien, por su complejidad, que viene dada por varias circunstancias:

a) Heterogeneidad del profesorado. El periodo escolar de 12 a 18 años comprende la educación Obligatoria (cuatro años de ESO), el Bachillerato (dos años) y la Formación Profesional (que puede sobrepasar los 18 años si se tiene en cuenta la FP de grado superior). Esta diversidad, inevitable por otra parte, implica una heterogeneidad de profesorado en lo que se refiere a su formación inicial. Mientras en Primaria todo el profesorado, desde el inicio de su carrera está abocado a la docencia y tiene un tronco común muy fuerte, en Secundaria justamente lo que define la formación inicial es su especificidad y la no orientación hacia el campo de la educación, aspecto éste que no ha podido ser corregido con los elementales cursos de formación psicopedagógica de posgrado que se han venido impartiendo hasta la fecha.

b) Organización departamental. La delimitación del currículo por materias obliga a la distribución del profesorado por departamentos, según especialidad, también difícil de soslayar, pero que complica la necesaria coordinación entre el equipo de profesores que imparte docencia a un grupo concreto de alumnos: un profesor puede impartir clase a 120 ó 150 alumnos de cuatro o cinco grupos diferentes, y un grupo de alumnos puede tener del orden de diez profesores distintos. Aunque, por un lado, se ha intentado potenciar la coordinación a través de órganos de participación como las Comisiones Pedagógicas, formadas por los jefes de departamento, director y jefe de estudios, y por otro, con la potenciación de la figura del tutor como facilitador de la coordinación del equipo de profesores que atiende a

un grupo de alumnos, habría que decir que esto no se ha conseguido aun de manera suficiente.

c) Tradición de trabajo individualista. Con relativa frecuencia, todavía puede escucharse a algunos profesores la frase “*yo doy mi clase y de lo demás no quiero saber nada*”, que estaría indicando una actitud resistente a cualquier intento de cambio, tanto en lo que a renovación metodológica se refiere, como a la posibilidad de compartir de buena gana planes, métodos, etc. con otros profesores. La falta de experiencia de trabajo en equipo de los profesores, con las importantes excepciones que naturalmente se producen, es otro *hándicap* que lastra el sistema, problema que, en buena medida, se reproduce en la práctica del aula con los alumnos.

d) La progresiva madurez y autonomía de los alumnos. Como ya se ha dicho antes, el abanico de edad de los alumnos es muy amplio, nada tiene que ver uno de 12 años con uno de 18. Las diferencias individuales se van ampliando con la edad, con lo que la disposición, los intereses, las actitudes y el propio desarrollo de capacidades promueven un grado de diversidad considerable dentro de las aulas, tanto longitudinal como horizontalmente. La apuesta por una educación inclusiva y la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, con ser conquistas sociales importantes, producen algunas distorsiones por parte de aquellos alumnos que reniegan del sistema, generalmente porque han fracasado dentro de él. La respuesta educativa a estos alumnos, como toda la respuesta educativa en general, debería ser ajustada a su situación y necesidades, cuestión resuelta teóricamente, pero de difícil aplicación en la práctica a causa de los condicionantes de la formación inicial del profesorado, de los recursos

personales y materiales disponibles y de la organización de los centros que, de ordinario, es muy inercial respecto de tiempos pasados.

En esa idea, el objetivo de la investigación es intentar establecer las relaciones entre “cultura organizacional”, “clima” y “liderazgo” y, a su vez, la posible asociación existente entre las variables mencionadas en su conjunto y por separado, con la satisfacción laboral de los profesores, la percepción de la convivencia por los alumnos en el centro y el rendimiento de esos mismos alumnos.

Estos aspectos reseñados anteriormente, que están en la base de esta tesis, deben servir para dejar constancia de la posición y motivación de este doctorando respecto a la educación y a la investigación en educación, y son los que le han impelido a inquirir sobre algunos de ellos, en la idea de que los resultados obtenidos puedan coadyuvar a que el sistema educativo cumpla su función de manera más eficiente y eficaz.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL NO UNIVERSITARIO

Puesto que el objeto de la investigación tiene lugar sobre el sistema educativo no universitario español, parece oportuno centrarse por unos momentos sobre él, en la idea de contextualizar mínimamente el estudio, puesto que también cualquier conclusión obtenida debería revertir sobre dicho sistema.

Hasta llegar al sistema educativo actual en España, que más adelante se describirá con algún detalle, conviene hacer un ejercicio de memoria histórica para conocer de dónde venimos y adónde vamos.

Es sabido que los sistemas educativos reproducen, de alguna manera, la estructura y funcionalidad de la sociedad en que se encuentran inscritos y que los cambios en ambos se retroalimentan, aunque disten de ser recíprocos, yendo casi siempre por detrás la educación.

Si nos remontamos a la Edad Media, la cultura, el remedo de educación de la época, se encontraba en los monasterios. Es en el altomedievo y más adelante, en la Edad Moderna, cuando se aprecia un auge de los preceptores para educación individual en las familias pudientes, y la creación de “Estudios” o primeras “Universidades”, que mantuvieron un fuerte vínculo con la Institución Eclesial, a la vez que se conservaron el

influjo de la cultura monástica orientada a la instrucción y educación religiosa de los miembros de familias pobres, nunca generalizada.

Es con la llegada del movimiento ilustrado cuando va tomando carta de naturaleza la necesidad de una educación elemental para todos, que como veremos tardó largo tiempo en institucionalizarse y extenderse.

1.1.1. Del siglo XIX a la Segunda República

En nuestro país, es en la Constitución de 1812, promulgada por las Cortes de Cádiz, donde se plasman algunas intenciones como la defensa de la universalidad de la Educación Primaria para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado. Como sucesores de los ilustrados, los diputados, comparten con ellos la fe en la instrucción pública como instrumento principal de renovación y de reforma, y creen en la democracia y en la necesidad de una educación para la libertad, confiando en que con ello se pondrán las bases para salvar una decadente España (Puelles, 1979).

Con estas bases, la comisión de Instrucción Pública de las Cortes, al realizar el primer proyecto legislativo regulador de la educación, afirma lo siguiente:

Sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres; y sin éstas son inútiles las mejores leyes, pudiéndose quizás asegurar que las instituciones más libres, aquéllas que más ensanche conceden a los derechos de los ciudadanos, y dan más influjo a la Nación en los negocios públicos, son hasta peligrosas y nocivas, cuando falta en ella razón práctica, por decirlo así, aquella voluntad ilustrada, don exclusivo de los pueblos libres, y fruto también exclusivo de una recta educación nacional. Con justicia, pues, nuestra Constitución política, obra acabada de la

sabiduría, miró la enseñanza de la juventud como el sostén y apoyo de las nuevas instituciones: y al dedicar uno de sus postreros títulos al importante objeto de la instrucción pública, nos denotó bastantemente que ésta debía ser el coronamiento de tan majestuoso edificio (p. 15).

Dentro de esta concepción, los diputados españoles trazarán el esquema básico del edificio educativo, estableciendo tres grados: una primera enseñanza, de “extrema importancia para la nación”, una segunda enseñanza, cuya esencia es, según la Comisión, “la principal causa del atraso en que se halla la educación”, y una tercera enseñanza que facultaría para el ejercicio profesional.

En los años posteriores, hasta 1857, se suceden distintas normativas en función de los distintos gobiernos, absolutistas, conservadores o liberales, que abren o cierran los principios instaurados con la Constitución de 1812.

En 1857 con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre, más conocida como Ley Moyano, es cuando puede considerarse que comienza una verdadera institucionalización de la educación. Esta ley perdurará largo tiempo, con diversos retoques, hasta pasados dos tercios del siglo XX, y puso un cierto orden administrativo respecto de la legislación del medio siglo anterior.

En ella se regulaban los niveles educativos del Sistema: primera enseñanza de seis años (gratuita y obligatoria); segunda enseñanza -el Bachillerato- de seis años comunes con examen final y a la que añadía la posibilidad de estudios de aplicación a las profesiones industriales; y la tercera o universitaria, que incluía otras enseñanzas superiores no universitarias de carácter profesional.

Como dato interesante ha de decirse que permitió la existencia de una enseñanza privada, tal como se estipula en el Título II “De los establecimientos privados”, dispensando a los centros religiosos de las condiciones de titulación que se exigía al resto de centros privados. Con el paso del tiempo la enseñanza privada religiosa se fue ampliando y consolidando.

Después de la Restauración, la legislación sobre educación pasa por diversas vicisitudes, propugnando los liberales, de acuerdo con su ideario progresista, lo que se dio en llamar “libertad de enseñanza”, heredera de la visión del periodo revolucionario anterior, y por el contrario, los conservadores intentando limitarla. A modo de ejemplo, entre la legislación se encuentra el “Real Decreto de 29 de julio de 1874 regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza”, que en su artículo 7 dice textualmente (Puelles, 1989):

Los fundadores, empresarios ó directores de establecimientos privados de enseñanza podrán adoptar con entera libertad las disposiciones que juzguen más conducentes á su buen régimen literario y administrativo. El Gobierno únicamente se reserva el derecho de inspeccionarlos en cuanto se refiera a la moral y a las condiciones higiénicas, y el de corregir en la forma que los reglamentos prescriban, las faltas que en estas materias se cometan.

Es en este periodo cuando aparecen grandes defensores de la escuela pública y laica y de la libertad de cátedra, como Gumersindo de Azcárate, quien en un texto denominado “Exposición colectiva”, de marzo de 1875, replica al ministro de turno, Orovio, inadmitiendo una circular dirigida a los rectores de las universidades, en la que se dice nada más y nada menos que *en la cátedra no podrá exponerse principio alguno que no esté dentro del dogma católico, de la sana moral y de los fundamentos de*

la monarquía constitucional, ni enseñarse nada que conduzca a lo que la circular llama funestos errores sociales (p. 55).

En 1876 se aprueban los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza, que marcarán un hito en la orientación de la educación progresista de nuestro país. La ILE fue fundada por varios catedráticos y auxiliares de la Universidad e Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra. Entre ellos estaban el ya citado Gumersindo de Azcárate, Giner de los Ríos, Costa, por citar algunos nombres que siguen resonando en nuestros días.

En los estatutos de la ILE (sociedad compuesta por accionistas) se dice que *es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas (art. 15).* Esta institución promovía la coeducación, las excursiones como actividad educativa y el acercamiento entre centro y familia.

Otros tres hechos de esta época con gran significado político y educativo son: a) la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 (a partir de ese momento deja de depender del Ministerio de Fomento); b) la creación de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas por Real Decreto de 11 de enero de 1907, y c) la creación del Instituto-Escuela en Madrid como ensayo pedagógico progresista (Viñao, 2007).

Por la persistencia en el tiempo (no hubo otra Ley General de Educación hasta 1970, aunque sí hubo leyes parciales que modificaron el sistema), merece la pena citar el Real Decreto de 25 de agosto de 1926 (dictadura de Primo de Rivera), sobre reforma del bachillerato, que consistió en su división en dos ciclos: a) bachillerato elemental, de tres años de duración y b) bachillerato universitario que contemplaba un año común y dos divididos en Letras y Ciencias.

1.1.2. De 1931 a 1978

Durante la Segunda República pueden contemplarse dos periodos claramente diferenciados: El primer bienio (1931-33), progresista, presidido por Azaña, que tuvo como ministros más emblemáticos, a Marcelino Domingo (unos pocos meses) y a Fernando de los Ríos, y el segundo bienio (diciembre de 1933-Febrero de 1936), al que puede titularse de contrarreformista respecto del bienio anterior (Molero, 1991).

Es preciso hacer notar que la Constitución republicana de 9 de diciembre de 1931, marcó decisivamente el curso de la legislación en materia de enseñanza, aunque parte de las intenciones no pudieran llegar a ponerse en práctica (así, el artículo 26, referido a las órdenes religiosas que les prohibía ejercer la enseñanza [con la excepción de la Compañía de Jesús que fue disuelta y sus bienes incautados por el Estado]). En los artículos 48, 49 y 50, se explicitan las intenciones educativas republicanas, inspiradas en la doctrina de la Institución Libre de Enseñanza.

En el primer bienio destaca: la construcción de escuelas, por valor de 400 millones de pesetas de la época (a través de la ley de 16 de

septiembre de 1932, que autorizó la emisión de deuda pública extraordinaria para este fin); la creación de cerca de 10.000 plazas de maestros e incremento de sus salarios; implantación del “Plan Profesional” de formación de maestros en las Escuelas Normales (acceso con título de bachiller, tres años de enseñanzas especializadas más un año de práctica docente después de haber superado un examen de conjunto al fin del tercer año, régimen de coeducación de los aspirantes y, finalmente, ingreso directo en el escalafón); reconocimiento del bilingüismo en Cataluña; la no obligatoriedad de recibir enseñanza religiosa; la coeducación, etc. Muchos otros aspectos quedaron en fase de proyecto, como la ley de Bases de Primera y Segunda Enseñanza que intentaba articular ambas etapas desde los 5 a los 14 años (al Bachillerato de 7 años [5+2], se accedía a los 10 años, con lo que no se articulaba con las enseñanzas previas) (Puelles, 2001).

Con la contrarreforma de los años 1934-35, pierde impulso la creación de escuelas y plazas de maestros, se reduce el periodo de formación de los maestros (entre otros aspectos, se anula la condición de bachiller para el acceso a las Escuelas Normales), se revoca la coeducación (también en las Escuelas Normales), las órdenes religiosas retoman su actividad mediante subterfugios administrativos y languidecen las “Misiones Pedagógicas”.

En el periodo de la guerra civil (1936-39), la política de ambos bandos estuvo teñida por las necesidades económicas, políticas y militares de la contienda, en un continuo avatar por las cambiantes condiciones del día a día.

En el lado oficial, el Ministerio de Instrucción Pública intentó reimplantar algunos de los aspectos progresistas reformados en los años 1934-35 por el gobierno conservador (continuación con la construcción de escuelas, la mejora de la formación de los maestros y su salario, elaboración de normativa relativa a programas de Enseñanza Primaria, intentos por extender Segunda Enseñanza de manera abreviada [cinco semestres] a personas mayores de 15 años propuestas por organizaciones políticas, sindicales o empresas, que tuvieran condiciones para aprovecharlas, formación en cultura general, en el periodo vacacional del verano, a personas mayores de 40 años, campañas de alfabetización, etc.), estableciendo cada uno de los varios ministros su particular visión política, dando prioridad a la necesidad de tener cubierta la atención a todos los alumnos, por un lado, y a los aspectos ideológicos antifascistas por otro.

En el bando rebelde, ante la necesidad de organizar la continuidad de las distintas etapas de enseñanza, se crea en un primer momento, la Comisión de Cultura y Enseñanza, presidida por José M^a. Pemán, que posteriormente (30 de enero de 1938) acabaría dando a luz al nuevo Ministerio de Educación Nacional, cuyo primer titular fue Pedro Sáinz Rodríguez (Molero, 1991). Lo que definirá la acción política educativa en esta facción será su totalitarismo y dogmatismo ideológico patriótico-católico, que devendría, más que en ejercer un programa, en el desmantelamiento de los restos republicanos progresistas, en connivencia con la Iglesia Católica. Conviene destacar, entre otras iniciativas, la labor de las Comisiones Depuradoras que separaron de sus puestos a los educadores de distintos niveles por la sola circunstancia de haber sido leales al régimen republicano, cuando no fueron puestos en prisión o

fusilados; la liquidación de la Institución Libre de Enseñanza con la incautación de sus bienes y desaparición de cualquier referencia a la misma en los textos de cualquier tipo que pudieran relacionarse con ella. Quizás la iniciativa técnica más importante fue el establecimiento de un bachillerato universitario de carácter elitista, de siete años, de 10 a 17, (20 de septiembre de 1938)², que iba más allá del planteamiento propiamente académico pretendiendo desterrar de los medios intelectuales los síntomas de decadencia que a modo de ejemplo se citan a continuación ... *la falta de instrucción elemental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte,....(p. 307).*

Durante la época franquista, la educación estuvo al servicio de los valores del régimen, nacionalsindicalistas primero y nacionalcatolicistas después, que ya se citaron en párrafos anteriores al hablar de la Guerra Civil. Merece destacarse la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, merced a la cual la enseñanza pública retrocede en beneficio de la enseñanza religiosa. El 26 de febrero de 1953 (Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias) se reforma el Bachillerato de 1938 y se instaura un Bachillerato Elemental (10-14 años) y otro Superior.

Con el devenir de los años y la necesidad de proceder a una cierta apertura de miras, en 1970, se aprueba la Ley General de Educación³, que será la norma más progresista de este periodo. En esta Ley se contemplan todas las etapas de la enseñanza, incluida la universitaria, de la que no hablaremos en este texto, estableciéndose con ello una concatenación que

² Ley reguladora de los estudios de Bachillerato

³ Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970 (BOE de 6 de agosto).

da continuidad a los distintos niveles educativos, que brillaba por su ausencia en la anterior normativa. Justamente, en su artículo noveno, punto cuatro, establece: *La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo ...*, y en su punto dos d): *El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución psicológica de los alumnos*. Como puede apreciarse esta es una novedad de gran calado.

Se establece una Educación Preescolar, de carácter voluntario, comprendiendo un Jardín de Infancia (2 y 3 años) y Escuela de Párvulos (4 y 5 años), siendo esta última gratuita en los centros estatales y en aquellos centros privados que solicitaran concierto.

Esta etapa da paso a la Educación General Básica (EGB), de los 6 a los 13 años (8 cursos), a cuya finalización con aprovechamiento suficiente se titulará con el Graduado Escolar que dará acceso al Bachillerato. En otro caso el Certificado de Escolaridad daría paso a la Formación Profesional (FP) de primer grado. Tanto la EGB como la FP de primer grado serán gratuitas en los centros estatales y concertadas en los centros privados.

El nivel de Bachillerato (unificado y polivalente) comprendería tres cursos y su título daría acceso a la Formación Profesional de segundo grado y al COU. Ambas enseñanzas se desarrollarían en los mismos centros en que se hubiera cursado el Bachillerato.

Esta Ley estableció con claridad la titulación mínima del profesorado de los distintos niveles, tanto en el ámbito estatal como en el privado, terminando así con ciertas corruptelas de muchos centros privados que empleaban profesionales no titulados suficientemente.

Por primera vez se especifica en un documento oficial una concepción de la Organización Escolar (Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios de la Educación General Básica) por Orden de 2 de diciembre de 1970, del Ministerio de Educación y Ciencia.

1.1.3. Periodo democrático

Finalmente, en el periodo democrático, el artículo 27 (en sus 10 puntos) de la Constitución de 1978⁴, garantiza la libertad de enseñanza, el respeto a los principios democráticos, el derecho a recibir formación religiosa, la obligatoriedad de la enseñanza básica, la libertad de creación de centros y la intervención de la Comunidad Educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

Las leyes educativas más relevantes que han desarrollado el artículo 27 de la Constitución han sido la LODE⁵ y la LOGSE⁶.

La LODE, estableció las condiciones para la creación de centros públicos y privados, estableció el sistema de conciertos económicos para los privados que lo solicitasen y la forma de participación de las distintas instituciones (Estado y Comunidades Autónomas) y estamentos de la comunidad educativa. Posteriormente, se modificaría, ampliando en lo que a gobierno de los centros se refiere, a través de la LOPEG⁷. En esta última ley se profundiza en la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes y en la definición de su

⁴ Constitución Española. Aprobada por las Cortes Plenarias el 31/10/1978. Ratificada en Referéndum el 6/12/1978. Sancionada por S. M. el Rey el 27/12/1978.

⁵ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

⁶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

⁷ Ley Orgánica 5/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG).

proyecto educativo, se regulan los órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro) y se aborda el acceso a la Inspección Educativa y la evaluación de la función directiva y la función docente, adaptándose a la LOGSE que había sido aprobada cinco años antes.

La LOGSE, en alguna medida, continúa la concreción y mejora de los aspectos más progresistas contenidos en la LGE de 1970 y añade, como no podía ser menos, otros nuevos derivados de las necesidades afloradas del periodo democrático nacido.

Como novedades más importantes deben citarse, la configuración “educativa” de la etapa previa a la escolaridad obligatoria y compromiso de extensión de la Educación Infantil (no obligatoria), la implantación de 10 años de Educación Básica y Obligatoria (6-16 años) que comprenderá Educación Primaria (1º-6º) y Educación Secundaria Obligatoria y gratuita (ESO [1º-4º]), ambas etapas de carácter “comprensivo”, la reforma de la Formación Profesional (Grado Medio y Grado Superior [acceso con Bachillerato]), bachillerato de dos años, regulación de las enseñanzas de artísticas (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño), enseñanza de idiomas, Educación de Adultos, señala también la titulación requerida para los profesores de las distintas etapas y especialidades, haciendo hincapié en la formación continua del profesorado y en la evaluación del sistema.

Además incluye un capítulo dedicado a la Educación Especial y un título destinado a la Compensación de las Desigualdades en Educación y, en el art. 55 se considera la “Orientación Educativa y Profesional” como uno de los siete factores específicos que *favorecen y mejoran la calidad y mejora de la enseñanza*.

Los centros debían completar y desarrollar el currículo de los diferentes niveles y etapas, que aparecería posteriormente a la ley en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.

A la vez preveía la adaptación del sistema a la nueva ordenación administrativa del Estado Español, atendiendo a las particularidades de los Estatutos de Autonomía de las distintas Comunidades. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas deberían exigir, al menos, el 65 % del horario y el 55% en aquellas autonomías que tuvieran lengua propia distinta del castellano.

No puede negarse la ingente labor necesaria para experimentar primero y generalizar después la reforma educativa planeada. Multitud de materiales fueron elaborados para uso del profesorado, además de la implementación de numerosísimos cursos y cursillos, con objeto de favorecer el desarrollo de la ley.

En la normativa que la desarrolla, puede apreciarse una más amplia y profunda fundamentación del currículo, si comparamos con la LGE de 1970, tanto en lo referido a objetivos y contenidos como a metodología y organización.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)⁸ aprobada en tiempos de gobierno de Aznar (Partido Popular), modificaba especialmente algunos aspectos relativos a la comprensividad del sistema, cargando el peso de la prueba en el “esfuerzo” (ya se incluía en leyes anteriores) de los alumnos (se eliminó el adjetivo “proporcionado” que aparecía en el borrador) e introducía la reválida al finalizar el bachillerato. aspecto este

⁸ LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

último que contemplaban también las leyes anteriores, pero no llegó a entrar en vigor al ganar las elecciones el PSOE en 2004, que procedió a derogarla y preparar una actualización de la LOGSE.

La Ley Orgánica de Educación (LOE)⁹, actualmente vigente, cita como “principios”, entre otros, en el título preliminar, *g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado*, matizando así, con la palabra añadida *motivación*, el *esfuerzo* puro y duro de los alumnos mencionado en la LOCE. También vuelve a incluir en dichos principios *f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes*, que en la LOCE había quedado eliminado como “principio” y como “factor de calidad”.

Las novedades respecto a la LOGSE no son de bulto sino de matiz, aunque algunos aspectos regulados en la LODE y en diferentes Reales Decretos anteriores, ahora se encuentran comprendidos en esta norma, como por ejemplo: un Título relativo a centros docentes, tanto públicos como privados (incluye un capítulo referido a “conciertos” y prevé la equiparación de salarios de profesores con los del sector público), y su régimen jurídico; un artículo (121) que explicita que todos los centros deberán disponer de un Proyecto Educativo que, a su vez, incorporará lo que anteriormente se denominaban Proyectos Curriculares. En los Reales Decretos que desarrollan la ley, ya vienen especificados los distintos componentes curriculares (objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación), con lo que evita a los equipos educativos de los centros la ardua tarea de completarlo como ocurría cuando entró en vigor la LOGSE; finalmente, encuadra en los capítulos III y IV, del Título V, toda la

⁹ LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

normativa relativa a los “órganos colegiados de gobierno y coordinación docente de los centros públicos” y a la “dirección”.

Por otro lado, se observan las matizaciones comentadas anteriormente, como:

- Inclusión del “trabajo en equipo” entre los fines señalados en el art. 2.
- La concreción, en el art. 3, de que “las enseñanzas se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.
- La adopción de la “atención a la diversidad como principio fundamental en la enseñanza básica”, según art. 4.
- Añade las “competencias básicas” a los elementos del currículo (art. 6).
- Se introduce la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil (art. 15).
- Se incorpora el área y materia (respectivamente en Primaria y Secundaria) de “Educación para la Ciudadanía”.
- Se establecen las “evaluaciones de diagnóstico en 4º de EPO y 2º de ESO.
- Se adelanta un curso la posibilidad de ingresar en un Programa de Diversificación en la ESO.
- Se instauran los “Programas de Cualificación Profesional Inicial” (grado 1 de profesionalización) para alumnos mayores de 16 años, en sustitución de los “Programas de Garantía Social”.
- Se agrega por primera vez el principio de “inclusión” al de “normalización”, que ya estaba instituido, en lo referido a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Continuando con lo ya expresado en la LGE de 1970, se explicita que “deberán adoptarse medidas para la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales (art. 76).

Considerando toda la etapa democrática, puede decirse que los logros han sido muy importantes, veamos algunos:

a) Alumnado escolarizado¹⁰:

- Total alumnado no universitario: 7.928.727.
- Alumnado en centros públicos, 68%; en concertados, 29%, aproximadamente.
- Alumnado extranjero en centros públicos, 82%; en concertados, 14%.
- Toda la población del tramo de edad 6-13, se encuentra escolarizada al 100%, y la de 14-18 al 92%.
- En el caso de la población del segundo ciclo de Educación Infantil (3-5), se encuentra escolarizada al 95%.
- Tasa de abandono escolar, sin titulación básica, en el año 2010: 28,4%.

b) Profesorado

- En centros públicos, 497.500; en concertados, 185.000.
- Aumento de profesorado en los 10 últimos años en la red pública, 25%; aumento en la red concertada, 30%.
- En la red pública la ratio profesor/alumnos es menor que en la concertada porque ha de atender a la zona rural con población escasa, donde la red concertada no mantiene centros.

c) Inversión

- Total, incluida la Universidad: 4,79% del PIB.
- Aumento en los 10 últimos años: 0,5%.
- La inversión en becas se ha triplicado en la 1ª década del siglo XXI..

¹⁰ Datos y cifras. Curso escolar 2011-12. Ministerio de Educación.

d) Calidad del sistema

Siendo tan difícil de evaluar, máxime cuando en el pasado no existieron medidas fiables con las que podamos relacionar las que ahora se hacen, es, sin embargo, el ámbito que recibe más críticas, muchas veces interesadas, y que más interés suscita.

Si bien sabemos que la educación ha de intentar mejorarse siempre y, en este sentido, la crítica es loable, no es menos cierto que la impugnación feroz y constante del sistema educativo, tal como funciona actualmente, no es la mejor manera de corregir las disfunciones que en él se producen.

Quizás, una de las maneras menos subjetivas de acercarse al sistema sea la de contemplar algunas estadísticas y especialmente las de los informes PISA, teniendo presente, en este último caso, no solamente los resultados de los alumnos, sino también el contexto social a que dichos informes hacen referencia.

Veamos cómo algunos personajes notables opinan, señalando disfunciones, sobre la marcha de la educación después de la LGE de 1970:

1. Emilio Alarcos, gramático y catedrático de Lengua Española en la universidad de Oviedo y Académico de la Real Academia de la Lengua, en un artículo publicado en “El País” (24-12-1985) se mostraba preocupado por *las faltas de ortografía de los estudiantes de la especialidad de Filología Románica (futuros profesores de Lengua Española en los Institutos)*.

2. En la misma fecha y periódico, Gonzalo Torrente Ballester, catedrático de Lengua Española en distintos Institutos, decía: ... *Con la*

promulgación de la Ley de 1970 y el olvido de los tradicionales métodos de enseñanza, se escribe mal y se habla peor ...

3. En el mismo periódico y el mismo día publicaba otro artículo el periodista Mario G. Castro en el que hablando de lo mismo comentaba: *...en una clase de 1º de BUP, sólo 10 no cometen errores ortográficos ...*

Por el contrario, otros como Cayetano López, Catedrático de Física de la UCM, vicerrector (en aquella fecha) y posteriormente presidente del CSIC durante varios años, manifestaba en otro artículo de “El País” (24-01-1984), titulado “Nostalgia de una enseñanza que nunca existió”:

Se habla mucho del deterioro de la enseñanza universitaria, pero sin argumentarlo ni justificarlo y, aunque es cierto que la Universidad está en crisis, ésta existe desde hace mucho tiempo y es universal. Por el contrario, hace 20 años (1964) las enseñanzas eran lamentables en nuestra Universidad, salvando las debidas excepciones, y los programas eran vetustos y escasamente científicos.

Es cierto que el porcentaje actual de alumnos que no consiguen la titulación básica (muchos por abandono en años pasados hacia el campo del trabajo), es alto, pero por poner un ejemplo, en Castilla y León, en el curso 1982-83, sólo el 48% de los alumnos consiguió el Graduado Escolar en el año que les correspondía, y sólo acabaron la FP 1, en ese año, a nivel nacional, el 42% de los que la iniciaron.

Sirvan estos datos de muestra para ver que, de ordinario, no se fundamentan las observaciones negativas que se hacen.

Si vemos algunos informes de la OCDE¹¹ (2009) recientes podemos notar que la formación alcanzada por la población adulta española ha mejorado, de forma ininterrumpida, en los últimos 10 años. *Desde 1997 el porcentaje de españoles de 25 a 64 años que poseen Educación Secundaria postobligatoria o superior ha pasado de 32% al 51% en 2007.*

En el informe similar de 2011 de la OCDE¹², la titulación de *población entre 25 y 34 años en Educación Secundaria postobligatoria en España es del 64% y ha aumentado un 12% en los últimos 14 años, 34 puntos más que la que corresponde a la población entre 55 y 64 años, aunque todavía se está a unos 17 puntos de Suecia o Finlandia.*

En ambos informes se aprecia que la formación académica de la población adulta española, especialmente la de más edad, ha sido muy precaria y son sus hijos los que se encuentran cursando estudios actualmente en el sistema educativo. Si a este dato unimos, el también mencionado en estos informes, de que cuando se detrae el efecto del “estatus socioeconómico y cultural” los resultados de los alumnos son equiparables, nos encontramos con que el generalmente considerado como mal dato del resultado de los informes PISA en España, puede, en gran medida, explicarse por la variable, “formación de la población adulta”, y por otro lado, puede abrigarse la idea de que la situación mejora notablemente a lo largo de las últimas décadas.

¹¹ Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. 2009.

¹² Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. 2011.

Finalmente, viendo los resultados del último informe PISA¹³, es obligado percatarse de algunos detalles importantes que sirven para matizar la impresión general que produce la vista cruda y dura del “ranking” por países.

Por un lado, las diferencias entre la mayoría de países que se encuentran una puntuación típica por encima y por debajo de la media, son poco o nada significativas. Solamente fijándonos en los extremos es cuando apreciamos las verdaderas y grandes diferencias.

Por otro lado, en lo que se refiere a España, tenemos una gran variedad, según las diferentes Comunidades Autónomas: Así, en la competencia “Comprensión Lectora”, apreciamos que Madrid, Castilla y León, Cataluña y La Rioja, solo son superadas por cinco países, Corea del Sur, Finlandia, Canadá, Japón y Países Bajos, y por el contrario, Murcia, Andalucía, Baleares y Canarias, solo tienen por debajo algunos países latinoamericanos, ninguno europeo; algo parecido ocurre con la competencia “Matemática”, donde Castilla y León, Navarra, País Vasco y Aragón solo son sobrepasadas por los mismo países antes citados, y sin embargo, Andalucía, Baleares y Canarias, solo tienen por debajo algunos países latinoamericanos, ninguno europeo; por fin en competencia “Científica” encontramos algo similar, Castilla y León, La Rioja y Navarra, solo son aventajadas por Finlandia, Japón, Corea del Sur, Canadá, Países Bajos y Alemania, y como en las otras competencias, Andalucía, Baleares y Canarias, solo tienen por debajo algunos países latinoamericanos, ninguno europeo.

¹³ PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. Madrid, 2010.

Puede deducirse de lo expuesto, que la diversidad del Estado Español y el punto de partida de las distintas Comunidades Autónomas, además de los antecedentes socioeconómicos y culturales familiares, determinan en gran medida el rendimiento de los estudiantes de 15 años. Aunque el sistema goza de un grado de equidad superior al de muchos otros países y las mejoras son indudables, aún no se ha logrado homogeneizar suficientemente el aprovechamiento. También podría decirse que, aunque todo sistema es mejorable, la razón de los malos resultados no estaría atribuida principalmente a las leyes educativas, que son las mismas para todos.

Para acabar este punto, valdría apuntar que el acuerdo inicial establecido en la Constitución tuvo sus más y sus menos entre las formaciones políticas progresistas y conservadoras a la hora de plasmar, en las sucesivas leyes mencionadas, las ayudas públicas a recibir por los centros privados concertados, y a la hora de la programación general de la enseñanza, especialmente en lo que se refiere a la inclusión de todos los alumnos en la educación básica y a la introducción de algunas áreas o materias como Educación para la Ciudadanía en el currículo básico.

De esta forma vemos que, de alguna manera (si no tan visceral como en otros tiempos), continúan los intentos de realizar cambios con nuevas leyes, cada vez que hay relevo de gobierno, habiendo devenido en fracaso los intentos por acordar la estabilidad de las mismas. Así, estamos viendo en estos momentos el proceso de aprobación de una nueva ley, *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) que nos retrotrae a épocas pasadas, por su carácter selectivo, entre otros aspectos, que algunos consideramos inconvenientes. Más que el efecto directo de la

puesta en vigor de cualquier ley, el perjuicio de fondo que ocasiona demasiado cambio legal sin consenso es la desconfianza y desmoralización de los agentes de esos cambios, que son los profesores, originándose así cierto desánimo hacia la tarea de educar.

Como puede advertirse, parece obvio, la educación institucionalizada ha pasado, después de mucho tiempo, a ser un hecho que implica a toda la sociedad, circunstancia que puede considerarse de gran calado y positiva desde una perspectiva progresista del desarrollo humano y social, aunque no haya cubierto todas las expectativas en este sentido.

Distintos grupos de poder, en distintas épocas, bajo el enunciado de unos fines rectos y bienintencionados, aparentemente, han utilizado en numerosas ocasiones la educación como procedimiento para cercenar libertades, para coartar el espíritu crítico, para contraponer auténticas barreras para el acceso al conocimiento científico y liberador y al desarrollo del espíritu creativo.

En interés de que el fruto de este trabajo tenga algún efecto en el fortalecimiento de una visión de la educación como favorecedora de un desarrollo armónico personal y social de los educandos, es por lo que resulta muy conveniente tener en cuenta todas las vicisitudes por las que ha pasado el sistema, al objeto de evitar caer en sesgos o fundamentalismos contrarios a la dignidad de las personas y los grupos.

1.2. NOTAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

1.2.1. Introducción

En España, esta disciplina ha estado ligada durante mucho tiempo y casi exclusivamente a las disposiciones oficiales que regulaban la Educación. Como ejemplo tenemos, en la segunda mitad del s. XIX e inicios del s. XX, la Ley Moyano en la se establecen los órganos jerarquizados (nacional, provincial y municipal) que dictarán, autorizarán y controlarán los centros, no hablándose en ningún momento de participación, ni apertura a la comunidad. En algún caso, como ocurrió con el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, se señalaba que “el claustro de profesores del instituto debía reunirse una vez al mes para apreciar en conjunto la marcha y resultados de la enseñanza”, que significaría un cierto germen de participación. Habría que decir que, como excepción, la ILE¹⁴ patrocinaba una organización mucho más avanzada, al plantear una escuela independiente de organizaciones religiosas o políticas, además de promover la coeducación, la apertura al entorno y el acercamiento entre centro y familias. Algunas otras experiencias como la creación por Real Decreto de 10 de mayo de 1918, del Instituto Escuela de Segunda Enseñanza, bajo la dirección de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, supusieron, aunque de forma muy minoritaria, ciertos avances que han sido posteriormente reconocidos.

Este planteamiento ha estado presente hasta bien entrado el siglo XX, aunque ha ido evolucionando hasta constituirse, por un lado, en una parte importante y específica de la normativa sobre educación del último

¹⁴ Institución Libre de Enseñanza.

tercio del siglo XX y del actual XXI, y, por otro, en un cuerpo de “doctrina” comprendido bajo el título de una materia o asignatura de los planes de estudios universitarios para la formación del profesorado. La Organización Escolar (de ahora en adelante OE) hoy forma parte del área académica “Didáctica y Organización Escolar” en el sistema español universitario.

En general, una gran parte del profesorado que imparte esta disciplina le supone a la OE una gran importancia para el logro de los fines educativos (Marhuenda, 2011), otros como Aguilar (2011) creen que ha estado demasiado supeditada a la “Didáctica”, otros (Gimeno, 2011; San Fabián, 2011; Marhuenda, 2011) opinan que la investigación ha sido escasa y poco profunda (por el cambio de temáticas de estudio, proyectos financiados poco relevantes y discontinuidad en el pensamiento del personal docente e investigador), y todos manifiestan que, por un lado, la OE ha estado olvidada en las distintas reformas educativas contribuyendo a la inercia y continuidad de la praxis educativa y, por otro, que una gran parte del profesorado realmente no ha demandado más autonomía organizativa para no aumentar sus responsabilidades, prefiriendo una organización Tradicional que, obviamente, se resiste al cambio.

No obstante, desde 1990, se han venido celebrando Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar, más o menos cada dos años, que muestran el interés e inquietud de los docentes e investigadores del área por encontrar el sitio de la OE (especialmente por desvincularse de la exclusividad normativa pasada) y aclarar su definición dentro del panorama científico de la educación.

Sin extendernos demasiado, intentaremos hacer una descripción de la evolución del conocimiento ligado a este área, a través del pensamiento y producción de tres autores representativos, que no significa descalificación de otros.

1.2.2. Aproximación de Lorenzo Delgado

Lorenzo Delgado (2000) en “La organización Escolar, su evolución histórica”, muestra, siguiendo un orden cronológico muy amplio, que las etapas de desarrollo de la OE serían:

- a) la escuela como organismo
- b) la escuela como fábrica y
- c) la escuela como comunidad.

Al referirse al modelo de “escuela como organismo” señala como momento de inicio el final del siglo XIX y principios del XX, hacia 1900. Desde entonces ya aparecen los contenidos de OE separados de los contenidos de otras disciplinas; se piensa que la escuela es un conjunto de elementos y cada uno cumple una función, careciendo de importancia los elementos externos. Rufino Blanco, profesor de la Escuela Superior del Magisterio es el exponente inicial más claro de esta orientación. Sería desde el punto de vista ideológico el pensamiento contrario al de la ILE, por su carácter religioso. Este hombre fue fusilado al inicio de la guerra en Paracuellos. El planteamiento determinista que subyace ve la escuela como un conjunto rígido de funciones, normas y roles, con un funcionamiento autónomo, totalmente predecible y sin relación con elemento externo alguno. Sus principales representantes (Cardedera, Alcántara, Rufino

Blanco) definirían la OE, como “la buena disposición de los elementos para educar a los niños por medio de la instrucción”.

Este planteamiento sería el que estuvo vigente, con lógicas variaciones y matizaciones, hasta la LGE¹⁵ de 1970, salvando el periodo de la Segunda República y la excepcionalidad de algunos centros que, aun con el corsé de las leyes, mantuvieron implícitamente planes más abiertos y menos fundamentalistas.

La escuela como empresa se introduce en España hacia los años 60, y es un paradigma caracterizado por su corte gerencialista y eficientista. Parte de la idea que la enseñanza y los procesos que se dan en la escuela son regulables técnicamente, estando asegurado el éxito si se siguen todos los pasos requeridos o planeados como en cualquier factoría productiva de bienes materiales, aunque en este campo se dulcifica este planteamiento. Es el paradigma más extendido y aún tiene muchos seguidores, aunque está abocado a su extinción. De alguna manera se trata de llevar a la escuela las ideas extraídas de los manuales de organización de empresas. Elementos como planear, instrumentar, seleccionar personal, evaluar, controlar, etc. conforman el sustrato de este modelo. La LGE de 1970 está totalmente impregnada de esta concepción. Algunos representantes y creadores o desarrolladores de doctrina de este modelo son Víctor García Hoz, Juan Manuel Moreno, inspiradores de la LGE de 1970, y otros continuadores del ámbito de la Inspección Educativa, como Gómez Dacal y Rotger Amengual. Desde este punto de vista se definiría la OE como “la ordenación de los distintos elementos de la escuela con el fin de que concurren adecuadamente a la educación de los escolares”.

¹⁵ Ley General de Educación

En el documento “Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios de la Educación General Básica”¹⁶, que desarrolla algunos aspectos de la LGE, se define la OE de la siguiente forma:

El sistema escolar, su organización y objetivos son expresión de la teoría educativa adoptada. Reflejan las ideas vigentes sobre la sociedad, sobre el hombre que se educa, sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y sobre la función que se asigna a la escuela dentro de la comunidad.

La organización es, por tanto, una estructura dinámica al servicio de unos fines específicos; es un medio que facilita y hace posible la adquisición de los objetivos propuestos. La organización se hace, se constituye, considerando el contexto real en que se va a establecer, teniendo en cuenta las posibilidades, recursos y personas disponibles para ello.

En consecuencia, no parece aconsejable pues, establecer unos criterios rígidos que podrían condicionar o limitar las posibilidades organizativas en el futuro. Por ello las orientaciones y sugerencias que se dan a continuación solamente tienen un valor de estímulo y ejemplo.

Como puede apreciarse, el intento de modernización de la OE choca, como no podía ser de otra forma, con el artículo primero, punto uno, de la LGE (hace referencia a los fines), en la que, entre otras cosas se dice “La formación humana integral ... inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias ... todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino”. No obstante, con las limitaciones obvias, está claro que significó un avance en la concepción organizativa de los centros, limitando o dulcificando, al menos a nivel teórico, ese carácter gerencialista que define al modelo.

¹⁶ Orden de 2 de diciembre de 1970 (Ministerio de Educación y Ciencia) por la que se aprueban la Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica.

La escuela como comunidad es la última metáfora en OE. El objetivo aquí se orienta a desarrollar mecanismos internos de participación y a satisfacer necesidades de la comunidad circundante, tratando de comprometer a padres, profesores y alumnos, implicando un trabajo en equipo de los profesores y de los alumnos y una apertura del centro al exterior. Ya en la LGE se contemplaba la posibilidad o sugerencia de participación y la personalización de la enseñanza, aunque es en la LOE (1985), la LOGSE (1990) y decretos que la desarrollan donde estos aspectos pasan a ser un derecho. De alguna manera, el Proyecto Educativo de Centro será, a partir de este momento, el documento que conjugará los distintos elementos que intervienen en la realidad escolar para conseguir los objetivos, desde la consideración de que el centro escolar es un subsistema del sistema educativo que comprende a su vez otros subsistemas que facilitan los procesos formativos.

Aunque después del tiempo pasado no se vean con claridad los resultados de este nuevo modelo, debe destacarse que es el que permite, con su respaldo legal, considerar a los centros escolares como organizaciones formales pero con cauces de participación interna que pueden influir en el desarrollo de las actividades y en la priorización de objetivos, estando, por otro lado, abiertos al entorno, léase familias y comunidad.

Bajo la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), el paradigma organizativo es similar al anterior, aunque se han corregido algunos aspectos, así, mientras que con la ley anterior (LOGSE), la participación de los profesores a la hora de concretar el proyecto curricular (los elementos curriculares establecidos en los decretos para las distintas

etapas debían especificarse en cada centro para los distintos ciclos y cursos) era muy fuerte, con la LOE y decretos este aspecto ya viene dado. Seguramente los redactores de la norma pensaron que la participación para la concreción curricular anterior no había sido productiva a causa del rechazo de los docentes. No deja de ser un paso atrás. Las reflexiones de López (2005 y 2007) en el sentido de considerar la “organización” como un intangible al margen del “sistema” que toma derroteros imprevisibles, a veces, puede resultar útil para entenderlo.

1.2.3. Aproximación desde la perspectiva de M. A. Santos Guerra

Santos Guerra (2000) realiza una aproximación al campo de las teorías de la organización a través de tres tipos de criterios: unipolar, bipolar y multipolar.

Quizás el criterio unipolar puede hacer más accesible la comprensión de la sucesión histórica de las distintas corrientes explicativas de la OE, aunque hay que decir que estas corrientes, muchas veces, se superponen en el tiempo y en el espacio. Estas corrientes se expresan esquemática y sucintamente en la tabla que sigue:

Corriente/ Aparición/ Representante	Aspectos destacados	Críticas
El Management científico/ Inicio siglo XX/ Taylor	<ul style="list-style-type: none"> . Concepción eficientista de la autoridad. . Definición clara de perfiles y funciones. . Control centralizado y riguroso. . División jerárquica de responsabilidades. . Canales sistemáticos y ordenados de comunicación. . Análisis de tiempos y tareas 	<ul style="list-style-type: none"> . Mecanicismo: se da poca importancia al elemento humano. . Superespecialización de los trabajadores. . Visión microscópica del hombre, ignorando su dimensión social. . Ausencia de comprobación científica. . Enfoque incompleto de la organización. . Limitación al campo de la producción. . Enfoque prescriptivo y normativo. . Enfoque de sistema cerrado. . Olvida los valores, dentro y fuera de la empresa.
Movimiento de las relaciones humanas/ Final del primer tercio siglo XX/ Elton Mayo	<ul style="list-style-type: none"> . Los individuos actúan como integrantes de grupos, tanto formales como informales. . Las recompensas y sanciones tienen gran influencia en el comportamiento de los trabajadores. . El nivel de producción es resultante de la capacidad individual y la integración social del trabajador. . Se desarrollan actitudes y comportamiento orientados por la comunicación social. . Se hace hincapié en los aspectos emocionales del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Oposición cerrada a la teoría clásica anterior. . Insuficiente rigor en tratamiento del conflicto individuos/organización. . Concepción ingenia y romántica del trabajador. . Limitación del campo experimental a organizaciones industriales. . Los aspectos formales están completamente relegados. . Énfasis en grupos informales. . Enfoque manipulativo de las relaciones humanas, aunque intenta aparentar lo contrario.
Modelo burocrático/ A partir de 1940/ Max Weber	<ul style="list-style-type: none"> . Se basa en la adecuación de los medios a los fines. . Carácter legal de normas y reglamentos. . Carácter formal de las comunicaciones. . Carácter racional de la división del trabajo. . Impersonalidad de las relaciones. . Jerarquía de autoridad. . Rutinas y procedimientos estandarizados. . Competencia técnica y meritocrática. . Especialización de la administración. Los dirigentes no son necesariamente los dueños. . Profesionalización de los participantes. . Completa previsibilidad del funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Los reglamentos y normas se convierten en fines más que en medios. . Exceso de formalismo y papeleo. . Resistencia al cambio. . Despersonalización de las relaciones. . Rígida jerarquización en toma de decisiones. . Conformidad con las rutinas y procedimientos. . Exhibición de señales de autoridad. . Dificultades en atención a clientes exteriores a la organización. . Infravaloración de la organización informal.

Tabla 1 Teorías de la organización.

Fuente: Elaboración propia a partir de M. A. Santos Guerra (2000).

Corriente/ Aparición/ Representante	Aspectos destacados	Críticas
Teoría del desarrollo organizativo/ Década años 60/ F. Achilles de Faria	<ul style="list-style-type: none"> . Constante y rápida mutación del ambiente. . Necesidad continua de adaptación. . Interacción constante entre organización y entorno. . Interacción individuo / organización positiva. . Compatibilidad de objetivos individuales y de la organización. . Cambio organizativo debe ser planificado. . Necesidad de participación y compromiso. . El incremento de la eficacia y del bienestar de la organización dependen del conocimiento. . El DO es una respuesta a los cambios. . Un objetivo esencial de las organizaciones es mejorar la calidad de vida. . Las organizaciones son sistemas abiertos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Muchos de los principios proceden de teorías anteriores. . No siempre aumenta la eficacia por las relaciones más auténticas entre el personal. . Énfasis en la educación emocional. . Presencia sobreabundante de técnicas de laboratorio. . Falta de entrenamiento en habilidades directivas. . Excesivo acento en la flexibilidad frente a los cambios ambientales. . Falta de contraste científico en cuanto a la capacidad para logro de objetivos.
Teoría general de sistemas/ Décadas 50 y 60/ Ludwig von Bertalanffy/	<ul style="list-style-type: none"> . Proviene de la descripción de organismos vivos y pretende, por analogía, aplicarse a las organizaciones. . Los sistemas existen dentro de los sistemas. . Los sistemas son abiertos; sus elementos están en mutua interacción con el entorno. . Las funciones de un sistema dependen de su estructura. . Los sistemas tienden al equilibrio. . Capacidad para alcanzar objetivos por variedad de cambios. 	<ul style="list-style-type: none"> . La naturaleza estática de las organizaciones entra en conflicto con la dinámica cambiante del ambiente. . Perpetuación de las instituciones aunque falten mecanismos de homeostasis. . Imprevisibilidad de los mecanismos de retroalimentación a causa de la carga de expectativas, motivaciones, valores, de los grupos humanos. . Carácter abstracto de la teoría. . Prescripción versus descripción.
Paradigma ecológico/ Década 90/ O. Sáenz, M. Lorenzo	<ul style="list-style-type: none"> . Los elementos que integran la dinámica escolar forman un todo. . Los elementos están interrelacionados y tienen sentido en conexión entre ellos. . El contexto es determinante. . Son importantes las relaciones. . Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. . Pretende explicar la realidad, no normativizarla. . El estudio de los roles que desempeñan los distintos miembros de la comunidad ofrece claves para la comprensión del centro. . Existen reglas del juego, formales e informales; unas se negocian y otras se imponen. 	<ul style="list-style-type: none"> . No hace hincapié en los condicionantes externos que impone la prescripción. . No se tienen en cuenta las características generales que configuran todas las organizaciones. . No todo depende de la dinámica interna.. . Los elementos ocultos o subterráneos de la organización no siempre coinciden con la dimensión formal de la misma.

Tabla nº.: 1 Continuación

Corriente/ Aparición/ Representante	Aspectos destacados	Críticas
Modelo de contingencia/ Décadas 70 y 80/ I. Chiavenato	<ul style="list-style-type: none"> . No hay nada absoluto en las organizaciones ni en la teoría que las explica. . Todo es relativo, todo depende de algo. . No existen principios generales para dirigir organizaciones. . El ambiente tiene una influencia importante. . La tecnología puede ser una variable ambiental u organizativa. 	<ul style="list-style-type: none"> . Excesivo eclecticismo. . Marcado relativismo. . Carácter indefinido y abstracto, al dejar totalmente abierto e indefinido el eje de la intervención.
Modelo micropolítico/ Década 80/ Stephen Ball	<ul style="list-style-type: none"> . El poder es un elemento esencial en las organizaciones y no está necesariamente identificado con la autoridad formal. . Aunque aparentemente los fines se aceptan oficialmente, no existe consenso real. . La organización no es aséptica, está cargada de ideología. . Las organizaciones encierran conflictos subterráneos o explícitos, y hay tensión. . La esencia de la micropolítica son los procedimientos que cada cual utiliza para sus intereses. Eso requiere negociaciones entre personas y grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Olvido de la macropolítica, las constantes, de las disposiciones legales. . Infravaloración de la estructura formal, la dimensión institucional. . Olvida la dimensión global. La escuela cumple una función social.
Modelo ambivalente/ Década 90/ M. A. Santos Guerra	<ul style="list-style-type: none"> . Integra el enfoque formal y el micropolítico. . El enfoque formal es una concepción generalista que interpreta la organización a través de teorías que sirven para conocer todas las escuelas: condicionantes legales, sociales, organizativos y psicológicos. . El enfoque micropolítico se basa en la comprensión de cada escuela como entidad única con su complejidad de relaciones, estructura y actividad. 	

Tabla n°. 1 Continuación

En la descripción del criterio multipolar se hace una clasificación teniendo en cuenta diversos ejes taxonómicos simultáneos “porque eso puede ayudar a comprender mejor los distintos modos de pensamiento al respecto”. Entre varios, cita a dos importantes autores que se distinguen por referirse expresamente a organizaciones educativas.

Uno es Eric Hoyle (1986) quien expresa que no existe un camino exacto para comprender las organizaciones, habiendo modelos holísticos que focalizan alguno de los aspectos principales y abordan los problemas desde diferentes perspectivas:

MODELOS	CARACTERÍSTICAS/FOCO
La organización como estructura	. Es el modelo más común y el más empleado en investigación de organizaciones industriales. . Hace hincapié en la estructura de actividades y su management.
La organización como estructura (b)	. Se centra en el estructuralismo lingüístico y antropológico, fundamentalmente en la estructura profunda del curriculum. . Basil Bernstein es su principal valedor.
La organización como sistema social	. Considera la organización como una red de relaciones sociales.
La organización como un sistema técnico social	. Focaliza su atención en la interacción entre estructura, tecnología y relación social.
La organización como sistema simbólico	. Considera las estructuras como patrones relativamente estables de interacción. . La organización es el resultado de la negociación entre los miembros.
La organización como teatro	. Sus miembros son percibidos como desempeñando papeles según el guión.
La organización como un constructo social	. Los participantes pueden tener un concepto de la organización como una entidad , y la experiencia subjetiva de lo que significa ser un participante en dicha organización.
La organización como sistema político	. El concepto clave es el interés. . Los miembros son agentes políticos que usan los recursos para alcanzar fines particulares y grupales.
La organización como sistema económico	. Es la teoría de la microeconómica de empresa aplicada a la escuela. . Se intenta aplicar los modelos de input-output a las escuelas y los principios del costo de efectividad.

Tabla 2 Modelos de organización de Hoyle.

Fuente: Elaboración propia a partir de la redacción de Santos Guerra (2000).

Otro es Tony Bush (1986) que describe cada uno de los cinco modelos que considera, a través de cuatro ejes: objetivos, estructura, entorno y liderazgo, según se ve en la tabla esquemática que sigue:

Modelos	Características	Objetivos	Estructura	Entorno	Liderazgo
Formales: Estructural, sistémico, burocrático, racional, jerárquico.	.Organización como sistema. .Relevancia estructura oficial.	.Oficialmente orientados. .Los miembros, dispuestos a conseguir esos fines.	.Es un hecho objetivo que viene ya dado. .Los individuos tienen un puesto en la estructura.	.Lazos oficialistas con la escuela. .Relaciones minusvaloradas con padres, grupos, etc.	.Director situado en el ápice de la jerarquía, crea clima y marca los objetivos más importantes. .Representa a la escuela en el exterior.
Democráticos	.Poder y toma de decisiones están compartidas. .Asunción de un conjunto de valores comunes.	.Los miembros, incluida la dirección, asumen los objetivos.	.Horizontal, en parte, a través de comisiones donde todos los participantes son iguales.	.Relaciones determinadas por las decisiones tomadas.	.Influido por la toma de decisiones. .Director como facilitador en un proceso participativo interno.
Políticos	.Toma de decisiones como proceso de intercambio. .Gran importancia de la interacción entre grupos. .El poder tiene importancia. .El conflicto es inherente a los intereses de los grupos.	.Los fines son ambiguos, inestables y contestados. .Emergen de un proceso de negociación entre los grupos.	.Es un elemento incierto y conflictivo, no estable. .Emerge del proceso de negociación entre grupos.	.Las relaciones con el exterior son ambiguas e inestables, de acuerdo con las decisiones tomadas. .Los grupos externos de interés contribuyen al proceso negociador.	.El Director es un participante clave en el proceso de intercambio y negociación. .El director tiene unas reservas sustanciales de poder que emplea para defender sus intereses personales e institucionales. .El director tiene la responsabilidad de mantener la viabilidad de la institución.
Subjetivos	.Focalizan su atención en los individuos más que en el nivel institucional. .Entienden la institución en términos de creencias de las personas, que pueden tener una interpretación diferente sobre las mismas cosas.	.Son de los individuos, no de la institución.	.Es el resultado de la interacción de los participantes. .Es un producto de la conducta de los individuos y sirve para desarrollar las relaciones entre ellos.	.Es un aspecto poco importante. .El énfasis se pone en las relaciones de los individuos con el exterior, no de la institución con el exterior.	.El director tiene sus propios valores, creencias y objetivos, como el resto de participantes. .La diferencia entre directivos y el resto estriba en que aquellos están en condiciones de imponer sus interpretaciones sobre los sucesos.
Ambiguos	.Ponen el acento en la incertidumbre y en la no predecibilidad de las organizaciones .Débil articulación de subunidades. .La ambigüedad es una realidad en las escuelas.	.Son vagos y confusos. .Solo son claros después de que la decisión haya sido implantada y evaluada.	.Problemática: agregación de subunidades poco articuladas. .Puede interpretarse según cada grupo. .Participación en toma de decisiones fluida, aunque no se usa siempre ese derecho.	.Es otra fuente de ambigüedad. .Si son capaces de satisfacer las necesidades del entorno, las escuelas tienen continuidad.	.El clima de ambigüedad genera dificultades al director porque: los fines no son claros, las decisiones surgen de un proceso complejo de interacción, es difícil medir sus logros.

Tabla 3 Modelos de organización de Bush.Fuente.

Elaboración propia a partir Santos Guerra (2000)

Como ocurre con otros campos del conocimiento, es difícil, si no imposible, adscribir la teoría o doctrina de distintos autores a un único esquema conceptual. Las teorías sobre OE no muestran divisiones radicales, y los distintos paradigmas se solapan en alguna parte, razón de más para hablar de teorías de la OE más que de “teoría”. Así mismo estos modelos o tipologías descritos, pueden aplicarse a organizaciones de otra clase, es más, en realidad están inspirados en el campo de la empresa.

Finalmente, Santos Guerra (1995) señala como pilares de una organización escolar:

- a) La racionalidad o disposición lógica de los elementos y la dinámica organizativa, de acuerdo a los logros que se persiguen.
- b) La flexibilidad, entendida como capacidad para adecuarse a las exigencias de la práctica y a los cambios sociales.
- c) La permeabilidad o apertura al entorno próximo y mediato.
- d) La colegialidad, frente al individualismo en el uso de estructuras y en el proceso de funcionamiento.

Este mismo autor entiende que la claridad y sencillez de este esquema permitiría a cualquier centro escolar desarrollar progresivamente una organización avanzada, amparada, a la vez, en su autonomía (relativa) y la reflexión-acción, por un lado, y en el intercambio de experiencias y recursos facilitadores, por otro.

1.2.4. Aproximación desde la concepción de Joaquín Gairín

Gairín (1998) señala que la gran cantidad de variables (internas y externas) presentes en la realidad escolar hace que, aunque todas las organizaciones conservan algunas características comunes, sean diferentes aun perteneciendo a un mismo contexto socio-cultural. En este sentido pueden apreciarse algunos estadios de desarrollo organizacional que ayudan a comprenderlas mejor.

En la actualidad, una manera de entender mejor el funcionamiento de las organizaciones escolares es la “teoría de la complejidad” que describe Gairín (2011). Desde este punto de vista, como no podía ser menos, se considera la realidad del centro escolar como algo complejo, resultado de múltiples variables, dinámicas e interrelaciones que inciden en cualquier situación, y se considera que avanzar en modelos más globales de análisis de la realidad nos puede ayudar a encontrar respuestas que, desde planteamientos o explicaciones más simples obtendrían resultados más precarios en orden a compromisos de cambio transformación social.

La complejidad de los centros educativos viene dada, según Gairín, por:

- a) Tener objetivos múltiples diversos, ambiguos y sin priorización.
- b) Tener una actividad educativa que depende de situaciones y circunstancias que tienen que ver con la particularidad individual.
- c) Diferentes modelos de profesor, que debe desenvolverse en la ambigüedad y ser capaz de actuar con flexibilidad.
- d) Amplitud de la organización informal que contribuye a establecer relaciones sutiles, no estables necesariamente, entre los diferentes componentes del sistema.

- e) Carácter abierto de la escuela frente al entorno, que le hace susceptible a cambios culturales, económicos o políticos.
- f) Modelo de dirección no profesionalizado y participativo.
- g) Autonomía limitada, inestabilidad del personal y recursos dependientes de decisiones políticas externas.

Este nuevo enfoque requiere revisar, que no despreciar, el clásico esquema organizativo (planificar, organizar, gestionar, coordinar y controlar), teniendo en cuenta que la mayoría de las organizaciones educativas no han llegado a desarrollar suficientemente este modelo. La revisión de que se habla tiene que ver con el análisis de las relaciones del todo con las partes, entre el azar y la necesidad, el comportamiento impredecible del sistema, y también con la innovación, con el respeto a la diversidad, con el ejercicio responsable de la libertad teniendo presente lo individual y lo colectivo, y con la necesidad de autoorganización y autorregulación. Por ende, el diálogo y la participación de los actores con una perspectiva abierta constituiría un factor esencial para la mejora de la calidad de la organización.

Grairín considera tres amplios estadios en el desarrollo organizacional, estadios progresivos en los que cada uno requiere haber salvado el anterior, pero que pueden darse simultáneamente en distintos subsistemas que existen en un centro escolar. Son los que se expresan en la tabla siguiente:

Niveles de desarrollo organizacional	Visión de la organización	Enfoque organizativo coherente	Tipología profesional
La organización como marco	. Estructura de soporte. . Marco limitado.	. Científico - racional	. Técnico
La organización como contexto	. La organización educa. . La organización puede ordenarse a partir de un proyecto común.	. Interpretativo - simbólico	. Técnico colaborativo
La organización aprende	. La organización es capaz de aprender. . La organización contribuye a transformar la realidad.	. Socio - crítico	. Transformador social

Tabla 4 Estadios del desarrollo organizacional.

Fuente: Gairín (2011).

La organización como **marco** es coherente con un enfoque educativo tecnológico, mecanicista, centrado en el producto a conseguir, tendente a una programación rígida y tecnocrática, con la idea de los profesionales como meros técnicos. Sin quitar importancia a este enfoque, podría concluirse con Gairín que es entender la organización como soporte.

La organización como **contexto** da importancia a los procesos por encima de los productos, incorpora procedimientos cualitativos de análisis de datos, da entrada a planteamientos cognitivos, tiene presente en el proceso enseñanza/aprendizaje los conocimientos previos, las disposiciones personales, etc. Así, el profesor es un constructivista que continuamente elabora y comprueba su teoría personal del mundo y colabora con sus iguales en el intento de mejora permanente del centro. El centro desarrolla un proyecto y se abre al entorno.

La organización que **aprende** enlaza con una concepción educativa basada en el carácter multidimensional y multifacético de la realidad. Hay una preocupación especial por integrar las concepciones anteriores en el marco de los intercambios sociales que se dan dentro y fuera de la institución. Valora más la apertura al entorno y el profesor es considerado como un profesional que no solo sabe las cosas sino las razones de que sean de una u otra manera, en definitiva, es un técnico que colabora e intenta transformar la realidad en que trabaja.

1.2.5. Conclusiones

En lo expuesto en este capítulo hemos podido ver, de alguna manera, cómo ha evolucionado la OE. Por un lado, un punto de partida reduccionista, muy apegado a la incipiente y uniforme normativa administrativa que organizaba la Educación, salpicado de algunas, pocas, experiencias punteras coartadas por la situación política del país, y por otro, un desarrollo considerable a partir del último tercio del siglo pasado inspirado en el desarrollo de organizaciones de otro tipo.

Constatamos igualmente el interés de los profesionales docentes que imparten docencia del área y su queja por la falta de protagonismo de la disciplina en la legislación educativa, de la insuficiente clarificación conceptual, de la escasa, dispersa y superficial producción investigadora, de la falta de ambición del profesorado para reivindicar más autonomía organizativa, y de las consecuencias que todo ello tiene en la inercia del funcionamiento en los centros.

Sin embargo, como contrapunto, también aparecen propuestas claras menos dependientes de modelos externos y líneas de investigación de orientación metodológica etnográfica que se supone darán sus frutos.

Puede ser de utilidad comprobar que tanto Santos Guerra como Gairín, pero también Lorenzo Delgado, coinciden en buena parte de sus planteamientos. En los tres casos consideran una primera etapa elemental de la OE (como organismo, como conjunto de elementos, como soporte) que, pasando por otros estadios que van añadiendo elementos, tiende a considerar la OE como comunidad, como entidad compleja, flexible, abierta al entorno, con colegialidad a la hora de tomar decisiones, sin olvidar los aspectos comunes de los centros. Y desde estos presupuestos deben considerarse los centros como organizaciones dinámicas, que en todo o en cada uno de los subsistemas que los componen, lejos de ser homogéneos, son diversos y se encuentran, en el todo y en sus partes, en distintas etapas de su desarrollo conviviendo unas con otras.

Para concluir este apartado, podemos decir que el sistema educativo español, como el de otros países, es un sistema complejo y en la actualidad conviven en él, organizativamente, distintos paradigmas que a la luz de la descripción previa, podría decirse que participa del modelo formal, democrático, político, subjetivo y ambiguo, que decía el anteriormente citado Bush.

1.3 EL MODELO DE *ANÁLISIS MULTIFACÉTICO Y DE LAS INTERDEPENDENCIAS EN LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL (AMIGO)*.

Desde el ámbito de la Psicología Social se han desarrollado en España, especialmente en las últimas dos décadas, importantes investigaciones, estudios y reflexiones teóricas en torno a la Psicología de las Organizaciones en general y a los distintos elementos que las conforman, fundamentalmente en el campo de la Industria, pero también en el de la Administración Pública.

Entre otros autores se destaca aquí la figura de J. M. Peiró (1999) a propósito del modelo *AMIGO* como marco contextualizador del desarrollo y la gestión de recursos humanos en las organizaciones. Este modelo intenta integrar los aspectos estáticos y dinámicos, internos y externos, sistemas y subsistemas de las organizaciones resaltando su carácter global y guesáltico, aunque identificando, a su vez, las distintas facetas que las componen, por su interés para mejor análisis y comprensión, en un juego que va del todo a las partes y de las partes hacia el todo.

Comprende un grupo de facetas llamadas *HARD* y otro grupo denominado *SOFT*, ambos términos tomados de la tecnología, más otro conjunto de facetas que relacionan unas con otras, tal como se muestra a continuación:

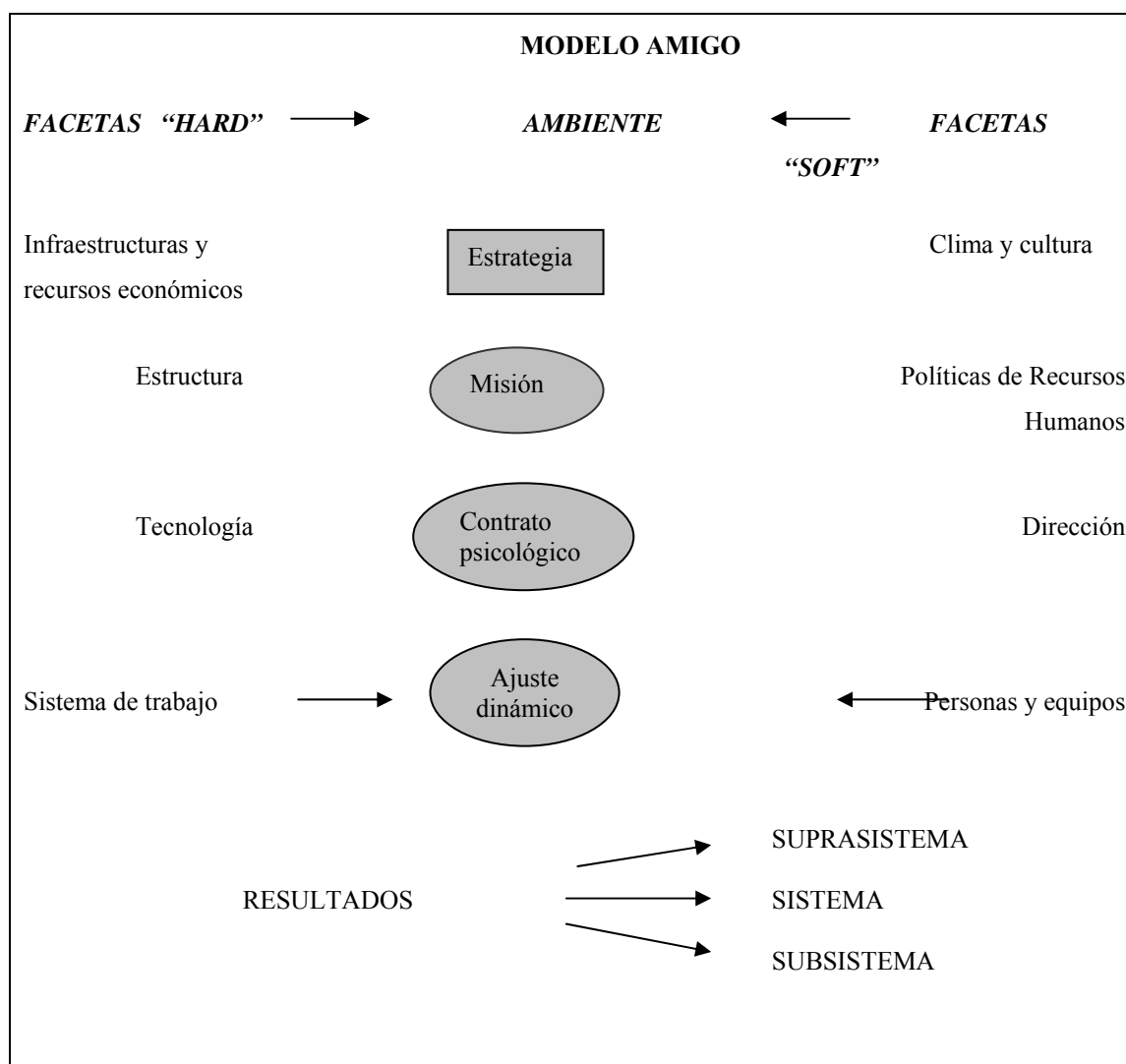


Gráfico 1 Modelo AMIGO
 Figura tomada de Peiró (1999)

Como puede apreciarse, se trata de un modelo que adquiere toda su dimensión cuando las distintas facetas se ponen en congruencia unas con otras, cuando opera una especie de sincronización que permite acercarse a la *misión* con una perspectiva abierta a la espera de unos resultados *diversos*. Pone el acento más en esa congruencia relacional que en la elección de una de las facetas como generadora de la eficacia de un sistema.

Si se compara este planteamiento con la teoría de la *complejidad* de Gairín referida a la OE expresada en el punto anterior, puede percibirse una gran similitud. Es interesante advertir cómo desde la “Pedagogía” y la “Psicología” se ha producido un acercamiento conceptual que seguramente redundará en beneficio del SE. La confluencia se observa en la concepción de la organización como algo complejo en la que es necesario considerar un gran número de variables que interactúan entre sí; las variables corresponden al ámbito interno y externo y, además, existen otras resultantes de la interacción entre las anteriores; existen elementos relativamente estáticos y otros muy dinámicos que, en conjunto, hacen la organización cambiante en el tiempo, por un lado, y, por otro, diferenciada de otras coexistentes en el tiempo y el espacio; necesidad de abordar las partes a la hora de su estudio, a la hora de investigar sobre el tema, pero necesidad de una visión holística para entenderla.

De acuerdo con su autor, el modelo *AMIGO* puede cumplir diversas funciones en orden a facilitar el análisis y la planificación de la intervención:

- 1) Servir de marco orientador para el desarrollo de la evaluación, diagnóstico y auditoría, en cada una de sus facetas;
- 2) Una aproximación relacional, es decir, el análisis de las relaciones entre las distintas facetas, por ejemplo, entre el sistema de trabajo y el capital humano;
- 3) El análisis, comprensión y gestión de los cambios organizacionales, desde la perspectiva de que cambios en unas facetas desencadenan cambios en otras y a su vez en el conjunto;
- 4) Modelo orientador para la planificación, implementación y valoración de las intervenciones organizacionales, tanto las reactivas surgidas del

cambio en alguna faceta, como si son proactivas, teniendo gran importancia, en este caso, la distinción entre facetas duras y blandas.

En lo que se refiere a la gestión de Recursos Humanos (RR.HH.), el modelo *AMIGO* contempla diferentes planos:

- a) **La filosofía** de los RR.HH., es decir, la concepción de la persona, grupo, colectivo, del trabajo y relaciones entre personas, que subyace en la cultura de la organización, tanto la “oficial” como la “real”;
- b) **Las políticas de desarrollo y gestión** de los RR.H., que serían la traducción de la filosofía;
- c) **La práctica** de los RR.HH., que serían la expresión de la filosofía plasmada en actuaciones concretas;
- d) **Las técnicas y herramientas** para la gestión de los RR.HH., es decir, los instrumentos y procedimientos seleccionados de acuerdo con las necesidades de la organización.

Desde la perspectiva de los centros escolares no universitarios, las facetas *HARD*, es decir, los *recursos económicos*, la *infraestructura*, la *estructura* y el *sistema de trabajo*, así como la *misión* (objetivos), vienen dados por ley, con algunas diferencias entre los públicos y los concertados. Por esa razón se han escogido las facetas *SOFT*, *cultura*, *clima*, *políticas y prácticas de dirección*, *funciones de la dirección*, *personas y ajuste*, como base de este trabajo. A continuación se describen estas últimas facetas tal como Peiró lo hace en el artículo anteriormente citado.

Clima y comunicación en la organización: es el conjunto de percepciones compartidas que configuran la descripción y caracterización asumida mayoritariamente por las personas que integran la organización; está ampliamente influido por la cultura (Peiró, 1996).

Políticas y prácticas de dirección de personal: hacen referencia al conjunto de orientaciones y actuaciones que regulan las relaciones de las personas que integran una organización, que suele ser sensiblemente diferente en cada caso particular, tanto en la concepción global de las políticas de personal como en la articulación concreta de dichas políticas (Guest, 1994).

Funciones de la dirección: la gestión de toda organización implica una adecuada combinación de funciones que contemplan la necesidad de un equilibrio entre la flexibilidad y el control, y entre la orientación externa e interna de la organización. Estas funciones son:

- formular políticas para adaptarse al entorno,
- conseguir objetivos a través de un cierto orden que permita su consecución,
- integrar a las personas para obtener un buen clima social, y
- encontrar un equilibrio entre la autoridad, el orden, la racionalidad y la coordinación interna en la administración de la organización (Peiró, 1996).

Personas: desde el ámbito organizativo se consideran como conjunto de recursos (competencias, conocimientos, aptitudes, actitudes, destrezas, habilidades, etc.) que los integrantes de una organización aportan para que esta logre su misión. Es pertinente considerar que las diferentes agrupaciones de personas en el marco organizacional configuran una realidad de nivel colectivo que no se reduce a la mera agregación de los individuos y que introduce nuevos procesos de carácter psicosocial (Salanova, Prieto y Peiró, 1996 y Zorzona, Salanova y Peiró, 1996).

Cultura organizacional: son el conjunto de creencias compartidas por las personas que integran una organización, así como los valores y

expresiones en los que éstas se manifiestan (Peiró, 1996). Se entiende la cultura como un elemento constitutivo de la organización, algo que es, y no como algo que la organización tiene (Peiró, 1990).

Ajuste: hace referencia a la adaptación entre las personas y el puesto de trabajo; habida cuenta de las transformaciones frecuentes en los puestos de trabajo y en las personas, este ajuste ha sido reconceptualizado poniendo énfasis en su carácter dinámico que debe entenderse como una sintonía razonable entre las formas que adoptan los diferentes componentes y no como un encaje perfecto (Hontangas y Peiró, 1996).

Dentro del enfoque de este modelo es donde la investigación que más adelante se describe quiere enmarcarse.

CAPÍTULO II. CULTURA ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO II. CULTURA ORGANIZACIONAL

2.1. DEFINICIÓN Y ENFOQUES DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

2.1.1. Características de las organizaciones

Antes de entrar en el núcleo del tema haremos un breve resumen sobre lo que son las organizaciones y cómo se sitúan las personas en ellas.

Desde su aparición como disciplina, la Psicología Social ha tratado de analizar y dar respuesta a la participación de las dos dimensiones principales de la conducta, las personas y el ambiente, aunque por su complejidad ha sido y es difícil determinar el grado y la cualidad con que ambas intervienen en cada situación.

A pesar del emergente individualismo imperante en el mundo occidental, el carácter social del ser humano y su relación o pertenencia, en mayor o menor medida, a distintas organizaciones con distinto grado de complejidad, es un hecho insoslayable. En la sociedad urbana en la que estamos inmersos, desde las comunidades de vecinos, el ámbito del trabajo, los sindicatos, los partidos políticos, la religión, pasando por asociaciones profesionales (colegios de médicos, psicólogos, abogados, etc.) y otras en apoyo de numerosos intereses (ONG varias, defensa de la naturaleza, de la educación, etc.), hasta las orientadas al ocio (boy scouts, sociedades gastronómicas, peñas en festejos, deportivas, etc.) y otros campos que no se mencionan para no hacer demasiado larga la lista, la pertenencia a una o a

varias organizaciones a lo largo de la vida de las personas es un hecho relevante.

Según cita Peiró (1990:29), las características de una organización, de acuerdo con Porter, Lawler y Hackman (1975) serían las siguientes:

1. *Las organizaciones están compuestas por individuos y grupos de individuos, aunque estos estando parcialmente implicados, pueden pertenecer, por tanto, a varias de ellas (concepto de inclusión de F. Allport).*
2. *Las organizaciones se constituyen en vistas a conseguir ciertos fines específicos.*
3. *Utilizan para ello la diferenciación de funciones y la división del trabajo.*
4. *Las organizaciones tienden a estar coordinadas y dirigidas racionalmente.*
5. *Las organizaciones presentan cierta permanencia a través del tiempo y cierta delimitación espacial, tecnológica e instrumental.*

Peiró (1996), definirá la cultura organizacional como “el sistema de creencias y asunciones de una organización que son compartidas por sus miembros y fundamentan las interpretaciones de lo que ocurre en ellas y de otros fenómenos relevantes” (p. 176).

El diccionario de uso del español de María Moliner, en una de sus acepciones, define “cultura” como *conjunto de valores compartidos por un grupo social que son favorables al hecho que se expresa.*

El diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su cuarta acepción, señala que “cultura” es *el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social.*

Desde la Antropología, se considera “cultura”, *las costumbres, actos, creencias y formas sociales integradas que practica un grupo determinado.*

Schein en su libro “The corporate culture survival” (edición revisada de 2009), define el concepto como patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien a punto de ser consideradas validas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas.

Rohner (1984), define la “cultura” como *la totalidad de significados equivalentes y complementarios aprendidos y mantenidos por una población humana y transmitidos de una generación a otra* (p. 120).

La mayoría de los autores asumen la definición de Rohner y la refieren o la reducen al concepto organización. Sin embargo, no puede decirse que haya unanimidad de criterio, como se verá al analizar las distintas opciones que muestra Peiró (1990), ya citado.

De manera parecida, Quijano (1996:53) define cultura como “una visión compartida de la empresa, formada por un sistema integrado de diferentes elementos que nutren la identidad social de las personas que pertenecen a ella, guían su comportamiento y ofrecen criterios para saber qué conviene en cada nueva situación y cómo resolver eficazmente los problemas que pueden presentarse”.

Un compendio más amplio de definiciones de cultura organizacional, de diferentes autores, se encuentra en De la Fuente y De

Diego (2008:22), centrándose en la década de los '90, periodo en el que más se desarrolló este concepto. En otro capítulo, Boada, De la Fuente y De Diego (2008:23), refiriéndose concretamente a “cultura empresarial”, concluyen que “implica valores, creencias básicas y normas, que facilitan la forma correcta de percibir, pensar y sentir, además de ser una representación social construida”.

Tampoco hay que olvidar que la cultura de cada país, la concepción de la atención a la diversidad, la inclusión, la demografía, influyen en la forma en que desarrollan su proyecto las organizaciones (Peretz y Fried, 2012; Chin, 2010; Atwater, Wang, Smither, y Fleenor, 2009).

Peiró (1980) considera cinco elementos de diferenciación entre unos y otros autores, según el aspecto en que prioritariamente inciden, que se reflejan en la tabla que sigue:

Elementos	Aspectos diferenciales a destacar	Características
Contenidos	Nivel observable	Lenguaje, rituales, normas, costumbres, símbolos, espacios, etc.
	Nivel apreciativo	Valores, filosofía, ideología, expectativas, actitudes, prioridades, significados, etc.
	Nivel de creencias básicas	Determina los otros niveles: humanidad en relación con la naturaleza, naturaleza del género humano, naturaleza de la actividad humana, etc.
Sujeto / Delimitación de "cultura"	Organización como globalidad.	Conformada por subculturas que es preciso delimitar.
	Culturas múltiples dentro de la organización	Importancia de la fuente y los límites. Ámbito que abarca; homogeneidad de interpretaciones; estabilidad en el tiempo, y objetivo dentro de la organización.
Mecanismos psicosociales que permiten aprender la "cultura"	Procesamiento de la información.	Produce desarrollo de sistemas de creencias colectivo (transacciones, propósitos, criterios, bases de poder y autoridad, evaluación, etc.).
	Sistema de recompensas y refuerzos.	Influye al reforzar selectivamente unos valores y creencias en lugar de otros.
	Dinámica de grupo.	A través de las interacciones personales pueden elaborarse significados compartidos. El liderazgo es muy importante.
	Contexto ecológico.	
Efectos sobre la propia organización y sus miembros	Dirección	En función de los contenidos que inciden.
	Amplitud	Población sobre la que se incide.
	Fuerza	Intensidad del comportamiento.
	Sentido	Positivo o negativo para la consecución de objetivos.
Aspectos históricos	Tradicición	Paso de una a otra generación.
	Innovación	En función de las nuevas condiciones.
	Alcance temporal	Hace variar la perspectiva.

Tabla 5 Aspectos diferenciales en el concepto "cultura"

Fuente: Confeccionada a partir de Peiró (1980).

Priorizar o seleccionar exclusivamente uno o varios de los aspectos señalados, puede darnos idea de la gran diversidad de concepciones al respecto y las consecuencias que la opción elegida puede tener a la hora de

la toma de decisiones que las distintas organizaciones, y fundamentalmente sus líderes, han de adoptar.

Continuando con lo expresado en la tabla resumen precedente y con objeto de aclarar un poco más, desde otra perspectiva, esto de lo que estamos hablando, puede decirse, siguiendo a Peiró (1990), que las distintas concepciones de la cultura organizacional pueden agruparse en dos paradigmas principales, a los que, con mayor o menor énfasis, se adscriben los distintos autores.

Por un lado tenemos el clásico, que describe la cultura organizacional como una cualidad interna de una organización o de parte de ella, también llamado funcionalista / objetivista, que la considera como algo observable que se puede gestionar y cambiar incidiendo en los recursos humanos, recompensas, entrenamiento, procesamiento de la información, evaluación, etc. Por referenciarlo a “contenidos” diríamos que se ocupa o actúa fundamentalmente sobre los niveles más superficiales como lenguaje, rituales, normas, costumbres, símbolos, espacios, etc. , que como puede colegirse son relativamente más fáciles de modificar que otros. Boan (2006) comprobó cómo puede mejorarse la cultura organizacional en equipos de trabajo de salud mediante técnicas cognitivo-conductuales. Aunque las posturas no sean totalmente homogéneas, entre los autores que pueden quedar comprendidos en este paradigma tenemos a (Edelman, 1977; Martin, 1982; Gephart, 1978; Deal y Kenedy, 1983; Pfeffer, 1981; Peters y Waterman, 1984; Wilkins, 1983 y Sihel, 1985).

Por el otro lado, tenemos el modelo que considera la organización como “cultura”, como una construcción simbólica de carácter sociocognitivo, como un fenómeno social que es creado más que heredado

por los miembros de un grupo (Sánchez et al., 1999), en el que la comunicación tiene un papel esencial para *la creación y expresión de símbolos que configuran esa cultura y construyen su realidad social* (Ostrof, Kinicki y Tamkins 2003:583). Desde la perspectiva de los “contenidos” este modelo se identifica con un nivel más profundo, como las creencias básicas, los valores, etc., que claramente son más difíciles de modificar. Entre los autores más representativos, aunque en este caso hay una mayor diversidad según pongan el acento en una u otra forma simbólica, se encuentran (Gudiukunst, 1985; Sims y Gioia, 1986; Berg, 1985; Pacanowsky y O’Donell-Trujillo, 1982; Mangham, 1987; Wuthnow, 1984; Deetz, 1982; Harris y Cronen, 1979; Donnellon, 1986; Louis, 1985; Frost y Morgan, 1983; Weick y Bougon, 1986; Downey y Brief, 1986; Schein, 1988).

Cada una de estas dos perspectivas se corresponde con una metodología predominante a la hora de la investigación empírica. En el caso de la primera de las descritas la elección se decanta por la metodología cuantitativa y, en el caso de la segunda, por la metodología cualitativa.

Sin embargo, resulta difícil si no imposible no encontrar solapamientos entre ambos tipos de planteamiento; seguramente existe una cierta complementariedad que aconseja, a la hora de afrontar cualquier cambio, optar por una actitud ecléctica a la vez que crítica (Peiró, 1990; Sihel, 1985), seleccionando los aspectos y condiciones de la cultura que pueden ser abordados con mayor garantía de éxito (Lundeberg, 1985), siempre teniendo en cuenta las dificultades señaladas anteriormente.

Quijano (2008) apunta que la organización se construye a sí misma y los procesos psicológicos y psicosociales que tienen lugar en su seno

juegan un importante papel en su desarrollo, en el doble sentido ya expresado, de la organización hacia las personas y de las personas hacia la organización.

Como ya señalaron hace tiempo Bem y Allen (1980:57) y Bem y Funder (1980:75) al estudiar la personalidad, esta no siempre tiene las mismas manifestaciones sino que se adecua a las distintas situaciones, pudiéndose hablar de “personalidad de las situaciones”. Y si esto es cierto en la categoría individual, cómo no ha de serlo en el nivel grupal del que nos estamos ocupando. Por eso pensamos con ellos que la conducta grupal, dentro de las organizaciones, presenta características propias y tienen una doble vertiente: la influencia de la organización sobre las personas, por un lado, y la inversa, la influencia de las personas en la organización.

En el primer caso, por ejemplo, Eisenbeiß, S. A. y Giessner, S. R. (2012) destacan la influencia de la organización sobre el propio liderazgo; Boudrias, J. S., Brunet, L., Morin, A. J. S., Savoie, A., Plunier, P. y Cacciatore, G. (2010), al analizar tres organizaciones del sector servicios con 358 empleados, señalan la potenciación del comportamiento de los empleados; Aarons y Sawitzky (2006), al estudiar 49 programas de salud mental que afectan a 301 trabajadores, comprueban esta influencia en la aceptación de propuestas de innovación.

En el segundo caso, Anderson, C., Spataro, S. E. y Flynn, F. J. (2008) advierten que la influencia de los individuos en las organizaciones se debe tanto a su autoridad formal y posición en la organización, como a sus características personales. Y refiriéndose a estas últimas matizan que, según su investigación, los extrovertidos influyen más en la organización orientada al equipo, mientras que los introvertidos tienen más éxito en

organizaciones que requieren trabajos más técnicos. Aunque hay menos investigación en el ámbito educativo, no es menos apasionante su estudio, tanto en lo que se refiere al liderazgo de los centros como a los posibles subsistemas que pueden conformarse dentro del centro entre los profesores.

En lo que se refiere a las particularidades del comportamiento humano en las organizaciones, traemos aquí las características que según Peiró (1990) son más relevantes, recogidas resumidamente en la tabla que sigue:

Características de las conductas en las organizaciones	Referencia de algunos investigadores relevantes citados
Son molares y provistas de sentido.	Payne (1971): Clima como concepto molar.
Son flexibles, adaptables y modificables por aprendizaje.	George y Bishop (1971), establecieron relación entre rasgos de personalidad y percepción de clima y estructura de la organización.
Son propositivas e intencionales.	Mitchell (1979): Revisión de publicaciones sobre comportamiento organizacional: 25 % se refieren a aspectos motivacionales.
Son conscientes, cognitivas, simbólicas y subjetivas.	Forteza (1975): Relación entre motivación y rendimiento.
Son resultado del procesamiento de la información.	Burriss (1976): El aprendizaje humano complejo ha de considerar al sujeto como procesador y almacenador de información.
Son conductas personales con diferencias individuales.	Porter, Lawler, y Hackman (1975): Los individuos en las organizaciones establecen planes, los seleccionan mediante toma de decisiones racionales y los llevan a la práctica (dimensiones cognitivas).
Surgen por ciertas dimensiones motivacionales complejas del sujeto.	Argyris (1979): Sustitución del modelo de hombre económico por la consideración de la personalidad en toda su extensión en las organizaciones.
Son sociales, interactivas y responden a necesidades sociales..	Hollander (1978): El liderazgo como fenómeno de interacción entre el líder y sus subordinados, desde una perspectiva transaccional.
Determinadas parcialmente por el medio social, pero capaz de modificarlo; transaccionales.	Hunt y Osborn (1978): Los aspectos organizacionales como determinantes del estilo de liderazgo.

Tabla 6 Características de las conductas personales en las organizaciones.

Fuente: Confeccionada a partir de textos de Peiró (1990) en la obra referenciada.

Desde la perspectiva de la investigación que nos ocupa participamos de la idea ya expresada anteriormente, de considerar la “cultura organizacional” desde una posición ecléctica, de algo que “es” pero que se puede modificar, que se construye desde la doble vía de, organización / personas, y viceversa, personas / organización, que obra en un entorno en el que influye y es influida, y contribuye de alguna manera al logro de los objetivos de la organización.

Complementariamente, traemos un pensamiento de fondo sobre la “cultura” (Schein, 1988) que puede ilustrar un poco más la pretensión de este trabajo:

En mi opinión una teoría es inútil si no puedo localizar en la vida diaria ejemplos del fenómeno que trata, si no puedo observar y sentir el impacto de aquello que la teoría o el modelo pretenden explicar. Dado que la cultura es algo sumamente abstracto y que tan solo podemos elaborar de ella modelos intelectuales, es particularmente importante averiguar si estos modelos esclarecen algo y si pueden ser esclarecidos por nuestra propia experiencia. (p.13).

2.1.2. Enfoques de la cultura organizacional en la empresa y en organizaciones no educativas

Históricamente ha sido patente, y lo sigue siendo, la preocupación por el rendimiento y los beneficios económicos en el mundo empresarial.

Por contextualizar un poco más el tema de la cultura organizacional, conviene situar su emergencia como objeto central de estudio dentro de las organizaciones, en sus correspondientes coordenadas espacio-temporales. En lo que se refiere al espacio hay que decir, por un lado, que comenzó refiriéndose a organizaciones relacionadas con el mercado laboral, y por otro, centrado fundamentalmente en el ámbito geoestratégico americano o anglo-americano, con honrosas excepciones como podremos ver. Respecto del momento de su expansión intensiva, lo situaremos, de acuerdo con Peiró (1990) en la década de los '80, después de que en las décadas anteriores se hubiera puesto el énfasis: en los '40 en las relaciones humanas; en los '50 en la dirección por objetivos; en los '60 en la estructura organizacional, y en los '70 en la estrategia corporativa.

Lógicamente, el estudio de la cultura organizacional, como ya se ha dicho, tiene un interés claro para las empresas y es el de encontrar las fórmulas más adecuadas para mejorar los rendimientos implementando los medios para establecer los cambios pertinentes para conseguir sus objetivos.

En este sentido, un aspecto que ocupa una gran atención por parte de los investigadores es el proceso de cambio de las organizaciones, un objetivo que muchos dirigentes intentan y pocos consiguen en profundidad. Ya hemos citado anteriormente a Boan (2006) en relación con técnicas cognitivo-conductuales aplicadas a equipos de salud, que opina que la cultura es a la vez

el principal foco y obstáculo para la mejora del rendimiento en equipos de trabajo. Andersen (2006) señala la importancia de los inevitables conflictos sobrevenidos en los procesos de cambio, que pueden aprovecharse para su impulso, siempre que se cree una cultura abierta y colaborativa.

Wayne (2003) apunta, por un lado, la necesidad de cambio en las organizaciones como consecuencia del cambio socioeconómico general, pero por otro, observa un sometimiento total a las leyes económicas y falta de consideración a las personas, a las que se exige preparación excelente, cambios rápidos y drásticos, sin tiempo para prepararse o asentarse en un lugar o en un hogar.

Ya se ha hablado en párrafos anteriores del grado de dificultad a la hora de acometer cualquier cambio, que tiene que ver con la profundidad a la que se quiera llegar, más fácil cuando se refieren a aspectos más superficiales y más difícil en los más profundos.

Schein (2008) apunta, como es de conocimiento público, la dificultad de reconocer las propias actitudes y puntos de vista culturales a la hora de intentar los cambios. En otro documento (2007) señala como momento de dificultad el cambio generacional (gerencia empresarial), especialmente cuando se acaba el fundador de la empresa, y propone hacer una transición que equilibre los elementos singulares del fundador con el entorno cambiante. Otra dificultad añadida es la de diferenciar las diferentes subunidades de la organización e integrarlas en una acción corporativa coherente (Schein, 2009). En esta misma línea, Schein (2006) hace hincapié, a la hora de implementar cambios de cultura, en el interés, no solo de lo que se hace sino, especialmente, de cómo se hace.

Schraeder, Tears y Jordan (2005) señalan la formación como factor importante para el cambio cultural en organizaciones públicas, utilizada como medio de concienciar a los administradores.

Entre las investigaciones empíricas sobre “cultura” en España, encontramos la de Alonso e Iglesias (1995) relacionada con Equipos de Atención Primaria de Madrid y Castilla la Mancha, que llegan a la conclusión de que existe homogeneidad en los patrones culturales por comunidades autónomas y áreas sanitarias (los médicos y las enfermeras no presentan patrones culturales diferentes).

En otra investigación Alonso, Osca y Palací (1996), con el mismo instrumento que la anterior (cuestionario de Kilmann y Saxton, 1983), con el objetivo de conocer el patrón cultural deseado en Equipos de Atención Primaria, por un lado, y en Centros de Atención a Drogodependientes (pacientes principalmente), por otro, encontraron que en ambos tipos de organizaciones el patrón cultural ideal era diferente; incluso en más de la mitad de los grupos, dentro de los mismos tipos de organización, también había diferencias.

Estos últimos autores y otros proponen utilizar escalas ajustadas al lugar en que se aplican, que se refieran a la experiencia de los participantes y que se recoja la información sobre cultura (valores, creencias y normas compartidas).

Sánchez (1995) después de un estudio piloto en 19 empresas concluye: a) que las organizaciones no presentan un tipo cultural puro, sino una combinación de diferentes tipos, y b) la cultura influye en el rendimiento.

En esta línea, pero con un planteamiento diferente, Sánchez, Lanero Yurrebaso y Tejero (2007), estudiando los desfases culturales (diferencia entre normas actuales y normas deseadas) en 375 equipos de trabajo de diferentes organizaciones públicas y privadas, concluyeron que cuanto menor es el desfase cultural en un equipo de trabajo, mayor es el compromiso con los valores y la organización en general, resultando mejor predictor el desfase que la propia cultura.

Boada, De Diego y Macip (2001), en un estudio con 233 empleados, muestran la relación entre cultura y formación, con prevención de riesgos laborales.

Topa, Lisbona, Palací y Alonso (2004), en un estudio empírico realizado con 351 soldados del ejército español divididos en dos grupos, uno con cultura asentada (normas sociales compartidas por sus miembros) y otro en el que esto no sucedía, encontraron que la cultura en sus dimensiones de integración, consideración y colaboración predecía la satisfacción laboral y el compromiso afectivo y normativo de los miembros del grupo.

Topa, Morales y Gallastegui (2006), en una muestra de 171 personas (bomberos, militares y protección civil), encontraron relaciones negativas entre las dimensiones de colaboración y consideración, con acoso laboral.

En definitiva, aparecen muchas opiniones y pocas investigaciones sobre el tema, un indicador de lo arduo de su abordaje. Como dicen Fisher y Alford (2000), las empresas están confundidas por los desacuerdos

académicos y por la falta de de resultados tangibles de la cultura organizacional en los negocios.

Otro aspecto a resaltar es la influencia de las culturas nacionales, la idiosincrasia de cada país, en las culturas de las organizaciones, en el rendimiento y en la formas de medir el rendimiento (Peretz y Fried, 2012), cuestión que supone un cierto hándicap a la hora de realizar comparaciones o trasponer modelos de uno a otro país.

En este sentido, las nuevas tendencias en la organización del trabajo y los cambios drásticos en el mercado laboral (trabajo a tiempo parcial, movilidad, deslocalización, etc.), en España, al poner en riesgo de precariedad extrema y exclusión a una gran parte de la población trabajadora, exigen medidas, llamémoslas “culturales”, que puedan paliar los nocivos efectos de la ansiedad y el estrés, como por ejemplo trabajar menos para que más puedan trabajar (Agulló, 2001; Ovejero, 2001).

Volviendo a nuestro país, aunque de manera incipiente, puede apreciarse que las investigaciones y publicaciones crecen, aunque lentamente. Sin embargo, los resultados parecen, a veces, contradictorios, y esto podría deberse a la falta de una cultura consolidada en la organización, bien porque la rotación de trabajadores (empleo temporal) es tan alta que no permite que la cultura de la empresa les impregne, o bien porque el criterio organizacional es la falta de criterio, la arbitrariedad. En otros casos, se pone de manifiesto que la conjunción de la cultura con la formación tiene efectos satisfactorios, como parece lógico, sobre la satisfacción laboral y el rendimiento.

Para concluir este apartado podemos decir que los procesos de cambio en las empresas productivas tropiezan con muchas dificultades y no es la menor, en muchas ocasiones, la falta de consideración hacia las personas. Con una visión cortoplacista del máximo beneficio en el plazo más corto posible eluden inversiones en formación e innovación provocando daños psicofísicos en los trabajadores y, a la larga, disminución de su fuerza competitiva.

2.1.3. La cultura organizacional en los centros educativos

Aunque en principio tributarios de la investigación en el ámbito de la empresa, poco a poco se van abriendo camino diversos frentes en el ámbito educativo, tanto en los niveles básicos y medios como en los universitarios.

La Organización Escolar como campo de estudio ha seguido, en general, como hemos visto en apartados anteriores, un camino propio y, en ocasiones, bastante apartado de los planteamientos de la Psicología Social. Cuando se leen algunos trabajos al respecto y especialmente las referencias bibliográficas, parecería haber un mediano desencuentro o una premeditada ignorancia hacia el conocimiento acumulado desde el campo de esta disciplina.

A pesar de todo, podemos encontrar algunas coincidencias básicas aunque se nombren con términos distintos, así, por poner algún ejemplo, cuando Gairín (1998) habla de los estadios del desarrollo organizacional estableciendo los niveles de “marco”, “contexto” y “organización que aprende”, podrían superponerse, si no totalmente, con los “elementos de la cultura organizacional” que Peiró considera.

Por otro lado algunos investigadores se apartan claramente de los modelos estrictamente pedagógicos e incorporan buena parte de la construcción teórica e investigación desarrollada a partir de la Psicología Social. Presentaremos a continuación algunos trabajos al respecto.

Como es obvio, los estudios en este terreno se orientan a analizar las mejores fórmulas para conseguir cambios, en este caso innovaciones, en el sistema educativo que propicien mejores resultados de la educación

institucional en todos sus objetivos, y también a la implantación de una moralidad cívica expresada a través de una ética de la justicia, de la profesionalidad y del funcionamiento democrático (Escudero, 2006).

Relacionando cultura nacional y cultura de centro, puede ser de interés traer a este panel lo que ocurre en el caso de Finlandia, por sus buenos resultados en los rankings internacionales: una escuela comprensiva, equitativa y de calidad; una visión a largo plazo de una buena Educación Secundaria para todos; ayuda a los alumnos para tener éxito, en Primaria y Secundaria; intervención temprana y asesoramiento educativo en ambas etapas ante las dificultades; creación de caminos de segundas oportunidades; centros con normas poco definidas; confianza de la población en los profesores para identificar la mejor manera de alcanzar las metas educativas nacionales (Shalberg, 2006).

Hargreaves y Fink (2006), al hablar de estrategias de cambio, critican la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas actuales basadas en un determinismo económico del s. XIX (Inglaterra, EEUU, Ontario y Alberta) con obsesión internacional por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos definido por las notas alcanzadas en exámenes estándar que a la larga tienen poca relación con la productividad económica. Apoyan y se pronuncian por procesos sostenibles, democráticos y justos para poner en primer lugar el aprendizaje de los estudiantes y no los exámenes. Se trata de preparar a los jóvenes para afrontar los retos de una Sociedad del Conocimiento creativa, democrática e inclusiva.

Sánchez, García, Rosales, Sixte y Castellano (2008) sugieren realizar el análisis de las relaciones profesor / estudiante, no de manera

global sino matizada, utilizando diferentes dimensiones (ciclos, episodios, actividades típicas de aula, sesiones y unidades curriculares) y focos de análisis (qué, cómo y quién) con objeto de implementar las propuestas de cambio de manera más acertada.

López (2005:123) entiende la cultura organizativa como:

...la estructura social, históricamente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a los miembros de la organización o a una parte de ellos. La cultura se refiere a los significados sociales, por lo tanto, compartidos, consensuados en alguna medida que subyacen a las acciones de los individuos, como una especie de telón de fondo de éstas. Este consenso se establece sobre bases no explícitas y es adquirido la mayor parte de las veces de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y sólo existiera ese modo adecuado o correcto de hacer las cosas. De ahí procede su fuerza y su resistencia al cambio. Sin embargo, al mismo tiempo, la cultura de un colectivo está abierta al conflicto y a la diversidad.

y propone prestar más atención a los mecanismos naturales de desarrollo y aprendizaje de la organización, frente a una exagerada planificación.

López y Sánchez (2004) consideran que la cultura como conjunto de significados compartidos va siempre acompañada del poder como estructura de relaciones entre unos y otros, y la posibilidad de cambio requiere de circunstancias externas (p. e. reformas educativas), internas (deseo de cambio, predisposición, rutinas de trabajo colectivo, liderazgo, responsabilidad) y presiones concretas (AMPA, cursos de formación, etc.). Presentan un modelo de análisis, que no de valoración, de una cultura determinada, con objeto de facilitar la comprensión de lo que ocurre en el

seno de cada institución, referido no a los hechos sino al significado que se les atribuye por los miembros que la componen:

ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA	
Categorías	
CONTENIDO	Apariencia física Pautas de conducta Lenguaje Valores Asunciones
FUERZA	Penetración o extensión Homogeneidad Claridad
EVOLUCIÓN	Historia Institucional Orientación Prospectiva
TRAMA SOCIAL	Héroes Narradores Sacerdotes Murmuradores y Espías Disidentes o disconformes Soplones Coaliciones

Tabla 7 Categorías para la descripción y análisis de la cultura institucional.

Fuente: López (2000) y López y Sánchez (2004:16).

Murillo, López, Sánchez, Lavié y Altopiedi (2002), reflexionando sobre los procesos de cambio en algunos centros de la Sierra Norte de Sevilla, indican que:

...los cambios solo son positivos para un sistema si lo hacen más capaz de promover su desarrollo, es decir, si lo impulsa a estados de coherencia con su historia institucional. Básicamente, las reformas consisten en la exportación sistemática para las escuelas de un grupo uniforme de soluciones prefabricadas. Esta metodología de cambio no es coherente con el

funcionamiento de las escuelas, con los sistemas humanos contingentes, ni con su singularidad, que apela a los cambios contextualizados, producidos por los propios actores locales. Sólo hay cambios efectivos si hay producción de innovaciones en las escuelas (p. 10).

Nuevamente López (2007) nos habla de la cultura institucional como un sistema social que emerge a partir de la interacción humana, complejo, intangible y autónomo, que influye en el entorno y es influido por él.

Pérez-Gomar (2002) muestra la vinculación de cultura, poder y organización escolar en los procesos de cambio, a través de la percepción de los profesores, contemplando la dimensión cultural y la político-organizacional, opinando que ambas dimensiones deben quedar afectadas por los cambios.

Fernández (2008), desde el campo de la Sociología, cree que nos encontramos en la “sociedad transformacional”, una fase en la evolución social caracterizada porque el cambio pasa a ser constitutivo de la misma y omnipresente en ella y en la vida de las personas, de tal manera que la profesión docente se encuentra inmune, impune e inane ante la necesidad de los cambios en el sistema educativo.

Feito (2008), también desde la Sociología, aprecia algunos problemas en el mundo educativo para que se produzcan los cambios pertinentes, por un lado, el profesorado lee poco los textos de los analistas de la educación como elemento formativo, por otro, la investigación no se hace en función de la demanda o de la realidad escolar sino de los intereses promocionales del profesorado universitario; sin embargo también es cierto, en buena medida, que parte del profesorado no universitario, una vez

consigue el destino anhelado se acomoda y deja de estar motivado para la mejora, la innovación y la formación.

López, Sánchez y Altopiedi (2011) señalan que, en este terreno, hay poca investigación de calidad y para que haya calidad se requiere que haya mucha más investigación.

Algunas investigaciones sobre el tema tenemos en:

Hopkins (1994) presentó un proyecto de mejora de 30 escuelas en Inglaterra con el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todos mediante el cambio de las prácticas existentes. Este proyecto pivotó sobre el paradigma “investigación-acción” y requirió para su puesta en práctica el compromiso de todo el personal con su planificación y desarrollo, la participación de la comunidad educativa, incluidos estudiantes, en las políticas escolares, estrategias de coordinación eficaz y liderazgo compartido. Todo ello para que hubiera la posibilidad de un equipo de apoyo para el cambio.

Sidener (1995), empleando metodología cualitativa, llevó a cabo durante siete años un estudio en un centro de Educación Secundaria Superior público de un condado de Florida para entender la interrelación entre “School-Based Management/Shared Decision-Making” con la cultura escolar. Las conclusiones son que el cambio de cultura organizacional requiere un cambio en las creencias y asunciones de los miembros de la organización y se pone el acento en tres aspectos: a) Autoridad distribuida; b) Pautas de trabajo orientadas a la colaboración; c) Rol de los aprendices, de consumidores pasivos a constructores del conocimiento.

Otros autores como Holosko, Skinner, MacCaughelty y Stahl (2010) hacen referencia a la vital importancia del currículum implícito para la formación de la cultura del centro (en este caso una universidad sureña de USA). Podemos suponer que el currículum implícito tiene que ver mucho con las creencias básicas.

Fernández (2002), en su tesis doctoral, que tiene como base un Instituto de Educación Secundaria de Madrid (36 profesores), hace una extensa introducción a la cultura organizacional, definiéndola como:

... un sistema de valores, nacido, desarrollado y consolidado en un entorno determinado, que se expresa y transmite a través de una red de símbolos (ritos, mitos, pautas de conducta, artefactos etc.) históricamente determinado y determinante, y que al ser más o menos compartido por los subgrupos de la organización presta, por un lado, la necesaria integración, y por otro, da lugar a las diferentes subculturas, entre las que con frecuencia se origina el conflicto más o menos manifiesto por el acceso al control tanto ideológico como de los medios con que cuenta la organización para la consecución de sus fines” (p. 11).

Como puede apreciarse, este planteamiento es coincidente con una gran parte de los autores aludidos en el apartado anterior. En su investigación empírica utiliza la observación y una encuesta de 71 ítems, estudiando valores y subculturas políticas, encontrando como resultado falta de una cultura fuerte, diferencias entre subculturas políticas (izquierda y derecha), correlación negativa moderada entre desajuste personal con la cultura del centro y deseo de abandono, correlación positiva moderada entre desajuste personal con la cultura del centro y satisfacción laboral, y correlación positiva moderada entre subcultura de izquierda con apoyo a la Reforma Educativa (LOGSE).

Marcone (2001), en su tesis doctoral realizada en 12 escuelas de Valparaíso (Chile) con 324 docentes de Educación Básica, utilizando el Inventario de Cultura Organizativa (ICOE), estudió la percepción de los docentes de la cultura de la escuela (reconocimiento del esfuerzo como factor de éxito, credibilidad de los directivos y relaciones humanas, liderazgo en la gestión directiva, comunicación y equidad organizacional). Los resultados mostraron diferencias significativas en la percepción de la cultura según el cargo ejercido (los directivos la perciben más favorablemente), en el tamaño (a mayor tamaño peor percepción), en la antigüedad (a mayor antigüedad mejor percepción) y en eficacia (escuela más eficaz, mejor percepción).

López, Sánchez y Altopiedi (2011), en un trabajo realizado con metodología cualitativa etnográfica (observación participante, entrevistas [148], etc.), en cinco escuelas y cuatro Institutos de Sevilla, partiendo de un paradigma de cultura organizacional parecido a los explicitados en párrafos anteriores por Schein y Peiró, como algo que se construye y no que se tiene, concluyen que para la permanencia de las innovaciones en los centros son necesarias al menos tres condiciones:

- a) búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico;
- b) creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos;
- c) creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado que facilite el diálogo y la negociación que la puesta en marcha de todo proyecto colectivo requiere.

Terminan señalando que las culturas que prestan atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica de los centros y negocian los objetivos con la mirada puesta en un ambiente favorable de trabajo y

convivencia, consiguen en mayor medida dar continuidad a las innovaciones.

Álvarez, García, Flores y Correa (2008), en un trabajo de tipo etnográfico complementado con encuesta, realizado en la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica de Sevilla para determinar qué tipo de significados culturales compartían los miembros de la comunidad universitaria en relación a tres dimensiones, la formación impartida, la investigación desarrollada por sus profesores y el clima social del centro, encontraron que solo podría hablarse de significados compartidos en el aspecto de la formación, no en los dos restantes.

Tomás, Castro, Graells, Sanjuan y Mas (2006) investigaron la cultura institucional y clima organizacional en cuatro centros públicos de educación secundaria de la provincia de Barcelona con una muestra total de 136 profesores, a través de cuestionario de cultura “CCUC (2004)” (cuestionario de cultura organizacional universitaria, de 77 ítems, de Tomás, M. y otros) y de clima con el WES. En el caso de cultura se interesa por la opinión actual y la deseable en un futuro y se refiere a dimensiones de, funciones de centro, gobierno, financiación, investigación, perfil profesorado, metodología, alumnado, evaluación, tecnología de la información y comunicación (TIC) y relaciones con el entorno. Los resultados indicaron que las diferencias de puntuaciones entre la situación percibida y la deseada eran altas en cultura; en clima, la tendencia de los cuatro centros era parecida, destacando alta puntuación en claridad y muy baja en control. No obstante aparentemente existe un clima complaciente en todos los centros, que contrasta con las habituales opiniones informales que suelen mostrarse en las salas de profesores. En general, de las

respuestas del cuestionario se desprende que en los alumnos radica la fuente de todos los males (proyectando en ellos su frustración).

Sánchez y Murillo (2010), con metodología cualitativa, investigaron las condiciones que deben darse para que la innovación educativa tenga lugar. Se realizó la investigación en 17 Comunidades Autónomas a través de dos grupos de discusión de entre cinco y 10 profesores (uno innovador y otro no), en cada centro participante. Los resultados fueron:

- ... para que un proyecto de innovación tenga éxito ha de contar con*
- (a) *un equipo directivo dinámico que apoye profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado,*
 - (b) *un grupo de docentes cohesionado y estable, que sepa trabajar en equipo y que comparta esta cultura profesional, y finalmente*
 - (c) *que se respire un buen clima en el centro educativo* (pág. 188).

Marcelo, Mayor y Gallego (2010), utilizando un cuestionario de 49 ítems, enviado a los protagonistas de 3682 proyectos de innovación de 17 comunidades Autónomas, consiguieron respuesta de 933, es decir un 25%, de los cuales fueron públicos 84 % y, de ellos, 43 % de Educación Secundaria, y obtuvieron como conclusiones: a) los equipos directivos se implican en los proyectos; b) su duración es de uno o dos cursos; c) suelen participar alrededor de 10 profesores; y d) provocan cambios en los centros.

2.1.4. Conclusiones

Tentativamente resumimos de alguna manera las reflexiones e investigaciones expuestas relativas a la “cultura organizacional en el ámbito educativo:

1. El solapamiento entre dimensiones que hacen referencia tanto a la cultura como al clima, provoca, además de ambigüedad en su contextualización, cierta confusión, como reconocen diferentes autores.
2. El concepto de cultura, que distintos estudiosos definen para el ámbito educativo, puede considerarse similar al descrito para el área empresarial productiva.
3. Existe una abundante producción especulativa sobre el tema, centrándose especialmente en algunos tópicos, como la formación de la cultura, el papel de la comunicación, la relación biunívoca cultura / persona, la innovación, el proceso de cambio y las condiciones requeridas para el cambio.
4. Hay poca producción investigadora empírica y no de gran calidad, a juicio de los propios investigadores.
5. La mayor parte de la investigación sigue metodologías de tipo cualitativo, etnográfico, que a veces, se complementa con algún tipo de cuestionario.
6. Concordando con el punto n°. 5, la mayor parte de esta investigación procede del área de conocimiento Organización Escolar, mientras que los departamentos de Psicología intervienen más en clima.
7. De ordinario la investigación longitudinal brilla por su ausencia, dadas las dificultades y el esfuerzo que requiere.
8. Algunas investigaciones refieren logros de objetivos mantenidos, casi siempre en plazos cortos.

9. Escasean las investigaciones que relacionan cultura con otras variables.

2.2. LA MEDIDA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL E INSTRUMENTOS PARA SU MEDICIÓN

Buena parte de la investigación en “cultura”, como ya se ha dicho, es de tipo cualitativo y los instrumentos y procedimientos empleados se idean y construyen “ad hoc”.

Los materiales utilizados con metodología cuantitativa son cuestionarios algunos de los cuales describimos a continuación:

- Cultura actual y cultura preferida (Harrison ,1972). Cuestionario de 15 ítems con cuatro posibilidades de respuesta que se fundamenta en cuatro conceptos o dimensiones: poder, rol, tarea y persona. Fiabilidad con Alpha de Cronbach: Poder .81; Rol .58; Tarea .64; y Persona .68. Aunque es antiguo, ha sido utilizado por diversos autores en los años 90.
- Inventario de Cultura Organizacional (Quiroga y Quijano, 1998). Es una adaptación del “Organizational Culture Inventory” (OCI), de Cooke y Lafferty. Comprende 12 dimensiones, reducidas a cuatro factores que explican el 78 % de la varianza.
- Cuestionario de Cultura Organizacional (Fernández, 2002). Compuesto por 71 ítems distribuidos en seis grandes áreas, participación, autorrealización, seguridad, conocimiento,

eficacia y renta y prestigio; cada área, a su vez está dividida en varias dimensiones o subdimensiones, siendo la de participación (37 ítems) la más amplia. La fiabilidad total con Alpha de Cronbach es de .9344. Se ha utilizado en ambientes educativos.

- Inventario de Cultura Organizacional Educativa (ICOE) (Marcone y Martín del Buey, 2003). Comprende 62 ítems agrupados en 14 factores de primer orden, reducidos a cuatro de 2º orden: reconocimiento de los esfuerzos como factor de éxito, credibilidad de los directivos y relaciones humanas, liderazgo en la gestión directiva y comunicación y equidad organizacional. Su fiabilidad según Alpha de Cronbach es: Total .9613; Reconocimiento de los esfuerzos como factor de éxito .8936; Credibilidad de los directivos y relaciones humanas .8845; Liderazgo en la gestión directiva y comunicación .9056; y Equidad organizacional .7367.

CAPÍTULO III. CLIMA LABORAL

CAPÍTULO III. CLIMA LABORAL

3.1. ORÍGENES Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS SOBRE CLIMA

3.1.1. El constructo clima laboral

La mayoría de los estudiosos consideran a K. Lewin y su concepto de “campo” como el inventor del término *clima laboral*. No obstante, se vienen considerando como marco para su estudio, tanto el paradigma “gestáltico” como el “funcionalista”. Apuntaremos brevemente el desarrollo histórico del constructo.

Una primera etapa, de inicio, que duraría hasta los años '60 inclusive que las organizaciones comienzan a ser consideradas como entes con significación psicológica y como sistemas abiertos. Lewin, por un lado, y Katz y Kahn por otro, podrían señalarse como autores representativos.

Una segunda etapa, desarrollada alrededor de la década de los años '70, se caracterizó por el auge de las investigaciones sobre clima, especialmente su relación la satisfacción laboral, pero siendo central el debate sobre si el clima está formado por las percepciones individuales o es una característica de la organización, debate aún no finalizado. Entre algunos autores pueden citarse a Johannesson, Gion y Schneider, que seguirán siendo muy activos en etapas posteriores.

La tercera y última etapa, por ahora, se denominaría de consolidación, desarrollada especialmente en los años '80, en la que toma

cuerpo el constructo y se producen investigaciones más modulares o matizadas, a la vez que se publican revisiones sobre la literatura anterior y se acortan las discrepancias al respecto. Autores representativos de este momento son Schneider (1975), Joyce y Slocum (1979), Peiró (1986), etc.

Un relato más completo de esta evolución podemos verla en la tesis doctoral de García (2006) y en Silva (1992).

El constructo “clima laboral”, llamado en otras ocasiones “clima organizacional”, a veces “ambiente laboral”, y muchas otras simplemente “clima”, es un concepto controvertido (trabajos de, [Campbell, Dunnette, Lawler y Weick, 1970; Guion, 1973; James y Jones, 1974; Schneider, 1975; Naylor, Pritchard e Ilgen, 1980] citados en Peiró, 1986; Mañas, 1998) por la falta de consistencia de los resultados de las distintas investigaciones realizadas, unas veces por ser contradictorios, otras por adolecer de distintos sesgos y otras por la imposibilidad de generalización a partir de las condiciones en las que se ha experimentado.

Como constructo insuficientemente desarrollado, algunos autores como Silva (1992) piensan que las dificultades de explicar la etiología de los climas indican la complejidad de encontrar qué es lo que los determina, y cómo se forman; otros como De Diego (2001) opinan que se ha progresado mucho en aplicación pero poco en teorización; algunos creen que “falta una teoría científica que permita conocer estructura, dimensiones subyacentes, relaciones entre variables, etc.” (Martín, 1999: 18).

Sin embargo, distintas circunstancias más recientes, muestran que ha habido avances importantes al respecto. Algunos de estos, en España, son de signo estructural como la consolidación de determinadas

publicaciones periódicas como la Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y Revista de Psicología Social o la creación de organismos directamente implicados en la investigación referida a las organizaciones como es el Instituto de Investigación en Psicología de los RRHH, del Desarrollo Organizacional y de la Calidad de Vida Laboral (IDOCAL), en el marco de la Universidad de Valencia, son factores que, junto a otros, han facilitado la investigación y difusión de los trabajos realizados al respecto.

González-Romá y Peiró (1999) tratan de dos cuestiones importantes, por un lado, la diferenciación e interrelación entre los distintos tipos de clima, clima psicológico, clima agregado y clima colectivo, y por otro, la medición del clima, aspecto este último que abordaremos más adelante.

La falta de acuerdo sobre la formación del clima organizacional, lleva a los autores antes citados a realizar una revisión sobre el tema, partiendo de la idea de James y Sells (1981) que lo consideran como un atributo individual o *clima psicológico* (puntuación individual extraída de un cuestionario), continuando con Joyce y Slocum (1979) según los cuales el clima de una unidad de análisis sería el *clima agregado*, resultante del promedio de puntuaciones de los miembros de una unidad, terminando nuevamente con la propuesta de Joyce y Slocum (1984) de un *clima colectivo* basado en las percepciones compartidas por los miembros de la unidad de análisis que se trate. Concluyen diciendo que mientras los dos primeros tipos de clima reseñados parecen encontrar cierto consenso y verificación en la investigación empírica, no ocurre lo mismo con el tercero, el *clima colectivo*, ya que no existen suficientes evidencias de que la similitud de percepciones de miembros de un equipo se produzca por la

interacción o comunicación entre sus miembros, aunque parece que factores similares demográficos, de personalidad, experiencias, criterios de selección y otros, pudieran promover más interacción y facilitar el desarrollo de percepciones compartidas. González-Romá, Peiró, Lloret y Zornoza (citados en González Romá y Peiró [1999]) descubrieron que la pertenencia a climas colectivos diferenciados se producía a nivel jerárquico, dato también obtenido por González-Romá, Belmonte, Mañas, Peiró y Muñoz (1997).

Como dicen la los autores citados, el clima es un concepto multi-nivel que en las organizaciones puede conceptualizarse y operacionalizarse a distintos niveles de análisis por lo que sería necesario diseñar investigaciones que tengan en cuenta esta circunstancia, que, en definitiva, quiere decir matizar y profundizar más en el análisis, con objeto de evitar que ocurra lo del dicho “que los árboles no nos permitan ver el bosque”.

En otro orden de cosas, otros autores como Glik (1985) hablan de *clima organizacional* como un atributo de la organización y no como un fenómeno psicológico. Este tipo de clima no está suficientemente sustentado en investigaciones empíricas, aunque es un término utilizado en muchas ocasiones como sinónimo de clima, de clima agregado o de clima colectivo. Para nuestro estudio tendremos como referencia principal el *clima agregado*.

En todo caso, a estas alturas parece estar fuera de duda la entidad del constructo, aunque aún queden muchos aspectos por investigar y para que pueda utilizarse en la predicción de las conductas individuales dentro de las organizaciones (Naylor, Pritchard e Ilgen, 1980, citado en Peiró, 1986).

La mayoría de autores consultados consideran que el “clima” puede producir un efecto modificador sobre la satisfacción, la ejecución, los conflictos, motivación, etc., en los centros de trabajo (Silva, 1994), que “contribuye también a comprender aspectos relevantes de la satisfacción del trabajo ...” Peiró, (1986:520) y que es un elemento integrador del ambiente subjetivo del centro de trabajo (De Diego, 2001).

De Diego, De la Fuente y Boada (2007:44) se inclinan por aproximarse al concepto a través de cinco rasgos:

- a) *Conjunto de variables situacionales de distinto orden y naturaleza que pueden ir variando en el transcurso del tiempo, afectando de desigual manera a los agentes intervinientes en el proceso;*
- b) *Responde a una lógica de continuidad, ya que es una manifestación de las inercias culturales de la organización, aunque estas pueden variarse, con independencia del nivel de esfuerzo requerido para ello;*
- c) *Está condicionado por dos dimensiones, la interna y la externa, razón por la cual, contemplar las situaciones externas a la organización pueden dar un notable valor añadido a nuestra percepción. En la realidad, por desgracia, las investigaciones se dan en su gran mayoría en un solo ámbito: el interno;*
- d) *Está determinado en su mayor parte por las características, conductas, aptitudes, actitudes, las expectativas y, cómo no, por las realidades sociológicas, económicas y culturales de la organización;*
- e) *Es un fenómeno exterior al individuo, del que se puede valer para amplificar los efectos sobre sí mismo, el grupo en que este se relaciona y la propia organización que les sustenta.*

Las definiciones más aceptadas se basan en la de Rousseau (1988:140) “descripciones individuales del contexto social del trabajo del que forma parte la persona”.

Las estrategias a las que se ha recurrido para su estudio han sido, la observación sistemática y la aplicación de cuestionarios, fundamentalmente.

En los estudios se han manejado diversidad de dimensiones, en general coincidentes, aunque no es fácil distinguir las variables que se relacionan con el clima, de aquéllas que lo producen. En todo caso, algunas dimensiones como relaciones sociales, apoyo, compromiso, grado de control sobre el trabajo, desarrollo personal y, en menor medida, recompensas, comunicación e innovación subyacen en muchos de ellos.

3.1.2. Interacción del clima con otras variables

La mayoría de estudios sobre el tema han tenido lugar, a partir de los años 70, preferentemente en el mundo de las organizaciones empresariales (más adelante se hará referencia a los relacionados con la educación).

Entre los factores que afectan al clima están los individuales (actitudes, conductas, personalidad, expectativas, motivación, inteligencia, etc.) y los estructurales (tamaño, configuración, normas, procedimientos, características de la tarea, jerarquía, centralización, tecnología, etc.).

Distintos estudios realizados han contribuido a aclarar y matizar las distintas posturas sobre algunos elementos que forman parte o están alrededor del clima. Vamos a citar algunos.

3.1.2.1. Relaciones entre clima, satisfacción laboral y salud

El conjunto de investigaciones a que hace referencia este título es el que mayor número de ellas comprende y están realizadas en el ámbito de la empresa “productiva” y en el “sanitario”, fundamentalmente.

En general relacionan la demanda del trabajo (*demand-resources*), el estrés, las situaciones de *burnout* o *mobing*, rasgos de personalidad de los empleados, con la satisfacción en el trabajo y las interferencias en la vida familiar.

El estrés, el exceso de trabajo, la adicción al trabajo y el *burnout* se han relacionado con insatisfacción laboral, falta de compromiso, ansiedad, propensión al abandono, agotamiento emocional, despersonalización y problemas familiares (Schaufeli, Bakker, van der Heijden y Prins, 2009; Bakker, Ten, Brummelhuis, Prins, Van der Heijden, y Frank, 2011; Prins, Hoekstra-Weebers, Gazendam-Donofrio, Dillingh, Bakker, Huisman, Jacobs, y van der Heijden, 2010; Mañas, Peiró, y González-Romá, 1999; Henskens y Leenders, 2008; Boada-Grau, J., De Diego, R. y E. de Llanos, 2009).

El acoso psicológico (*mobing*), definido por Einarsen y Hauge, (2006:55) como “el acoso es un proceso gradual, durante el cual la persona, desde una posición inferior, se convierte en el objetivo de comportamientos sociales negativos de forma sistemática” o concebido como hostigar, ofender, excluir socialmente a alguien o interferir negativamente en sus tareas laborales, ocurriendo regularmente (semanalmente) y durante un prolongado periodo de tiempo (por lo menos seis meses), pudo apreciarse que correlacionaba directamente con problemas de ansiedad, insomnio y conflicto trabajo-familia (Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz, 2011).

Otros estudios relacionan rasgos de personalidad como neuroticismo, baja extraversión, autocontrol inhibitorio y otras variables de carácter emocional y afectivo, con el compromiso, el padecimiento de *burnout*, ansiedad, tensión, y propensión al abandono (Ridder, de Boer, Lugtig,

Bakker, y van Joof, 2011; Langelaan, Bakker, Schaufeli, Doornen, y Van, 2006; González-Romá y Peiró, 1999; Subirats, González-Romá, Peiró y Mañas, 1997).

Un grupo de estudios señalan efectos diferentes en hombres o mujeres. González-Morales, Rodríguez, Peiró, y Greenglass (2006), desde la perspectiva de sufrimiento de estrés, percibieron que las mujeres empleadas se beneficiaban más del apoyo social, mientras que a los hombres les ocurría algo parecido pero enfrentándose directamente con los problemas. González-Romá, Väänänen, Ripoll, Caballer, Peiró, y Kivimäki (2005) estudiaron la relación entre el clima psicológico y el absentismo por enfermedad, manifestándose esta relación en el caso de los hombres pero no en las mujeres; se deduce que los hombres son más sensibles a factores internos del puesto de trabajo, y las mujeres a los factores externos.

El apoyo del supervisor o de los compañeros amortigua la relación entre el conflicto de tareas y la satisfacción en el trabajo. Así se desprende del trabajo de Martínez-Corts, Boz, Medina, Benítez y Munduate (2011), en un estudio realizado entre empleados de pequeñas empresas.

Finalmente, un controvertido (aparentemente) artículo de Henskens y Leenders (2008) da cuenta de un estudio con una muestra formada por trabajadores holandeses y sus parejas, en número de 2892, pertenecientes a cuatro grandes empresas, en que apareció como resultado el siguiente: carga laboral excesiva, trabajo duro desde el punto de vista físico, falta de apoyo de los compañeros y una baja autoeficacia están relacionados con sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización (“burnout”), que se relacionaban a su vez con fuertes deseos de jubilación. A la vez se ponía de manifiesto que los empleados que realizaban más actividades en

común con su pareja tenían intenciones de jubilación más firmes que los empleados que apenas compartían actividades. Esta última afirmación es la controvertida, pues en general, la mejor comunicación y relación con la pareja viene considerándose como un factor relacionado con mayor satisfacción laboral.

3.1.2.2. Clima y tamaño de la unidad de análisis

El mayor tamaño de las empresas o unidades estudiadas producen peor percepción del apoyo, metas e innovación (Mañas, González-Romá y Peiró, 1999; Stern, 1970; Schild y Ellis, 1973, [citado por Peiró, 1986]). En otro orden de cosas, cuanto más interdependencia se necesita, menor debe ser el equipo o unidad, y si la tarea está muy estructurada no se precisa tanta autonomía, como, en sentido inverso, puede necesitar un equipo creativo que ha de ser diverso (Gil, Rico y Sánchez-Manzanares, 2008)

3.1.2.3. Formación del clima

En una interesante y amplia revisión teórica, Silva (1992) apunta la dificultad de explicar la etiología de los climas desde distintas aproximaciones, subjetiva, objetiva, interaccionista y estructural, por lo que propone nuevos estudios, más longitudinales, para definir los patrones de interacción social y de comunicación, así como otros aspectos relacionados.

García (2006), en un profundo trabajo realizado con personal de hospitales de Almería, mostró, por un lado, que las variables individuales y las situacionales, influían por igual en la formación del clima, y por otro, que el comportamiento de los líderes influye en mayor grado y en mayor número de dimensiones que el comportamiento de tarea, siendo más influyentes los estilos que tienen alta conducta de relación.

3.1.2.4. *Clima, liderazgo, interacción social y compromiso*

La conducta de los líderes en relación con la mejor información, la mayor participación y el fomento de las relaciones en general, produce más compromiso y orientación a la tarea y a la innovación (González-Romá, Peiró y Tordera, 2002; Tormo y Osca, 2008; González Romá, 1995).

3.1.2.5. *Clima y rendimiento*

Diversos autores relacionan la incidencia de distintas variables de clima en un mejor rendimiento (Nystrom, 1990; Tziner y Chernyak-Hay, 2012; Griffin y Neal, 2000); en menor absentismo laboral (Subirats, González-Romá, Peiró y Mañas, 1997); en fomento de la creatividad e innovación (Martins y Terblanche, 2003).

Rico, Alcover y Tabernero (2010) revisando las últimas investigaciones sobre el rendimiento de equipos de trabajo, advierten que no siempre los equipos de trabajo obtienen mejores resultados que los individuos por separado, aunque es el sistema de elección preferido para las investigaciones. Para estos autores la eficacia de los equipos depende del contexto. Su modelo de *Input-Proceso-Output* (IPO) indica que los factores organizacionales (en concreto el clima organizacional) y situacionales influyen en la estructura del equipo como un todo, afectando a las demás variables.

Entre los estudios realizados en Instituciones en España, merecen ser destacados por su continuidad, los desarrollados o impulsados por la Unidad de Investigación de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo (UIPOT) de la Universidad de Valencia en Equipos de Atención Primaria (EAP) del

sistema sanitario, algunos de cuyos trabajos se han mencionado anteriormente.

3.1.3. Cultura y clima

Hemos hablado en el capítulo II de la cultura organizacional, señalando origen y definiciones del concepto así como trabajos teóricos y de investigación empírica, y lo mismo hemos hecho con el clima en los apartados anteriores de este capítulo. Sin embargo, por la cantidad de referencias, por la imbricación de ambos constructos, por la confusión que, a veces, algunos autores provocan al hablar de ambos, conviene dedicar un apartado a clarificar sus relaciones.

En primer lugar, decir que el clima, más investigado en un principio, ha dejado la prioridad a la cultura a partir de los años '90, debido probablemente a la incapacidad de explicación suficiente del funcionamiento de las organizaciones desde las dimensiones del clima, y la irrupción de los métodos cualitativos propios de la Antropología que intenta comprender más en profundidad y dar explicaciones más globales de ese funcionamiento, que incluiría la forma en que, desde un punto de vista ecológico, la cultura queda insertada en el sistema social.

Mientras que algunos autores como Denison (1990, citado en García, 2006) han tratado de explicar las diferencias entre ambos términos, otros, según García (2006) como Payne (2000) y Schein (2000), han sostenido que el clima está determinado por la cultura, sería un producto de ella, opinando que los conceptos de cultura y clima tienen como objetivo analizar y tratar de comprender lo que ocurre en las organizaciones, pudiéndose considerar el clima como parte de la cultura; finalmente otros autores ponen el énfasis en la complementariedad, a veces solapamiento, de ambos (Ashkanasy Jackson, 2001 y Schneider, 2000, citados nuevamente por García, 2006).

Más recientemente Ostrof, Kinicki y Tamkins (2003), proponen un modelo integrado de cultura y clima en organizaciones industriales, en la idea de explicar la complejidad de las relaciones entre las distintas variables intervinientes y los diferentes niveles de análisis, que se expone en el gráfico que sigue:

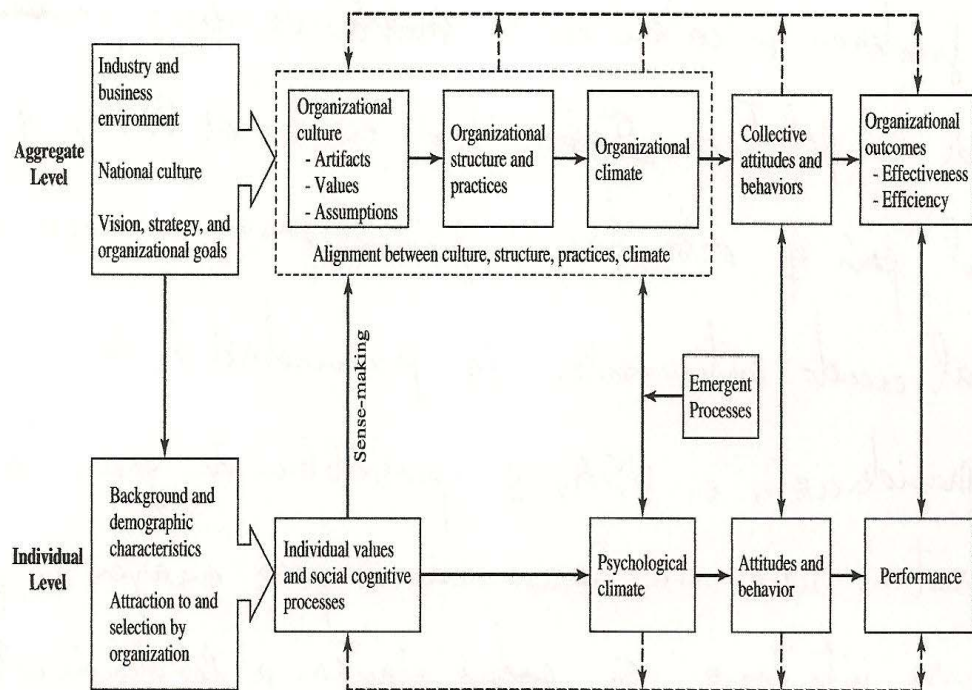


Gráfico 2 Modelo multinivel de cultura y clima organizacional.
Fuente: Ostrof et. al. (2003: 581).

En este modelo, que los propios autores sugieren requiere investigación y verificación, se ponen en relación la cultura nacional, la cultura organizacional, el clima organizacional y los resultados de la organización, en lo que se denomina como *nivel agregado*, estando mediadas la cultura y el clima por la estructura y las prácticas organizacionales; a su vez distingue en el *nivel individual*, desde el punto de partida de las convicciones personales, los valores y procesos social-cognitivos, el clima psicológico y el rendimiento. Enlaza ambos niveles, en

un flujo que va desde los valores del nivel individual a la cultura colectiva, y con la interacción entre clima organizacional y psicológico.

En este modelo se ven ambos constructos como complementarios y citando a Schneider (2000) y Schein (2000) apuntan que *climate is about experiential descriptions or perceptions of what happens, culture helps define why these things happen* (p. 583), queriendo poner de manifiesto la superioridad o profundidad del concepto de cultura como *el por qué* frente al de *qué* del clima.

Aunque el modelo es muy atractivo y existen evidencias de las influencias mutuas entre la cultura organizacional y la cultura individual, así como entre el clima organizacional y el clima psicológico, se requiere mayor número de investigaciones cualitativas y cuantitativas que avalen la propuesta.

Desde la perspectiva de nuestro trabajo es importante reseñar la confluencia de este modelo con el marco teórico que hemos supuesto, el modelo AMIGO (Peiró, 1999), por la consideración de la organización como una globalidad en la que las distintas facetas están interrelacionadas, son interdependientes y dinámicas.

Un estudio empírico referido a dimensiones de salud en centros educativos (MacNeil, Prater y Busch, 2009), muestra que el ambiente (cultura y clima) tiene influencia en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en ambientes de aprendizaje saludables.

Un trabajo con 400 escuelas de Chicago (Bryk, A., 2010) pone de manifiesto que distintos aspectos íntimamente relacionados con la cultura y el clima promueven significativamente las probabilidades de mejora de los logros de los estudiantes.

Otros trabajos más antiguos mezclan dimensiones de clima con cultura, así: Asensio (1992) se refiere a *cultura* como *disciplina, normas, control, implicación e innovación*; González (2000), al hablar de clima escolar como “cultura escolar”, subraya cuatro dimensiones: (a) *orden* (reglas, premios y castigos, absentismo, ...); (b) *orientación al rendimiento y la eficacia* (buenas relaciones, implicación, motivación, entusiasmo, ...); (c) *apoyo* (de directivos, de compañeros, ...) y (d) *satisfacción* (recursos materiales, confort, ...); Bolívar (2000) habla de la relación entre la *cultura escolar de colaboración* y la dimensión de *innovación*; (Santana, 1994) y (Bolívar, 2000), señalan que las culturas colaboradoras son más proclives al cambio.

3.1.4. Conclusiones

Como puede advertirse, el contenido de las investigaciones realizadas, especialmente en los últimos doce años, aunque también en la década anterior, referidas al mundo de la empresa y servicios sanitarios principalmente, deja traslucir la influencia del clima o alguna de sus facetas o dimensiones tanto en la satisfacción laboral como en la salud y el rendimiento, ocupando un lugar principal la dimensión de comunicación. También puede colegirse que la influencia es, fundamentalmente, unidireccional, es decir, del clima hacia las variables personales relatadas, con lo que estaríamos de acuerdo con González-Romá y Peiró (1999:278).

Por otro lado, a lo largo del examen de distintos trabajos, puede percibirse que partiendo de una cierta anarquía y enredo en relación con la definición y las dimensiones de *clima y cultura*, ha habido cierto

desarrollo y delimitación de los conceptos y dimensiones aunque no tanto como para decir que todo está claro.

3.2. CLIMA ESCOLAR

La confluencia de: la persistente aparición de noticias en los medios de comunicación generales (prensa, radio, TV), referentes a la violencia en los centros educativos, a la acumulación de población inmigrante, de etnias minoritarias o de sectores desfavorecidos en algunos de ellos; la constatación de los importantes cambios producidos en el orden socioeconómico, educativo, familiar y laboral en España y en el mundo; el continuado testimonio, en la prensa especializada del ámbito educativo, de la afectación de numerosos profesionales de la educación por enfermedades, síndromes o malestares como *estrés*, *burnout*, etc.; la creciente preocupación institucional por la calidad de la educación y el interés declarado de numerosos expertos en relación con este tema, hace que cobre importancia la posible incidencia de lo que se viene denominando clima social como factor antecedente, mediador o consecuente de determinadas situaciones que afectan a la comunidad educativa.

La importancia del clima escolar / organizacional es señalada por Núñez (2009), catedrático de Psicología Educativa, como un factor importante para abordar el entendimiento y el abordaje de la violencia y disrupción escolar, el abandono y el bajo rendimiento académico de algunos alumnos.

Podría decirse que los usos, modelos, objetivos, de la educación del pasado siglo XX se han desfigurado como consecuencia de los cambios socioeconómicos acaecidos en la sociedad, circunstancia que dificulta la

percepción del sentido que el sistema educativo ha de tener en este nuevo siglo.

Como dice Unceta (2008: 427):

... puede afirmarse que posiblemente nunca como ahora se ha manifestado un cuestionamiento tan profundo del sentido de la profesión docente. No queda tan lejos el tiempo en el que en el imaginario de una buena parte del profesorado, la profesión de enseñante era casi una profesión libre. El enseñante gozaba de una gran libertad de organización de una parte elevada de su trabajo y se asimilaba en muchos casos a un trabajador independiente que ejerce el monopolio de una competencia y de un servicio.

Para adecuar el rol de profesor al momento actual algunos estudiosos proponen insistir en la formación, inicial. En este sentido Steve (2009) rechaza el enfoque de formación idealizado de lo que el profesor “es” y propone centrarse en lo que el profesor “hace”, así dice textualmente:

... ello supone enseñarle, en primer lugar, a estudiar el complejo entramado de interacciones que configuran el clima del aula; para, desde este análisis, elaborar estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza, los niveles de conocimientos de los alumnos y los modos de lenguaje con los que podemos lograr una comunicación eficaz. Para ello, el profesor necesita comenzar por definir una identidad profesional adecuada; pues, desde ella, los profesores elaboran muy diferentes estrategias de relación con los alumnos, influidas por sus ideas previas (a veces gobernadas por creencias y tradiciones irracionales) sobre la profesión docente. Partir de un análisis realista de las dificultades que los profesores deben afrontar en la enseñanza parece una buena base para diseñar cualquier enfoque de la formación de nuestros profesores de secundaria (p. 15-16).

En este mismo artículo (p. 21) el profesor Esteve propone centrar la formación inicial de los profesores en cuatro tareas esenciales y una de ellas se

refiere a “entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación”, con lo que da entrada a dos importantes dimensiones del tema que nos ocupa, el clima escolar.

Otros autores como el sociólogo Gil (2010) analizan la relación entre democratización y control social en la escuela posmoderna, y el impacto de la evolución cultural y las nuevas tecnologías en la organización de la escuela así como las estrategias de poder y resistencia que se producen por parte de profesores y alumnos:

... en épocas de redefinición de las funciones sociales de una institución y de los roles de sus actores sociales, existen tendencias que la alejan de algunos de sus ideales. En el caso de la escuela, la enseñanza presencial favorece las relaciones humanas y los valores que de ellas se deducen, tales como la coeducación, o la convivencia pacífica. Es la amenaza de este modelo, bajo la obsesión con la calidad, la evaluación y las nuevas tecnologías, la que permite hablar del posible fin de la escuela. Se trata de una posibilidad, que si bien encuentra un caldo de cultivo favorable en la cultura actual, puede ser claramente corregida con la voluntad de los actores, con normas de organización escolar, pero también con estrategias y gestos de los actores en su quehacer cotidiano (p.551).

Como puede apreciarse hay una diversidad de opiniones de los expertos respecto al papel de “la escuela”, que pueden sintetizarse en:

- a) los que proponen una acomodación de la escuela a las necesidades del mercado puro y duro;
- b) los que proponen ajustarse a las necesidades productivas, aunque manteniendo el compromiso con una formación humanística complementaria;
- c) los que se manifiestan por que la escuela sea principalmente una institución de formación humana.

Con estos presupuestos y conociendo que la legislación, la teoría y la práctica se encuentran en o alrededor de la propuesta del grupo b), cobra importancia el análisis sobre qué tipo de innovación, participación, control, apoyo, etc., se promueven en orden a la no desvirtuación de la misión central de la institución.

3.2.1. Dimensiones de clima más estudiadas en el ámbito escolar

La mayoría de los trabajos orientados a conocer el clima en ámbitos educativos se han referido a las percepciones de los profesores y directivos de algunas de las dimensiones siguientes: implicación, cohesión, organización, control, presión, apoyo, innovación, autonomía, claridad, comodidad, relación profesor-estudiante, relaciones entre estudiantes, relaciones entorno-centro escolar, etc., aunque no faltan los autores que señalan la necesidad de que otros miembros de la comunidad educativa (alumnos y familias especialmente) sean preguntados al respecto.

Según Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006), El **clima** se compone de: sistema relacional, comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad, y es uno de los elementos fundamentales de las organizaciones capaces de aprender y enfrentarse a retos de innovación, etc.

Por tratarse de uno de los estudios más relevantes sobre las dimensiones del clima, reflejada en García (2006), citamos la revisión realizada por Koys y DeCoitis (1991) que partiendo de 80 dimensiones encontradas, utilizando diversos criterios (medidas de percepción, no

referidas a estructura, encontradas en más de un estudio) y análisis estadísticos, las redujeron a ocho: autonomía, cohesión, confianza, presión, apoyo, reconocimiento, imparcialidad e innovación.

A partir de esa fecha, la mayoría de los trabajos contemplan algunas o todas esas dimensiones.

Las dimensiones más estudiadas han sido, implicación, cohesión organizacional, autonomía, apoyo, presión, control, comodidad, claridad e innovación.

3.2.1.1. Investigaciones que relacionan el clima, la satisfacción laboral y la salud del profesorado

Iniciamos la descripción con una mención exenta y expresa para un estudio realizado en Finlandia, por la repercusión que este país tiene a causa de sus excelentes resultados en estudios internacionales.

Bakker, Hakanen, Demerouti, Xanthopoulou (2007), en una investigación entre 805 profesores finlandeses de Educación Primaria, Secundaria Inferior y 10 % de Secundaria Superior, comprobaron la importancia del apoyo del supervisor y la innovación, como ayuda a los profesores para hacer frente a las demandas de los estudiantes con mala conducta y, a la vez, para evitar el estrés.

Diversos estudios, en España y otros países, han puesto de manifiesto la relación antitética entre *burnout* (agotamiento y cinismo) y estrés por demandas de trabajo excesivas, con vigor, dedicación, claridad, apoyo, coordinación técnica y recursos laborales (García-Renedo, Llorens, Cifre, y Salanova, 2006; Guerrero y Rubio, 2008; Moreno-Jiménez, Garrosa, Rodríguez, Martínez y Ferrer, 2008; Llorens, Salanova y García-

Renedo, 2003; Martínez, 2001; Fernández Bennassar, Ferrer, Fornés, Manassero y Vázquez, 1999; Ferrando, 1991; Núñez, 2001).

Picón-Prado y Vázquez (2008), en una muestra de Personal de Administración y Servicios (PAS) de una universidad, hallaron percepciones de víctimas de *mobing* que reflejaban acoso, irritabilidad, angustia, injusticia y sensación de impotencia a causa del ambiente malsano existente en la organización.

Algunos trabajos obtienen resultados diferentes para hombres y mujeres, en el sentido de que las mujeres están más expuestas al *burnout* que los hombres (González-Morales, Rodríguez y Peiró (2010); o que las mujeres y el grupo de más edad del profesorado muestran más capacidad para atender sus emociones (Palomera, Gil-Olarte y Bracket, 2006).

Desde la perspectiva del alumnado adolescente, la percepción del clima escolar en una muestra de 1042 alumnos de 23 centros de Educación Secundaria, se apreció la relación negativa entre las dimensiones de autonomía, participación y apoyo al profesorado, con distintos niveles de conductas desviadas y depresión en los adolescentes, apareciendo la competencia social de los adolescentes como mediadora (Wang, Ming-Te, 2009).

Trabajos que relacionan clima y satisfacción laboral del profesorado son los de González (2000), Martínez, (1988) y Sherri Eaton-Bin Daar (2010), este último, con las variables de *apoyo, comunicación, recursos y organización*.

3.2.1.2. Trabajos que tratan de la percepción del clima por parte del profesorado

Montero (2011) y Murillo y Becerra (2009), en sendos trabajos, llegan a la conclusión de que la comunicación, reflexión y las relaciones interpersonales en general están en la base de creación del clima escolar.

Algunos estudios ponen de manifiesto una percepción complaciente del clima escolar y satisfacción laboral del profesorado (Tomás, Castro, Graells, Sanjuan y Mas, 2009; González, Fernández, Rayón, Marín, Alvarez, Villanueva y Simancas, 1999; informe TALIS, 2008).

Contradictoriamente con lo anterior, otras investigaciones muestran que el clima social en centros es poco compartido, el profesorado tiene percepciones negativas relativas a su formación y autoeficacia, con tendencia a trabajar en soledad y rechazo a trabajar en equipo (Álvarez, García, Flores y Correa, 2008; Marcelo, 2011; CTES, 2011).

Algunos trabajos presentan resultados favorables en unas dimensiones y negativos en otras. Es el caso de Cid (2004), con una muestra de 417 profesores de Secundaria, que obtiene un clima sano en *integridad institucional, capacidad de iniciativa, consideración y moral elevada*, pero enfermo en *influencia del director y aspectos académicos*.

Hernández y Sancho (2004), en una original investigación analizando noticias de prensa durante dos años, complementada con cinco grupos de discusión con 31 profesores, llegan a la conclusión de que la prensa española contribuyó a la manufacturación de un clima de opinión crítico en la educación, magnificando y exagerando algunos hechos negativos acaecidos en los centros públicos.

A continuación se presentan los resultados de dos investigaciones (González, 2000 y Angulo 2002), que tienen algunas coincidencias:

González (1024 profesores de 78 centros)	Angulo (363 profesores de 21 centros)
Existe relación entre clima social y satisfacción del profesorado.	Percepción alta en comodidad y ambiente físico. Percepción baja y homogénea en presión y control e innovación.
Se percibe peor clima de trabajo en Secundaria que en Infantil y Primaria. Peor valoración del clima cuanto más alta es la titulación del profesorado.	Peor percepción en implicación y cohesión en centros de Secundaria.
Mayor satisfacción en centros pequeños y rurales, aunque con pequeñas diferencias.	Mayor control, comodidad e innovación en centros urbanos. Menor control y presión en centros rurales. Mayor apoyo de superiores en centros rurales.
Eficacia percibida explicada principalmente por nivel de disciplina y cumplimiento de normas, y menos por clima de trabajo.	Percepción de mayor apoyo claridad y autonomía en centros públicos.
No se aprecia relación entre dirección y aprovechamiento de recursos y eficacia.	Mayor implicación y organización en centros privados concertados.
	Percepción más alta de implicación y organización por parte del colectivo de mujeres.

Tabla 8 Resultados investigaciones clima González (2000) y Angulo (2002).

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1.3. Investigaciones relativas a otras dimensiones del clima

Una buena parte de la investigación tiene que ver con la dimensión específica de la *innovación*: condiciones para el éxito de la *innovación* (Sánchez y Murillo, 2010); duración, participación y cambios originados por los proyectos de innovación (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010); resistencia a la innovación (Bolivar, 1996; Montero, 1999; Hargreaves, 1993; Castro y García, 2000; Ludeña, 1996).

Otro campo de estudio ha sido el de la *participación*, casi siempre para concluir la escasa participación, motivación y coordinación en los centros (Martín, 1995, 1997; González, Fernández, Rayón, Marín, Alvarez, Villanueva y Simancas, 1999).

3.2.1.4. Conclusiones

Puede apreciarse que la tónica general de las investigaciones reseñadas tiene por objeto verificar la percepción del clima por parte del profesorado, comprobar el efecto del clima o alguna de sus dimensiones sobre la salud o la satisfacción laboral del profesorado, el planteamiento y efectos de la innovación y la resistencia al cambio en el profesorado, y finalmente, la participación. Estos han sido los contenidos de las investigaciones de los últimos 20 años.

Una deducción que puede hacerse es la importancia de la comunicación y las relaciones personales en la formación del clima.

Casi todos los trabajos relacionados con el clima escolar proceden de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de las Universidades Españolas.

Tanto los contenidos como los procedimientos tienen una gran similitud con los descritos en el apartado relativo al clima en las organizaciones productivas y otras no educativas.

A la vista de la producción reseñada, podemos decir que no se ha avanzado demasiado en la relación causal entre variables, acaso porque existe poca investigación longitudinal y multinivel al respecto.

Otros trabajos que relacionan de manera más específica el clima con el rendimiento y la convivencia, se explicitarán más adelante en otros apartados.

3.3. LA MEDIDA DEL CLIMA E INSTRUMENTOS PARA SU MEDICIÓN

Aunque algunas veces el método empleado ha sido la investigación cualitativa, del tipo “reflexión-acción”, “observación participante” o “discusión de grupos”, con el objetivo de profundizar en lo que sucede en un centro o en unos pocos centros, en la mayoría de los casos la metodología ha sido el estudio transversal a través de cuestionarios, que permite con más facilidad la comparación entre distintas unidades organizativas. Por otro lado, aunque reducidos a su mínima expresión, también se han realizado estudios longitudinales en general con espacios reducidos de tiempo entre las tomas de datos.

Algunos instrumentos, de origen norteamericano, los encontramos reseñados en Sherri Eaton-Bin Daar (2010):

- OCDQ-RM (Hoy, Hofman, Sabo y Bliss, 1996), revisión de otro anterior, es un cuestionario de 50 ítems que analiza tres dimensiones para administradores (soporte, dirección y presión) y tres para profesores (relación con alumnos, colaboración y compromiso).
- “School Level Environment Questionnaire” (Fisher and Fraser, 1990) con tres dimensiones (relaciones en el entorno escolar, desarrollo personal y mantenimiento del sistema).
- CFK (Johnson and Johnson, 1997): respeto, comunicación, apoyo, cohesión, etc..

- La NASSP elaborada por Administradores de Escuelas Secundarias (1986): relaciones profesor-alumno, seguridad, administración, orientación académica de estudiantes, relaciones entre estudiantes, relación escuela-padres, etc.
- El CES (Fraser,1994) consta de nueve dimensiones y 10 ítems por dimensión: implicación, afiliación, soporte, orientación, competición, organización, claridad, control e innovación.

Otros instrumentos se relacionan en la tesis de García (2006), de los que entresacamos los que nos parecen más importantes y elaborados después de 1980:

- CLA, *cuestionario de clima laboral*, (Corral y Perreña, 2002), editado por TEA, tiene un gran parecido con el WES y contempla cuatro dimensiones en el eje *empresa* (organización, información, innovación, condiciones) y otras cuatro el eje *personas* (implicación, autorrealización,, relaciones, dirección) y consta de 93 ítems.
- Cuestionario de López Fernández, Sánchez, Cantalejo, Calzas, Siles y Oleada (1988), creado para medir el clima laboral en los Centros de Salud de Atención Primaria, consta de 40 ítems y mide cinco dimensiones: cooperación, cohesión, trabajo en equipo, vida social y autonomía.
- Cuestionario elaborado por De Wite y De Cock (1986), que consta de 39 ítems y cuatro dimensiones: apoyo, respeto a reglas, información orientada a fines e innovación.

En una buena parte de investigaciones españolas se ha empleado el instrumento WES (Insel y Moos, 1974), compuesto por diez dimensiones de nueve ítems cada una y respuesta V / F (implicación, cohesión, organización, control, presión, apoyo, autonomía, comodidad, claridad, innovación), que es el empleado en el caso que nos ocupa.

Un equipo internacional compuesto por profesores españoles, holandeses, franceses, griegos, americanos, portugueses, etc. elaboraron el FOCUS-93 (ver en González-Romá, Tomás, Peiró, Lloret, Espejo, Ferreres y Hernández, 1996), compuesto por 40 ítems, que ofrece medidas de cuatro dimensiones de clima:

1. apoyo (grado en que las relaciones entre miembros de la organización son amistosas y de colaboración mutua);
2. orientación de reglas (grado en que la conducta de los empleados está regulada por normas y reglas formales);
3. orientación a metas (grado en que las actividades y conductas están orientadas hacia el logro de objetivos previamente establecidos y estimulados);
4. innovación (grado en que las nuevas ideas y proyectos son bien acogidos y estimulados). Este instrumento se ha utilizado en España, en colectivos sanitarios.

Una adaptación del *The Team Climate Inventory* (Anderson y West (1994), presentada por De Diego y Garrote (1998) en el IV Congreso Nacional de Psicología del trabajo y de las Organizaciones, consta de 44 ítems repartidos entre las dimensiones de Comunicación e Innovación, Objetivos y Estilo de Tareas.

Algunos instrumentos utilizados en ámbitos educativos españoles son:

- *International Survey of School Climate. Secondary School Student* (Debarbieux, 1996), instrumento creado para realizar estudios comparativos en el marco del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, consta de 49 preguntas.
- El ya mencionado WES (Escala de clima social en el trabajo) es el que más se ha utilizado en España en aquellos trabajos que de manera más específica han estudiado el clima.
- *Organizational Health Profiles for High Schools (OHI-S)* (Hoy y Feldman, 1999), es un cuestionario descriptivo compuesto por 44 ítems tipo Likert que miden siete dimensiones: Integridad Institucional, Capacidad de Iniciativa, Consideración, Influencia del director, Distribución de recursos, Moral individual y colectiva y Énfasis en lo académico.

En varios de los estudios realizados en el ámbito escolar, no se dice el instrumento empleado, ni si es de elaboración propia, y en alguna ocasión, se denomina el instrumento pero no está publicado.

CAPÍTULO IV. LIDERAZGO

CAPÍTULO IV. LIDERAZGO

4.1. ANTECEDENTES Y CONCEPTO DE LIDERAZGO

Al acercarse al estudio del liderazgo uno recuerda aquellos personajes de la historia que abanderando distintas opciones de cambio social y que han sido seguidos por grandes multitudes, gracias a su carisma, aunque, en ocasiones, y a medio o largo plazo, se hayan equivocado en sus planteamientos o hayan tomado iniciativas que si bien han ayudado a una parte de la población han podido causar grandes daños a otras. De este modo evocamos personajes como Ghandi, Luther King, Bolívar, Lenin, Mao, César Augusto, Don Pelayo, Jesucristo, Mahoma, Mandela, etc.

En el acervo popular se encuentra muy instalada la idea del líder como una persona con carisma (según la Real Academia Española, “don que tienen algunas personas para atraer o seducir por su presencia o palabra”), y en este sentido se habla de personajes más cercanos y actuales como políticos, periodistas, empresarios, religiosos, deportistas, cineastas, estafadores, etc. que tienen o han tenido gran reconocimiento por su éxito en conseguir los propósitos que se plantearon, independientemente de si tales propósitos fueron aceptables o moralmente reprobables, es decir, con ausencia de criterio moral.

Tampoco puede decirse que en esta concepción se tenga presente, se valore, la inteligencia, si bien se les supone capacidad intelectual natural y arrojo para realizar propuestas y tomar decisiones arriesgadas.

Esta forma de entender el liderazgo, como ya se ha dicho, está extendida entre la mayoría de la población con la excepción de aquellos que ostentan algún tipo de liderazgo y del mundo académico que se ocupa de este ámbito del conocimiento.

Otra “verdad” popular es que el mero hecho de ser jefes o directores en cualquier nivel, con mayor o menor poder, no les caracteriza como líderes a los ojos de sus subordinados ni al de la gente en general.

Si tomamos una definición actual de liderazgo como la de Hersey, Blanchard y Johnson (1998: 99) “el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en cierta situación”, podemos ver que todo lo dicho hasta ahora sobre el tema encaja en ella y sigue vigente, *grosso modo*.

Ares (2007) abunda sobre lo mismo al referir cuál es la esencia del liderazgo “Al hablar de liderazgo estamos hablando de relaciones interpersonales entre niveles de poder distintos. Existe cierto acuerdo entre los distintos autores en señalar que lo básico del liderazgo es esa relación de influencia entre el líder y los liderados” (p.167).

Reconociendo que a lo largo de la historia siempre han existido líderes, ha sido a lo largo del pasado siglo XX y en el actual XXI cuando este tema ha sido objeto de estudio por los científicos sociales, que han venido a matizar y enriquecer tanto el concepto como el desarrollo del mismo.

Antes de entrar en el análisis de su desarrollo, a uno le vienen a la mente unas cuantas preguntas a las que se espera den respuesta los distintos trabajos de los estudiosos de la materia: el líder ¿nace o se hace?,

¿contribuye al bien común o se aprovecha de su situación preeminente?, ¿disfruta o sufre?, ¿es amado u odiado?, el liderazgo ¿es atributo de una persona o de un colectivo?, ¿corresponde a cualquier colectivo u organización o solo tiene que ver con organizaciones productivas propiamente dichas?, etc.

Está claro que no todo está resuelto, comprendido o estudiado suficientemente. De hecho, al leer algunos autores parecería que cada persona que dirige algo es un modelo de líder diferente, y en algo tienen razón, no hay dos líderes iguales y sus formas de ejercer su función y poder son diferentes por la multitud de variables que concurren en cada caso. Y no digamos si pensamos que el concepto se refiere a un colectivo, que tendría que ver con todo lo anterior y además con las características de la organización.

4.2. EVOLUCIÓN Y TEORÍAS DE LIDERAZGO

El conocimiento de la historia y evolución del concepto es lo que nos llevará a un mejor entendimiento.

Algunos autores ya escribieron, aunque fuera tangencialmente, sobre el tema en épocas pasadas, desde Aristóteles en las reflexiones que hace en su “Política”¹⁷:

... Así, pues, cuando toda una raza, o aunque sea un individuo cualquiera, sobresale mostrando una virtud de tal manera superior que sobrepuje a la virtud de todos los demás ciudadanos juntos, entonces es justo que esta raza sea elevada al reinado, al supremo poder, y que este individuo sea proclamado rey...,

pasando por la época del Renacimiento con el ejemplo de Nicolás Maquiavelo en “El Príncipe”¹⁸ al que se atribuyen frases como “el fin justifica los medios” o “pocos ven lo que somos, pero ven lo que aparentamos”:

... Ha de manifestarse el príncipe amigo generoso de los talentos y honrar a todos aquellos gobernados suyos que sobresalgan en cualquier arte. Por ende, debe estimular a los ciudadanos a ejercer pacíficamente su profesión y oficio, agrícola, mercantil o de cualquier otro género, y hacer de modo que, por el temor de verse quitar el fruto de sus tareas, no se abstengan de enriquecer al Estado, y que, por el miedo a los tributos, no se persuadan a dedicarse a negocios diferentes...,

o Montaigne en sus “Ensayos”¹⁹:

... ningún guerrero gozó nunca de tanto crédito para con sus soldados. En los comienzos de sus guerras civiles los centuriones le ofrecieron costear de

¹⁷ Capítulo XI del libro III. Traducción de Patricio de Azcárate.

¹⁸ El Príncipe. Capítulo XXI. Editorial Virtual, <www.laeditorialvirtual.com.ar>

¹⁹ Ensayos: Capítulo XXXIV: Observaciones sobre los medios de hacer la guerra de Julio César. Biblioteca Virtual Cervantes

su bolsillo un soldado cada uno, y los de a pie servirle a sus propias expensas (los que se hallaban en situación más holgada), comprometiéndose además al sostén de los más necesitados ...,

hasta los más modernos como Voltaire en sus “Cartas Filosóficas”²⁰:

.. . La nación inglesa es la única que ha llegado a regular el poder de los reyes resistiéndoles y que, de esfuerzo en esfuerzo, ha establecido finamente ese gobierno sensato en el que el Príncipe es todopoderoso para hacer el bien pero tiene las manos atadas para hacer el mal; ese gobierno en que los señores son grandes pero sin insolencia y sin tener vasallos, y en el que el pueblo participa en el gobierno sin confusión ...

Sirvan estas referencias previas, que se inscriben en lo que se ha venido llamando “teoría del gran hombre”, como muestra del interés y la reflexión de numerosos pensadores, suscitadas desde la antigüedad hasta nuestros días, en relación con la mejor forma de ejercer el poder (la influencia desde la perspectiva del liderazgo), sobre los subordinados.

En este modelo, especialmente antes de la Revolución Industrial, el liderazgo se adscribía, bien a jefes militares, religiosos, o gobernantes.

Posteriormente, según García (2006), podrían considerarse tres etapas, que a su vez contemplarían tres distintos grandes tipos de paradigma o modelo:

- a) un modelo centrado en el carisma del líder, denominado de **rasgos**, donde son únicamente sus cualidades personales las que determinan la ejecución de sus funciones;
- b) otro centrado en la conducta del líder, denominado **conductual**, en el que la contingencia ocupa un lugar importante,
- c) un modelo **situacional** en el que el contexto juega un papel primordial.

²⁰ Octava carta: Sobre el Parlamento. LIBROdot.com, p. 47

4.2.1. Modelo de rasgos

De este modo, podría decirse que hasta bien entrado el siglo XX (al menos hasta los años 50), el paradigma que prevaleció fue el llamado de **rasgos**, palmariamente relacionado con el carisma personal. A partir de la Revolución Industrial se comenzó a aplicar a las empresas, en busca de la máxima producción. En pleno siglo XX encontramos ejemplos de liderazgo que están directamente relacionados con los modos de producción: por un lado, aquellos que tienen como referente el llamado “libre mercado”, característico fundamentalmente del mundo anglosajón, que de manera paulatina va a ir colonizando otros territorios occidentales, centrados en el máximo beneficio empresarial y menor gasto social (Taylor sería un buen representante entre los teóricos de este modo de entender el liderazgo y Mayo que pondría más énfasis en las relaciones humanas); por otro, los que se refieren a los modos de producción del socialismo real o mundo comunista ya desaparecido prácticamente, estajanovistas, caracterizados por un marcado seguimiento de una línea central y transmitida verticalmente, y por un intento de igualdad de los trabajadores de base. En la literatura sobre el tema no se conocen, al menos no aparecen en los manuales, autores que traten el tema.

A pesar de que este modelo, el de rasgos, perdió fuerza en un momento dado, nunca se abandonó totalmente y aun hoy sigue teniendo seguidores; sus aspectos más positivos se han incorporados a las nuevas teorías.

Aunque la construcción del conocimiento científico pudiera parecer un camino exento, al margen de otros acontecimientos, que se proyecta de

manera continuada hacia el futuro, con cierto carácter propedéutico, la realidad demuestra que esto dista mucho de ser cierto. En el caso de las teorías de liderazgo, la euforia de los modelos carismáticos, parece claro que declinó hacia la mitad del siglo XX, después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, probablemente porque algunos líderes como Hitler provocaron una catástrofe de tal magnitud que los hombres de ciencia se vieron obligados, como le ocurrió al resto de la Humanidad, a orientar su pensamiento en otro sentido, buscando valores que pudieran prevenir sucesos tan trágicos.

Sin embargo, con el paso del tiempo llega el olvido y podemos ver cómo en las dos últimas décadas, con la fuerte emergencia de valores ligados a la economía (entendida en el sentido peyorativo del término), nuevamente renace, con matices diferentes, la moda del liderazgo carismático y así nos encontramos con que organizaciones de distinto tipo y naciones enteras andan a la búsqueda de un líder de este tipo. Significa que, pensando en el conjunto de la sociedad, hemos avanzado poco. Por acabar esta reflexión diría que una sociedad culta, formada en valores humanos y justa, es difícilmente compatible con los liderazgos populistas, caudillistas, que tienen un trasfondo de liderazgo carismático. Se me podrá objetar que hay líderes carismáticos justos, humanos, demócratas, etc., de acuerdo, no dejemos todo en sus manos.

4.2.2. Modelo conductual

Respecto al segundo grupo, el modelo llamado conductual, asociado a la emergencia del paradigma conductista en la psicología

(segunda mitad del siglo XX), llegó como consecuencia de la evidencia de que el liderazgo eficaz no se asociaba con los rasgos de personalidad (Duro, 2006).

En este modelo se traslada el centro de la cuestión desde la personalidad del líder a lo que hace el líder, su conducta, algo que se puede aprender. Tienen cabida aquí los clásicos estilos de liderazgo: democrático, autoritario y *laissez-faire*.

Sus principales representantes, profesores de las universidades de Ohio y Michigan (Fleishman, Likert, Kahn, Katz, etc.) aportan la novedad de tener en cuenta dos facetas o dimensiones: la orientación a tarea, también llamada de iniciación de estructura, y la de orientación a personas, consideración o socio-emocional. Esta teoría o modelo incorpora los rasgos del modelo anterior en la dimensión socio-emocional, la importancia de las relaciones y la personalidad del líder. Según Ares (2007) la dimensión de tarea parece más definitoria de la actividad del líder, pero la relación entre las dos dimensiones citadas no está clara. Distintas investigaciones abundan en la bondad o inutilidad del modelo, pero parece una opción a no descartar a la hora de estudiar tanto el liderazgo como la conducta de las personas dirigidas.

La decantación de las acciones del líder hacia una u otra dimensión es un hecho fácilmente reconocible por los subordinados, especialmente cuando existe un gran desequilibrio entre ambas. Como podrá verse más adelante cuando se reseñen algunas investigaciones, una orientación radical hacia las tareas puede provocar estrés e insatisfacción laboral de los empleados, mientras que en sentido inverso podría producir ineficacia.

Las críticas que se hacen a este modelo vienen de la falta de consideración de los aspectos situacionales, que es el paradigma vigente a partir de los años 80.

4.2.3. Modelo de enfoques situacionales

Al hablar de los enfoques situacionales, hemos de citar el modelo de contingencia de Fiedler (1984) que contempla dos factores: la orientación motivacional del líder y las condiciones de la situación.

Ares (2007:169), al referirse a Fiedler, dice que “El liderazgo efectivo se produce como resultado de la equiparación entre el estilo y el grado de favorabilidad de la situación o control situacional (la medida en que la situación proporciona al líder la influencia sobre sus subordinados)”.

Otro modelo que según algunos autores puede adscribirse al de contingencia, en todo caso dentro del grupo de los denominados situacionales, es el de House y Mitchell (1974), llamado teoría “Path Goal” (camino-meta), centrado en la motivación hacia el trabajo. Aquí se contemplan cuatro conductas en el estilo del líder, a modo de estilos de liderazgo, que son, su conducta instrumental, de apoyo, participativa y orientada hacia el logro. Las variables ambientales que moderan la efectividad de la conducta del líder son, la estructura de tarea, rutina de tarea, sistema de autoridad formal, grupo de trabajo primario. Las variables referidas a las características de los subordinados también son tenidas en cuenta.

Sobre liderazgo y estilos de dirección podemos consultar a Sánchez (1998), que explica los diferentes modelos.

Dentro de la misma categoría, situacional contingente, puede considerarse el modelo de Hersey y Blanchard (1977), basado en tres dimensiones: comportamiento de tarea, comportamiento de relación y nivel de preparación de los subordinados al desempeñar su tarea (capacidad y disposición). La combinación de los tres elementos produce cuatro estilos de liderazgo diferentes y ninguno se considera el óptimo a priori.

Los estilos de Hersey y Blanchard serían:

1. Comportamiento de tarea superior a la media y comportamiento de relación por debajo de la media;
2. Comportamiento de tarea y relación por encima de la media;
3. Comportamiento de relación superior a la media y comportamiento de tarea por debajo de la media;
4. Comportamiento de relación y tarea por debajo de la media.

Este modelo ha tenido sus defensores y detractores y aunque goza de gran popularidad, distintos trabajos empíricos no han conseguido demostrar su validez y fiabilidad en grado suficiente (Duro, 2007; García, 2006; Sánchez, 2000). Para Sánchez (1996 y 2000) parece un enfoque adecuado para el estudio en la Administración Pública en el que merece la pena profundizar.

Los estilos de liderazgo denominados **transaccional** y **transformacional** tienen su origen teórico en Burns (1978) y Bass (1985). En los dos se da un proceso entre líder y subordinados, en ambas direcciones y ambos tienen que ver con el “carisma”.

A título ilustrativo, Molero (1995) revisa la historia del concepto carisma, término que introdujo Max Weber en las Ciencias sociales y que definió como cualidad extraordinaria condicionada en su origen, en virtud

de la cual se considera a una persona en posesión de fuerzas sobrehumanas, revolucionaria e inestable. El concepto tiene dos dimensiones: a) concepción amplia (puede encontrarse en cualquier organización y nivel) y, b) sentido de misión.

Ares (2007:170) nos explica así el liderazgo transaccional que inscribe en un enfoque interactivo:

Desde este enfoque se pone el énfasis en el proceso de influencia mutua, que lleva consigo un intercambio social, por el cual se ofrecen y obtienen beneficios. Los líderes proporcionan recompensas y reducen costes a los seguidores a cambio de un balance equitativo de recompensas y costes para ellos mismos.

Respecto del liderazgo transformacional, Ares (2007:172) lo explica diciendo que “implica influencia de un líder sobre los subordinados, pero el efecto de la influencia es dar poder (*empowerment*) a los subordinados que se convierten en líderes y agentes de cambio”. Esto implica confianza en el líder.

El liderazgo transformacional goza de gran predicamento. Pérez y Camps (2011:19) señalan que:

... en su concepción más reciente, el liderazgo transformacional se considera que está constituido por cinco factores...:

- 1. estimulación intelectual y*
- 2. consideración individual,...*
- 3. influencia idealizada atribuida, o las atribuciones hechas por los seguidores del líder como resultado de su percepción de él o ella;*
- 4. influencia idealizada conductual, o las conductas específicas del líder que sus seguidores pueden observar directamente; y*
- 5. motivación inspiradora, que se refiere a un liderazgo dirigido a motivar a los seguidores en el logro de metas ambiciosas que previamente fueron percibidas como imposibles.*

Avolio, Bass y Jung (1999), en un estudio con 3786 personas, con el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), mediante análisis factorial de resultados, encontraron evidencia de tres factores de orden superior : liderazgo transformacional, transaccional y *laissez-faire*. Estos autores consideran que los tres modelos de liderazgo (transformacional, transaccional y *laissez-faire*) no son excluyentes, sino interdependientes, abogando por lo que se denominaría más tarde, teoría del **rango completo** de liderazgo.

Duro (2006) critica todas las teorías de liderazgo por parciales y poco válidas empíricamente y las agrupa en tres categorías principales:

- a) clásicas (rasgos personalidad, conductuales, acciones sobre persona y tarea y contingencia),
- b) estilos opuestos (democrático-autoritario, participativo-directivo, orientado a relaciones o a tarea, motivación a dirigir -laissez faire y transaccional-transformacional),
- c) enfoques contemporáneos (atribución: el líder reacciona al comportamiento de los colaboradores; condicionamiento operante: estímulo, respuesta, recompensa; sustitutos del liderazgo: neutralizadores que reducen la habilidad del líder para influir).

Este autor piensa que las teorías de contingencia están en declive y que están resurgiendo las teorías de rasgos. Para resolver tanta insuficiencia propone un **modelo integrado** de liderazgo orientado exclusivamente a **organizaciones de negocio económico**, que se caracteriza por ser: integrado, multinivel y multidimensional. Esto da lugar a un modelo bastante complejo, que el propio autor relata así:

Definimos el liderazgo organizacional en organizaciones de negocios como la posibilidad que tiene el supervisor de lograr una situación de desempeño superior para el logro de objetivos organizacionales a través de su equipo de subordinados; consistente aquella en un conjunto integrado de condiciones antecedentes estructurales -el líder como persona y su

situación en el grupo y en la organización- y de condicionantes antecedentes funcionales -las actuaciones propiamente de carácter directivo del líder- que se ordenan sucesivamente, primero por niveles -facetas individual, grupal y organizacional del líder-, y luego por dimensiones -dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental (para las condiciones estructurales), y dimensiones de persona y de tarea (para las condiciones funcionales)-; y que vendrían a explicar tanto las consecuencias personales del líder -su influencia a nivel individual, grupal y organizacional sobre su equipo de subordinados- cuanto sus consecuencias organizacionales -criterios de desempeño obtenidos por los subordinados y/o por la unidad operativa (p. 129).

A partir de una reflexión sobre la situación actual relativa a los cambios económicos y sociales, la globalización y las nuevas tecnologías, Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares (2011) consideran que la investigación sobre liderazgo ha cobrado nuevo impulso porque exige a los líderes:

... adoptar un papel complejo, capaz de compaginar la continuidad con el cambio y la innovación, y que a la vez esté sólidamente fundado en principios éticos y valores sociales. Así mismo, el escenario derivado de la globalización requiere ejercer un liderazgo global e integrador, sensible a las diferencias culturales. También la creciente complejidad e incertidumbre de las situaciones empresariales actuales y el trabajo intensivo en conocimiento hacen inviable la actuación de un único líder y requieren equipos multiprofesionales, con autonomía para trabajar y un liderazgo compartido que emerja del propio equipo. Finalmente, las nuevas formas de trabajo, como los equipos virtuales o equipos distribuidos, modifican las relaciones tradicionales del líder con los colaboradores, requiriendo un nuevo tipo de liderazgo a distancia y con delegación de funciones (p. 39).

4.2.4. Modelos emergentes

Los autores citados en el párrafo anterior, realizan una estimable clasificación de los modelos de liderazgo emergentes, a partir del liderazgo transformacional:

- a) **Liderazgo auténtico** (patrón de conducta de liderazgo transparente y ética, que enfatiza la disposición a compartir la información necesaria para tomar las decisiones, a la vez que acepta las aportaciones de los seguidores [Moriano, Molero y Lewvy, 2011]);
- b) **liderazgo transcultural** (mejor estudio “GLOVE” - apreciaron algunos atributos aceptados universalmente como liderazgo carismático y orientado al equipo-);
- c) **liderazgo complejo** (sistema adaptativo y complejo de agentes dinámicos e imprevisibles que interactúan en redes complejas de retroalimentación);
- d) **liderazgo de equipo** (no líder externo, atributos que aportan los miembros al equipo como insumos y que influyen en el rendimiento del equipo, y procesos de equipo a través de diferentes etapas de desarrollo del equipo);
- e) **liderazgo compartido** o distribuido, colectivo o de iguales (proceso dinámico e interactivo entre los miembros de un equipo cuyo objetivo es dirigirse unos a otros para lograr las metas del equipo, de la organización o de ambos, y se concibe como una propiedad del sistema, no de un único miembro);
- f) **liderazgo remoto**, a distancia o e-leadership (aquel que tiene lugar en equipos virtuales).

Aún pueden encontrarse otras aportaciones de difícil encaje pero muy extendidas en el mundo empresarial como las de **Covey (2005)**, que habla de la “voz del espíritu humano”, que se encuentra en el centro del talento, la necesidad, la pasión y la conciencia: “Cuando nos dedicamos a un trabajo que aprovecha nuestro talento y alimenta nuestra pasión, que surge de una gran necesidad en el mundo a la que nuestra conciencia nos

impulsa a responder, ahí se encuentra nuestra voz, nuestra vocación, la clave de nuestra alma” (p. 20). Este liderazgo precisa cuatro roles: modelado, encontrar caminos, alineamiento y facultamiento. Los dos primeros se inscriben en un concepto más amplio que denomina “enfoque” (preparación estratégica), y los dos últimos incluyen en el concepto de “ejecución” (creación de estructuras, sistemas y procesos para conseguir los objetivos). Aunque no habla de liderazgo transformacional, sí incluye elementos que forman parte del mismo como: confianza, compromiso, participación, respeto por las personas, potenciación de las personas, etc.

Covey no menciona investigaciones empíricas que le hayan llevado a desarrollar su teoría y cuando reseña hasta 24 teorías de liderazgo (pp. 391-398) parecería que quiere mostrar la gran confusión existente en torno al término, pues resulta difícil agruparlas criterialmente en unas pocas categorías.

En un artículo en el diario “El país”, Alonso (2011), cirujano experto en liderazgo y miembro de la asociación Americana para el Avance de la Ciencia, manifestaba que el *liderazgo no es un cargo sino una forma de ser*. Apunta como cualidades del líder: tener capacidad de soñar posibilidades que de entrada no parecen muy lógicas y que generen ilusión, entusiasmo, ser humilde, tener capacidad de escucha, aprender de los demás y compartir los avances sin obtener contrapartida, alguien que tiene que ver a las personas no como parecen sino como realmente son, apoyarles e inspirarles para que desplieguen todo su potencial, debe ser auténtico, coherente y comprometido.

Vegge et al. (2010), después de realizar 26 meta-análisis, en la literatura sobre liderazgo, en los que se establece la relación entre liderazgo

y distintas variables como rendimiento, conducta del líder, satisfacción laboral, etc., propone un modelo organizacional multinivel “Employee Involvement in Organizational Leadership” (EIOL) basado en la democracia organizacional, la participación de los empleados y el **liderazgo compartido**, como base de un alto rendimiento y bienestar de los empleados:

A continuación podemos ver una figura explicativa del modelo en la que se relacionan los distintos elementos que la conforman:

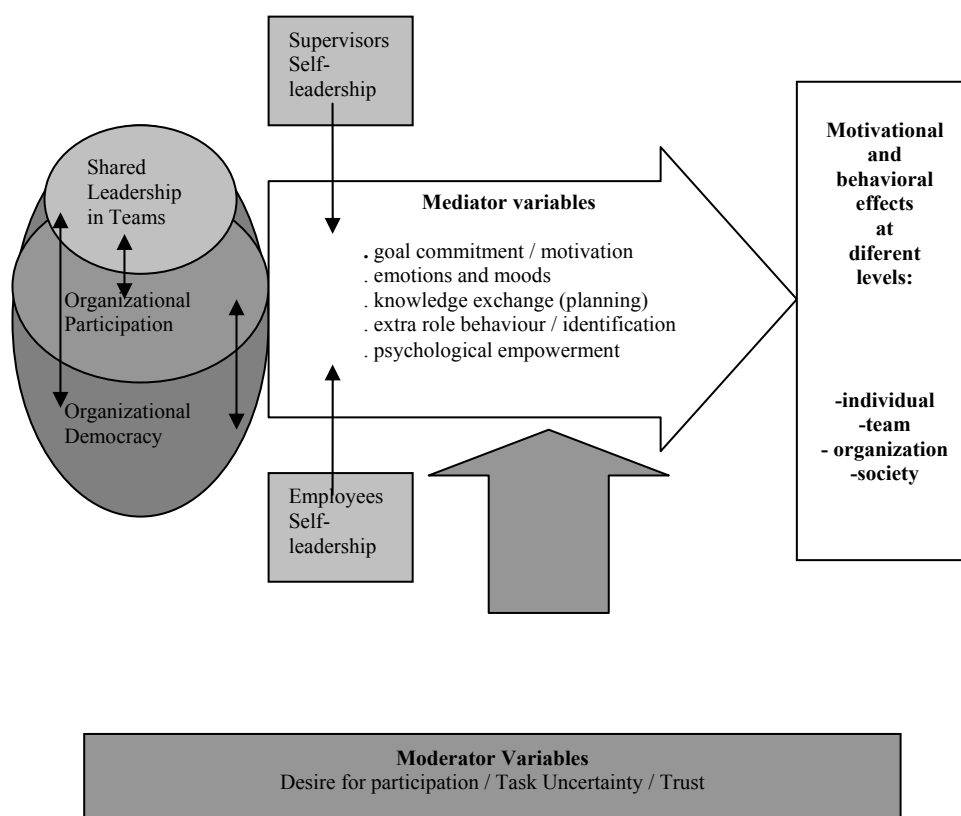


Gráfico 3 A model of central mediators of EIOL in organizations for producing high work motivation and employee engagement.

Fuente: Vegge et al. (2010: 165).

Como puede apreciarse los modelos, los estilos, los paradigmas, los juicios, sobre liderazgo son abundantes (y no hemos sido exhaustivos),

diversos y no siempre debidamente enmarcados o fundamentados en modelos teóricos verificados empíricamente. No obstante, si lo vemos desde una perspectiva cronológica, apreciamos, por una parte, que cada nuevo modelo casi siempre incorpora algunas facetas de los anteriores, por lo que en buena ley no podrían considerarse totalmente puros, y por otra, que se solapan en su concepción teórica y en su cronología.

Sin embargo, parece claro que los modelos más modernos son más complejos, incorporan nuevas variables, acrecientan la importancia del contexto y resaltan la importancia del factor humano relacional.

4.3. EL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES NO EDUCATIVAS

Como hemos podido ver en el apartado anterior, el liderazgo ha pasado por sucesivas etapas y vicisitudes, ha conocido un empuje importante en la década de los 80, para pasar a un estado depresivo y volver a resurgir en los últimos años, en lo que se refiere a investigación. Los hallazgos han sido dispares, pero existen algunas coincidencias que requieren continuar indagando; otra cosa sería si habláramos de cómo se viene transfiriendo y cómo cristaliza el bagaje de conocimientos al mundo real de las organizaciones.

Una idea latente y constante en el seno de las organizaciones es la de conseguir un liderazgo efectivo de cara a la consecución de sus objetivos. En este sentido, Sternberg (2007), revisando distintos modelos de liderazgo, llega a la conclusión de que el líder efectivo, conjugando las características genéticas y epigenéticas, debe tener:

- a) Sabiduría (*wisdom*);
- b) Creatividad (*creativity*);
- c) Inteligencia
- d) Distinguir las buenas ideas y persuadir a los demás de ello.
- e) Ser justo con sus subordinados;
- f) Dar seguridad de que los objetivos tienden al bien común.

A este respecto, Wagner III y Hollenbeck (2004) señalan que:

Los directivos efectivos utilizan los conocimientos que aportan los tres niveles de estudio del comportamiento organizativo: individuos, grupos y organización, y la toma de decisiones comprende cuatro etapas: diagnóstico, solución, acción y evaluación” p. 14.

La instalación de nuevas, eficaces y modernas formas de liderazgo en la cultura de las organizaciones resulta difícil, plantea muchas dificultades y, como consecuencia, no puede decirse que se hayan extendido mucho en nuestro país y, a riesgo de equivocarme, en todo el mundo. Es más, la crítica situación económica de los últimos tiempos parece provocar una regresión hacia sistemas de liderazgo más propios de otras épocas. En todo caso, no se conocen estudios serios con la suficiente amplitud que puedan explicar los tipos de liderazgo asumidos por las organizaciones en todo el mundo.

No es menor el papel que la mujer ocupa en el “nicho” directivo, claramente relegado a un segundo término como consecuencia de roles sexistas de poder, prejuicios históricos en las relaciones de género y otras circunstancias, cuya reversión requiere de mayor participación y control de recursos por parte de las mujeres (Barberá, Ramos y Candela, 2011; Barberá y Ramos, 2004).

No obstante, aunque de manera insuficiente, la investigación no ha dejado de crecer, fundamentalmente en el mundo de las organizaciones productivas y más concretamente en las industriales, con una gran fecundidad en USA que, de alguna manera, se ha trasladado en todo o en parte al ámbito de las organizaciones de servicios, especialmente a los terrenos sanitario, educacional y social.

Hablar de liderazgo es hablar de Dirección de Recursos Humanos (DRH), lo que según González (1999) “supone pasar de un optimismo desbordante a un escepticismo emergente. Escepticismo que se ve acrecentado cuando se analizan, tanto las escasas propuestas teóricas, como las prácticas que desarrollan las empresas o las consultoras especializadas”

(p. 25), y pronostica que “la DRH tomará una dirección más estratégica y personalizada que busque involucrar y comprometer al trabajador en el proyecto de empresa, una dirección centrada sobre la conducta organizacional con técnicas como la gestión de competencias y/o gestión del desempeño, una dirección de calidad y creatividad que aporte una ventaja competitiva” (p. 33).

Como muestra del interés suscitado en España por todo lo relacionado con el liderazgo y, en general, con las organizaciones, merece destacarse la creación del Instituto de Investigación en Psicología de los Recursos Humanos, del Desarrollo Organizacional y de la Calidad de Vida Laboral (IDOCAL), en el año 2008, en el seno de la Universidad de Valencia.

A continuación se exponen algunas de las investigaciones encontradas que hemos creído merece la pena reseñar, agrupadas dentro de lo posible según la relación del liderazgo con otras variables.

4.3.1. Trabajos que hablan de la influencia del liderazgo

Tziner, Kaufman, Vasiliu, y Tordera, (2011) señalan que el liderazgo influye de manera diferente en el comportamiento de las organizaciones (especialmente en el desempeño del trabajo) dependiendo de la cultura del país.

Numerosos estudios dan cuenta de los efectos del liderazgo en el clima de las organizaciones y su eficacia, sobresaliendo aspectos del comportamiento del líder como, comunicación, consideración y empatía

(García, 2006; Barriere, Anson, Ording y Rogers, 2002; Pedersen y Pope, 2007; Gil, Rico y Sánchez-Manzanares, 2008).

La investigación cualitativa/cuantitativa de Pardo (2006) merece ser comentada más ampliamente por el hecho de aparecer un resultado paradójico. Recogió 86 cuestionarios de directivos medios y superiores (de un total de 1800 enviados a otras tantas empresas) de los que dedujo que el estilo de dirección afecta al clima organizativo directamente y, a través del clima, al compromiso de los miembros con el cambio. Se dio una circunstancia paradójica: cuanto más participación, más resistencia al cambio, interpretándose esto no como que la dirección participativa genere más obstáculos sino que por existir una mejor información los empleados exigen propuestas y respuestas más matizadas.

Dechurch y Marks (2006) demostraron que el entrenamiento puede hacer mejorar el liderazgo funcional en equipos, especialmente en lo que se refiere a coordinación y rendimiento, cuestión que enlaza con la afirmación (no compartida por muchos estudiosos) que hacen Ruvolo, Peterson y LeBoeuf, (2004) en el sentido de que los líderes no nacen, se hacen.

Ruvolo y Bullis (2003), analizando un caso de líder fracasado en el empeño de cambiar la cultura de su empresa, señalan que esta tarea no es fácil y requiere tener presente, al menos, cinco propuestas que deben tenerse en cuenta para llevar a buen puerto el cambio:

- a) conocimiento del interior de la organización;
- b) demostración de la necesidad de cambio;
- c) potenciación de la participación de los subordinados;
- d) equilibrio de las partes en el proceso;
- e) desarrollo de líderes en niveles superiores.

4.3.2. Estudios relacionados con los distintos tipos de liderazgo

De ordinario, en los diferentes estudios aparece una tipología diversa de liderazgo; en algunos casos no se hace referencia a tipologías ya establecidas sino a rasgos. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Van Knippenberg y van Knippenberg (2005) realizaron un experimento de laboratorio en el que pudieron apreciar que los líderes más abnegados y ejemplares obtenían mejores resultados por parte de los subordinados, que los que tenían un grado menor en esas variables.

En un estudio autoevaluativo con 200 supervisores de diferentes empresas de Puerto Rico, Pérez y Camps (2011), encontraron que el estilo de liderazgo imperante era el transformacional, seguido del transaccional y el *laissez-fair*, obteniendo las mujeres niveles más altos que los hombres en los dos primeros tipos de liderazgo.

Molero, Recio y Cuadrado (2010) al realizar la adaptación del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), de Bass y Avolio, a la población española con una muestra de 954 participantes de empresas privadas y públicas, obtuvieron por análisis factorial cuatro factores (Bass y Avolio establecían nueve): liderazgo transformacional, liderazgo facilitador del desarrollo / transaccional, liderazgo correctivo y liderazgo pasivo / evitador.

4.3.2. Investigaciones centradas en la salud laboral

Peiró y Rodríguez (2008) en una revisión de investigaciones de la Unidad de Investigación de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo (UIPOT) de la Universidad de Valencia, y de otras instituciones, que

relacionan el liderazgo con el estrés laboral, encontraron, por un lado, que la falta de apoyo del supervisor se relacionaba negativamente con el bienestar en el trabajo y con el *burnout*, y por otro, que la conducta del líder es un antecedente de distintos estresores.

Peiró y Rodríguez (2008), desde la perspectiva de la salud y satisfacción laboral en su relación con el liderazgo, centran su atención en el contrato psicológico (ajuste entre las personas y los puestos de trabajo, entre empleadores y empleados), uno de los elementos del modelo AMIGO, y abundan en que dicho contrato se construye desde la confianza y la justicia, teniendo claras implicaciones para el bienestar de los empleados. Desde su punto de vista el liderazgo transformacional y sus componentes son interesantes para la formación del punto de vista de los subordinados. También dan importancia al liderazgo compartido, del que dicen existe alguna evidencia empírica de que este tipo de liderazgo promueve la eficacia del equipo, aunque no se sabe todavía si tiene influencia en la salud o el estrés.

Estos autores citan diferentes investigaciones realizadas en su Universidad en las que se ha verificado que el liderazgo está relacionado con la tensión de los seguidores, con su bienestar o insatisfacción laboral y puede ser predictor de eso mismo. Así mismo, de modo indirecto, los líderes pueden provocar estrés con demandas excesivas, ambiguas, con trato injusto o falta de reconocimiento en el desempeño. Por eso mismo afirman que “los líderes competentes pueden mejorar el ambiente laboral, la organización del trabajo y el contexto social, teniendo en cuenta las características individuales de sus empleados” (p. 73).

En una investigación realizada por profesores de la Universidad de Tarapacá (Chile) con 140 empleados subalternos de organizaciones del sector público y privado de la ciudad de Arica (Chile), utilizando el cuestionario MLQ de Avolio y Bass, Cuadra y Veloso (2007) extrajeron como resultado que el liderazgo ejerce una influencia positiva y significativa en variables como satisfacción y clima laboral. Según los autores, los mejores líderes son los que exhiben estrategias transformacionales y transaccionales y no *laissez-faire*.

Diego, R., Diego, J. A. y Olivar (2001) examinaron el nivel de satisfacción laboral de 366 trabajadores de banca de Islas Baleares y lo relacionaron con la supervisión, el salario y la cualificación profesional. Los resultados indicaron que el más importante factor determinante de la satisfacción laboral está en relación con el liderazgo ejercido y la consideración.

Hernández, Araya, García y González Romá (2009), desde la perspectiva del liderazgo transformacional (carisma, inspiración, motivación, estimulación intelectual y consideración individual), apreciaron su relación con el clima afectivo (tensión y optimismo), extrayendo como conclusiones que el carisma fomenta el afecto positivo y que la mayor frecuencia de las interacciones no se relacionaba con la mejora del clima afectivo.

4.3.4. Conclusiones

La investigación empírica sobre liderazgo pone de manifiesto su importancia, aunque sea indirecta, en relación con el rendimiento y con la

salud y bienestar del personal que integra las organizaciones. Además, parece deducirse que continúan coexistiendo los distintos tipos de liderazgo clásicos, transformacional, transaccional y *laissez-faire* (con distintas versiones y matices) en distintas organizaciones.

Por otro lado, podríamos decir que no existe un único tipo de liderazgo óptimo, sino que depende del contexto situacional y la competencia y madurez de los empleados. Sin embargo, se pone de manifiesto que el denominado liderazgo transformacional, en términos generales, consigue mejores resultados que el transaccional y, por supuesto, que el *laissez-faire*. A la vez, está adquiriendo más realce el *empowerment* de los subordinados y su cooperación en una suerte de liderazgo distribuido compartido.

Al hilo de este discurso puede ser oportuno traer a colación lo que dice Larramendi (2012) al comentar la gesta de Amundsen: este pudo llegar al polo Sur y regresar conservando todo su equipo humano, entre otras cosas, gracias a la manera de proceder, caracterizada por el ejercicio de un liderazgo horizontal y compartido, y una preparación adaptada al medio; por el contrario, Scott, ejerciendo un liderazgo jerárquico, vertical, utilizando procedimientos ajenos o extraños al medio, llegó más tarde y además pereció con su equipo. De la misma opinión es Cacho (2011) al enjuiciar el liderazgo de Amundsen y Scott.

La paradoja planteada en alguna investigación, de que con mayor participación ofrecida por el líder aparece una mayor resistencia a la colaboración, desaparece si reflexionamos e introducimos las variables tiempo y profundidad. Una mayor participación redundante en mayor y mejor información y origina el debate que permite mayor profundización y

compromiso, eso sí, con resultados más tardíos en el tiempo pero más duraderos.

Para finalizar este apartado concluiríamos que el líder, para mejor lograr sus objetivos, precisa adornarse de algunas cualidades que de alguna manera facilitan su tarea y pueden ser aprendidas, siendo las más importantes:

- a) sentido de misión (tener clara la meta, los objetivos y un cierto grado de entusiasmo por lograrlos);
- b) consideración hacia los subordinados (actitud democrática, justicia en el trato [recompensas p. e.], abierto a la participación y compartición de funciones);
- c) capacidad comunicativa;
- d) equilibrio entre la orientación a la tarea y a las personas.

4. 4. EL LIDERAZGO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

4.4.1. El acceso a la dirección de centros educativos no universitarios en España

Veamos en primer lugar algunas opiniones al respecto, en su mayoría orientadas a la Educación Secundaria:

Struch (2008) califica como débil, lógica y centralista la dirección de los Institutos en España, entre otras cosas por originarse en el sistema de “Primus Inter Pares” y critica que la gran hornada de profesores ingresados alrededor de 1987, en su tiempo politizados y reivindicativos, se ha convertido en acomodaticia y corporativa, haciendo que los centros funcionen con mucho individualismo. Reclama una dirección más profesional.

En el mismo sentido, Del Arco (2007) se pronuncia por una dirección profesionalizada, independiente y autónoma, congruente con una buena formación.

Fernández (2007) especifica las cualidades que debe tener un buen director (enfoque global, buena comunicación, trabajo en equipo, orientado al objetivo de la calidad) pero no se pronuncia por ningún modelo de acceso. A su juicio la dirección de los centros escolares en España es poco atractiva y de difícil desempeño (se opone a toda jerarquía interna y a todo control externo) y por parte del profesorado se aprecia antiautoritarismo, retórica del compañerismo y autonomía frente a cualquier control interno, externo o social.

Gago (2006) opina que el marco legislativo en nuestro país no ha definido con precisión la figura del director/a y ha estado marcada por avances y retrocesos en función del contexto social y político, aunque las diferencias no han sido sustanciales, siendo la característica fundamental, la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Montero (2008), en un estudio de documentación relativo a la selección de directores en todas las Comunidades Autónomas, teniendo en cuenta los aspectos más importantes al respecto, concluye que son relativamente diferentes (orientados más a participación, a profesionalización o híbridos), las comisiones de selección también difieren, se valoran los méritos, el proyecto de dirección y la experiencia previa. Termina señalando que del procedimiento de *elección* en el seno de los órganos colegiados de los centros se ha pasado a la *selección* mediante convocatorias de concursos de méritos valorados por comisiones específicas con representación de la Administración y del centro, lo cual supone un cambio significativo. Sin embargo, opina que la cuestión directiva es algo más que el modelo de selección o la regulación formal de sus funciones.

Otro estudio de parecido perfil es el de Frías (2007) que hace una historia de la selección de directores a través de las distintas leyes educativas de la democracia, deteniéndose especialmente en el actual sistema LOE, pronunciándose personalmente por la participación de la comunidad educativa en la elección del director e intentando mejorar la formación.

Aramendi, Buján, Oyarzábal y Sola (2008), en un estudio para comparar el acceso a la dirección, la motivación y problemas sentidos, en

centros públicos de Primaria y Secundaria del País Vasco, Galicia y Cataluña, con participación del 25 % de los centros de las tres comunidades [el 39 % de Secundaria], pudo apreciarse:

- a) que la motivación es parecida, relacionándose con “ideales solidarios, trabajo por la comunidad educativa y desarrollo profesional” (p.454);
- b) que los problemas del primer año también tienen semejanza (gestión del tiempo de trabajo, impulso a la innovación, tareas administrativas y burocráticas, lograr la colaboración del profesorado);
- c) sí se encuentran diferencias en la normativa de acceso.

Teixidó (2007), después de contemplar las condiciones para el acceso a la dirección desde la LODE a la LOE y realizar una investigación con 2.100 directores de toda España, concluye que hay dos alternativas, la actual participativa y la profesionalizada, pero es un problema irresuelto porque cada una tiene sus ventajas e inconvenientes.

Roca (2007), con la perspectiva de los objetivos 2010 de la Unión Europea, se pronuncia por una dirección más autónoma, con un proceso de selección basado fundamentalmente en el Proyecto de Dirección, pero con su correspondiente evaluación para comprobar los resultados.

Pérez (2008), en un cuestionario pasado a estudiantes de magisterio para conocer las competencias adquiridas durante la carrera, no encontró ninguna orientada a la dirección de centros, aspecto que muestra el poco interés en preparar, siquiera de manera elemental, a futuros directores.

Como muestra concreta de la normativa de acceso en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, véase lo que se establece²¹ de manera resumida en la tabla que sigue:

Aspectos	Particularidades
Condiciones generales de los participantes	a) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente; b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta; c) Estar prestando servicios en un centro público dependiente de la Consejería de Educación, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo en la fecha de publicación de esta convocatoria; d) Presentar un proyecto de dirección que recoja los aspectos indicados en la base 5.2
Comisión de selección	a) Dos funcionarios de carrera designados por el titular de la Dirección Provincial de Educación, de cualquiera de los diferentes cuerpos docentes pertenecientes a un subgrupo igual o superior al de cualquiera de los candidatos, uno de los cuales actuará como Presidente y otro como Secretario; b) Dos representantes del claustro de profesores del centro, elegidos por éste en sesión celebrada al efecto; c) Dos representantes del consejo escolar del centro, elegidos en sesión celebrada al efecto por y entre los miembros del mismo que no sean profesores. Dicha elección se efectuará preferentemente designando un miembro por y entre los representantes de madres y padres del alumnado, y otro por y entre representantes de los alumnos sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 126.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; d) La comisión propone al Director Provincial.
Baremo	Proyecto dirección (mínimo 5 puntos y máximo 10) y otros méritos. Formación inicial obligada y superación de la misma.
Mandato	Duración mandato 4 años.

Tabla 9 Resumen normativo sobre acceso a la dirección en Castilla y León

Fuente: Elaboración propia a partir del BOCYL 02/05/2012

4.4.2. La dirección escolar en algunos países extranjeros

Se muestran a continuación algunos detalles relativos al acceso a la dirección en algunos países europeos y latinoamericanos, con objeto de permitir una cierta comparación con el español.

²¹ BOCYL nº. 82 de 02/05/2012

En Chile, tanto el sistema educativo en general, como la dirección de los centros en particular, ha sufrido cambios desde que en la década de los 80 los centros públicos pasaran a depender de los municipios (conservando alguna dependencia del Estado). Hasta 2005 los directores eran fundamentalmente administrativos, pero posteriormente se añaden funciones pedagógicas y de liderazgo, con el objetivo de que sea factor de eficacia y de cambio.

En México, tras el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (9 años) de 1992 entre los gobernadores de los estados y el mayor sindicato de profesores, quedaron plasmados en la Constitución y en la nueva Ley de Educación (1993) los principios de descentralización, reformulación de contenidos por asignaturas, enfoque constructivista y mejora de las condiciones de trabajo. En lo que se refiere a la función directiva queda distribuida en tres niveles: federal, estatal y municipal, dándose una gran importancia al liderazgo desde la perspectiva de la participación, aunque los directores acceden por escalafón vertical basado en la antigüedad y no reciben formación específica ni apoyo de tipo pedagógico. En el Programa de Escuelas de Calidad (voluntario) la figura del director tiene una importancia excepcional pues es el que debe guiar la transformación de la escuela (Zorrilla y Pérez, 2006).

En Argentina, sin referirse específicamente al liderazgo, más bien al sistema educativo en su conjunto, Sverdlick (2006) pone de manifiesto cómo ha evolucionado el sistema, desde un paradigma progresista liberal de los años 60 hasta uno de tipo neoliberal y desregularizador de la escuela pública de los años 90, que la convierte en una entidad de tipo

gerencialista, al modo empresarial, con un sentido economicista y mercantilista.

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2001) marca un sistema fuertemente centralista. Para acceder al cargo de director el aspirante ha de haber pasado por el de subdirector y antes por el de docente coordinador y debe superar un concurso de méritos y oposición ante un jurado. Su función es típicamente gerencialista y con fuerte dependencia de la jerarquía superior. En los últimos años cerca del 40 % son interinos nombrados desde presupuestos políticos, entre otras razones por el escaso complemento económico que reciben (Rodríguez y Meza, 2006).

En Finlandia (mayoría de centros pequeños y con gran autonomía) los profesores acceden a la dirección tras 10 o más años de experiencia docente, dan clase 20 % del tiempo, 40 % lo dedican a coordinación pedagógica, 20% a relaciones institucionales (familias y autoridades) y 20 % a gestión y administración educativa. Se accede una vez acreditado para la dirección, mediante la presentación y defensa de un proyecto de dirección ante un equipo de expertos (Álvarez, 2010).

En Francia, el sistema educativo es muy centralizado y controlado por la Administración del Estado. Los directores tienen como función principal la gestión administrativa y económica, acceden por concurso-oposición de carácter nacional, que después de dos años de prácticas y formación inicial se convierten en funcionarios del gobierno, a cuyo ministro de educación representan en el centro. No suelen intervenir en cuestiones pedagógicas, aspecto del que se ocupan los inspectores (Álvarez, 2010).

Según Álvarez (2010) los modos de acceso, competencias y perfiles de los directores de Italia y Bélgica son muy parecidos al francés.

En el Reino Unido (cuatro sistemas educativos [con muchos aspectos comunes] en cada una de las cuatro regiones en que está dividido el país: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte) la dirección mantiene un alto estatus y libertad de acción (como corresponde a su tradición descentralizadora), “habiendo evolucionado desde el perfil educativo “del mejor profesor” al perfil profesional *manager* volcado en la financiación de la escuela y su *marketing*, con el objetivo de conseguir el máximo prestigio a través de los resultados que obtiene el centro en las varias evaluaciones externas” (Álvarez, 2010: 52). Es elegido por la junta de gobierno del centro que presenta una propuesta de candidatos a la autoridad local que definitivamente lo nombra.

En Alemania el sistema educativo está muy descentralizado de tal manera que casi todas las etapas educativas son competencia de los Länders (16), pero existe un organismo federal que se encarga de hacer comunes, de que pueda haber homologación, de algunos elementos importantes como, duración de las etapas de enseñanza, promoción, calendarios, certificados de estudio, etc. Son las autoridades locales, a través de sus inspectores, las que controlan los aspectos fundamentales del desarrollo del currículum, de la vida del centro y la evaluación del profesorado. El director accede por concurso público entre profesores convocado por el Länders, en el que se valora la experiencia docente y la formación en administración y dirección escolar (el centro no interviene para nada) y sus ocupaciones principales son, control de la disciplina,

supervisión del profesorado y coordinación didáctica y pedagógica, además de la organización del centro (Álvarez, 2010).

En Portugal, después de la dictadura, se promulgó (1986) la Ley de Bases del Sistema Educativo que permitía que cualquier profesor fuera elegido presidente del Consejo de Dirección. Desde 1998, por Decreto-Ley, las escuelas públicas portuguesas tienen una asamblea (50 % profesores), un consejo ejecutivo, otro pedagógico y otro administrativo. La dirección se realiza, en la mayoría de escuelas, por un consejo directivo (elegido por un consejo electoral de mayoría de profesores) formado por un director (precisa tener cinco años de experiencia docente) y dos vicedirectores (tres años de experiencia docente), todos ellos *primus inter pares*. Solamente el 1 % de las escuelas han optado por tener un único director ejecutivo, en todo caso, con poca autonomía, puesto que el sistema es fuertemente centralista (Ventura, Castanheira y Costa, 2006).

4.4.3. Las necesidades formativas de los futuros directores

Dadas las distintas formas de acceso a la dirección, las necesidades de formación en uno y otro país son diferentes, aunque puede haber alguna coincidencia en lo que se refiere a funciones comunes.

Bolívar (2011) apunta la necesidad de “aprender a liderar líderes”, en la perspectiva del liderazgo distribuido (profesores líderes en una cultura de colaboración en torno a un proyecto educativo conjunto para la mejora del aprendizaje de los alumnos), abogando por la formación de los directores en competencias específicas puesto que “el liderazgo no es una cualidad innata, sino algo que se aprende y que toda persona puede

desarrollar si tiene los procesos formativos adecuados” (p.263), y destaca la competencia relacional basada en la confianza para poder desarrollar este liderazgo compartido. En todo caso indica que este tipo de liderazgo se asocia a una democratización de la vida organizativa que puede adoptar formas diversas y que hay dificultades de que se desarrolle en España por falta de apoyo de la Administración con normas y medios, además de la condición de que los centros funcionen como comunidades de aprendizaje.

Un proyecto de formación de equipos directivos llevado a cabo por el Gobierno Vasco, en el que la metodología utilizada se ha basado en la participación horizontal con los ponentes y directores, desde la preparación hasta el desarrollo y finalización del curso, supuestamente ha culminado con éxito (Zaitegui, 2011).

Gago (2006), como consecuencia, de la introducción de nuevas tecnologías, de tendencias descentralizadoras, de toma de decisiones colaborativa y participativa, en contraposición de los enfoques tradicionales de liderazgo o dirección más personalista, propone un conjunto de ideas que intentamos resumir en la tabla siguiente:

Aspectos	Propuestas
Prioridades	a) Adquisición de una visión global del centro: organización, recursos, actividad docente y evaluación. b) Conocimiento y práctica de dinámicas de grupo y estrategias de trabajo en equipo. c) Organización y desarrollo curriculares. d) Preparación en procesos de autoevaluación institucional y de equipo. e) Afrontamiento de procesos de cambio.

Tabla 10 Propuestas de formación de directores

Fuente: Elaboración propia a partir de Gago (2006)

Aspectos	Propuestas
Formación inicial	a) Mejora del Master preceptivo para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria, ligándolo más a la práctica e investigación en centros: <ul style="list-style-type: none"> - Abordaje de las funciones del docente como tutor y miembro de una organización escolar. - Mejora de la cualificación de los formadores del profesorado. - Inclusión de la gestión y dirección de centros en el currículo de los futuros profesores. - Incremento de la formación en destrezas.
Formación permanente	a) Plan Marco de Formación Permanente. b) Ayuda y seguimiento inicial a directores noveles. c) Posibilidad de formación de cualquier profesor interesado, al menos los miembros del equipo directivo. d) Trabajo colaborativo del equipo directivo con el resto de profesorado. e) Establecimiento de comisiones zonales de cargos directivos. f) Establecimiento de vinculaciones entre directivos en formación. g) Confección de un catálogo documental de recursos. h) Flexibilización y diversificación de la oferta formativa.

Continúa tabla nº.: 10 Propuestas de formación de directores

Fuente: Elaboración propia a partir de Gago (2006)

Lashway (2003) observa las dificultades para adaptarse a una cultura y clima diferentes (hablamos de USA) que deben afrontar los directores que llegan a un nuevo centro, que pueden producir un repliegue defensivo, por lo que propone la existencia de mentores que proporcionen apoyo informativo, administrativo y emocional.

Continuando con la misma idea, Hurley (2006), superintendente de las escuelas públicas de Secundaria de Winetka / Chicago, pone de manifiesto la dificultad de presidir una Junta de Educación porque estas son muy exigentes, pero encuentra una forma de facilitar este rol desde la perspectiva del liderazgo compartido entre él como superintendente y los miembros del Consejo.

Sorenson y Machel (1996) plantean un tipo de formación de administradores de escuelas alrededor del modelo de “Escuelas de Calidad” (diferente al modelo de “calidad total”) enfatizando los aspectos de, orientación a las necesidades de las personas de la comunidad educativa, empoderamiento de los profesores especialmente, comunicación efectiva, desarrollo de recursos humanos e implementación de planes de mejora. Este plan fue puesto en práctica por la Universidad de Wyoming, pero no disponemos de datos sobre sus resultados.

Algunos centros de formación de directores escolares, de reconocido prestigio son: *National College For School Leadership* en el Reino Unido (Bolívar 2011); *National College for School Leadership* en Finlandia (Álvarez (2010); en Nueva Orleans (USA) *Greater New Orleans School Leadership Center* (perteneciente a la comunidad religiosa baptista), que según Leithwood, Bauer y Riedlinger (2009) ha demostrado su buen hacer a lo largo del tiempo.

Para terminar este apartado podemos decir, respecto al acceso y caracterización de la dirección en el caso de España, referida a los centros públicos, que:

- a) se inscribe en el grupo de países tributarios del estilo de dirección centralizado, poco profesional, con poca autonomía (moderada por la capacidad de intervención de las Comunidades Autónomas);
- b) el sistema de selección (que no de elección) a partir de comisiones mixtas (administración y comunidad educativa);
- c) necesidad de superación de un curso de formación previa elemental (claramente insuficiente);
- d) obligatoriedad de presentar un proyecto de dirección;
- e) pertenencia a un equipo directivo, una vez nombrado, (el director propone al Jefe de Estudios y Secretario) que le presta un cierto carácter de dirección compartida;

- f) funciones de gestión y de tipo pedagógico;
- g) tiempo parcial dedicado a la docencia;
- h) duración limitada (cuatro años prorrogables) de su mandato;
- i) complemento retributivo específico que puede ser conservado en un porcentaje después de abandonar el cargo;
- j) carácter de *primus inter pares* (la selección se ejerce entre los componentes del claustro de profesores).

Algunas de estas circunstancias han hecho mejorar el número de voluntarios que han accedido a presentarse al cargo, en comparación con épocas pasadas en que en su mayoría fueron nombrados directamente por la Administración por falta de candidatos. Como abundan bastantes publicaciones de carácter sociológico, la práctica de la dirección se encuentra sesgada hacia las tareas de gestión (salvo las evidentes excepciones), aspecto que denuncian repetidamente los propios directores ante las autoridades administrativas. En los Institutos de Educación Secundaria, como consecuencia de la precaria formación pedagógica de los profesores, este sesgo se hace más acusado.

4.5. INVESTIGACIONES Y PUBLICACIONES SOBRE EL LIDERAZGO ESCOLAR

Al igual que en el terreno productivo industrial, en los últimos 20 años se ha revelado un gran interés por los estudios teóricos y empíricos relativos al liderazgo, tanto fuera de España como en el interior de nuestro país. En varios países existen publicaciones periódicas específicas referidas, bien al liderazgo en sí mismo, bien a la dirección de los centros escolares. En España, se han multiplicado los artículos relativos al tema en numerosas revistas relacionadas con la educación, aunque no han aparecido revistas específicas.

En general, los trabajos empíricos y teóricos realizados en el campo del liderazgo escolar proceden de los departamentos de Didáctica y Organización Escolar de las distintas universidades, aunque existen otros. La investigación en este campo se ha desarrollado especialmente a partir de los años 90 (Aguilar, 2011).

El objetivo de estas investigaciones es, como no puede ser de otra forma, la mejora de las organizaciones escolares desde la perspectiva de un buen y mayor aprendizaje de los alumnos, aunque como dice Murillo (2006:1):

No cabe duda de que no hay investigación neutra: qué se investigue, cómo se haga, con quién y para quién se realice, cómo y a quién se difundan los resultados son decisiones profundamente marcadas por la ideología. En función de qué sociedad, que hombre y mujer y qué educación y qué escuela queremos así será nuestro trabajo. Sólo si la investigación busca de forma deliberada, mejorar la escuela, podrá aportar algo para lograrlo.

A continuación mostraremos distintos estudios al respecto, tanto nacionales como internacionales, que nos indicarán cuál es el curso de la investigación y análisis sobre este tema.

Los clasificaremos de forma parecida al apartado anterior, es decir, contemplaremos en primer lugar los trabajos de carácter más general que se refieren a la importancia del liderazgo en general, seguidos de aquellos otros vinculados a la eficacia y al rendimiento y terminando con los conectados con la salud y satisfacción laboral.

4.5.1. Trabajos de carácter teórico

Como veremos a continuación hay una gran producción de teórica sobre el tema, parte de la cual exponemos a continuación, tratando de ordenarla de alguna manera.

En primer lugar habría que decir que en los trabajos no siempre queda claramente delimitada la opción por un tipo de liderazgo, especialmente cuando se trata de liderazgo transformacional, participativo, compartido o distribuido, aunque damos por hecho que se solapan de alguna manera en muchos casos, al menos en alguna de sus características.

Comenzaremos por decir que el papel de los líderes en la formación, desarrollo y transmisión de cultura es reconocido por autores de gran relieve como Schein (1988), Blake y Mouton (1985) y Gutiérrez (1996).

Varios son los autores que ante las dificultades con que ha de enfrentarse el director educativo, provocadas en buena parte por los cambios sociales y necesidad de pasar de un trabajo individualista a uno

más cooperativo, se pronuncian por un liderazgo asentado en las bases de un modelo transformacional, participativo y distribuido (Calatayud, 2010; Martín y Muñoz, 2011). Con idéntica perspectiva integradora, Bolívar (2010) define el liderazgo para el aprendizaje:

Entender la distribución de liderazgo en cada escuela precisa explorar qué actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, cómo se relacionan con las fuentes del liderazgo (en particular con la dirección) y cómo se ejercen en relación con dimensiones clave en la mejora escolar. Razonablemente podemos pensar, como constata la investigación, que en unas estructuras organizativas similares los directores pueden establecer los roles de liderazgo e implicar a otros en la distribución del liderazgo en muy diferentes maneras. Por eso, convienen estudios de caso que ejemplifiquen cómo en cada organización se distribuye el liderazgo, (p. 93).

Otros hacen referencia a la distinción entre roles de liderazgo y de gestión o administración, casi siempre aludiendo a la realidad de una mayor ocupación del tiempo de trabajo en tareas de gestión, pero señalando la importancia y necesidad de invertir la proporción dando más importancia a los aspectos académicos y teniendo clara conciencia de cuándo y cómo ser “un director eficiente o un líder efectivo” (Gairín y Muñoz, 2008:189; Bolívar, 2010; Bolívar y González, 2010; Maureira, 2006). Algunos añaden además que esto se puede aprender y que el secreto está en la capacidad de trabajo, de convicción, en el reconocimiento del trabajo de los demás, en gestionar adecuadamente las diferencias, etc. (Rey, 2008).

Muchos autores se pronuncian o recomiendan optar por el liderazgo distribuido, bien es cierto, que leyendo sus textos completos, aparecen matices propios del liderazgo transformacional, participativo o compartido. Entre ellos contamos con Hargreaves y Fink (2006), que en un estudio teórico y profundo sobre el enfoque de las políticas educativas en el

mundo, critican la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas actuales basadas en un determinismo económico del s. XIX (Inglaterra, EEUU, Ontario y Alberta), que se obsesionan por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos definido por las notas alcanzadas en exámenes estándar que a la larga tienen poca relación con la productividad económica, y apoyan y se pronuncian por procesos sostenibles, democráticos y justos para poner en primer lugar el aprendizaje de los estudiantes y no los exámenes, para lograr los cambios de mejora sostenibles, haciendo hincapié en la conveniencia del liderazgo distribuido.

En la misma línea se encuentra Gairín (2010), desde lo que él denomina “paradigma de la complejidad” como marco de comprensión de los centros educativos (sistemas complejos, abiertos, de estructura dinámica, con incertidumbre futura, con objetivos pero sin prioridades, no competitivos, con muchos modelos de profesor, que se sintetiza en una realidad débilmente estructurada y vulnerable) y que define así:

El paradigma de la complejidad constituye una forma de conocer y situarse en el mundo, que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar, capaces de orientar el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla. Es por tanto, una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción (p. 16),

Opina que la gestión del comportamiento de una organización no es posible hacerla a gusto de uno (de un solo líder), sino que debe pensarse más en cómo promover la capacidad de los otros participantes para dar respuestas más adecuadas a la realidad social, lo que viene a significar la opción por el llamado liderazgo distribuido.

También Antúnez (2010) se pronuncia por un liderazgo compartido y distribuido como medio combatir la soledad que puede sufrir un director.

Considera compleja la tarea de dirigir y expuesta a situaciones lesivas. Para enfrentar con cierta garantía su cometido, recomienda: autoconocimiento, control de estrés, asunción del cargo, control de asuntos personales, desarrollo profesional, delegación y uso racional del tiempo personal.

Gómez (2010), refiriéndose a los equipos directivos de Educación Secundaria en España, se inclina así mismo por la opción del liderazgo distribuido centrado en las necesidades de los alumnos.

Por terminar con otra referencia, en un importante texto de la OCDE redactado por Pont, Nusche y Mooman (2009), se refieren experiencias, investigaciones, opciones, propuestas de actuaciones, etapas de formación y pautas para el desarrollo del liderazgo distribuido:

Para los analistas y los observadores, el desarrollo del liderazgo distribuido se debe a la intensificación de la función de liderazgo, el cambio organizacional con estructuras gerenciales más planas en diferentes sectores y la visión de que el liderazgo distribuido puede ser una manera más eficaz de lidiar con una sociedad compleja y rica en información. Hay base conceptual para la práctica del liderazgo distribuido y alguna evidencia de investigación empírica alentadora, aunque limitada. No hay mucha investigación formal respecto de cómo llenar y distribuir mejor los puestos y responsabilidades de liderazgo, pero sí alguna evidencia que permite el análisis de patrones particulares de las funciones del personal en los diversos países (p. 84).

Otros trabajos, con base en el mismo informe de la OCDE, abordan partes interesantes del mismo. Stoll y Temperley (2009) se hacen eco de cuatro condiciones para mejorar el liderazgo escolar en el mundo:

- a) Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar;
- b) Distribuir el liderazgo;
- c) Adquirir habilidades para un liderazgo escolar eficaz;
- d) Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

No obstante, hablar de liderazgo distribuido es poco significativo si no se entra en las formas y patrones de distribución: qué tareas se distribuyen, niveles de distribución y de acuerdo con qué patrones (Leithwood, 2009; Maureira, 2008).

Algunos estudios anteriores en el tiempo hablan de liderazgo participativo y / o compartido, fundamentalmente con el resto de profesores, indicando el proceso evolutivo desde el estilo controlador, pasando por el facilitador democrático hasta el compartido (Gago, 2006; Marazza, 2003; Blase y Anderson, 1995; CAPESC²², 2005).

Por la relevancia que le da su posición en distintos rankings, hacemos alusión al modelo por el que ha optado Finlandia (Álvarez, 2010), el liderazgo compartido, orientado a los beneficios de los estudiantes y a los resultados escolares. El director (en páginas anteriores ya hicimos mención del procedimiento de selección de directores) es un recurso mediador entre profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que actúa creando espacios de intercambio profesional entre profesores, implicando a las familias en el estudio en casa, proporcionando estímulo intelectual a los profesores, facilitando su actualización, facilitando recursos funcionales y apoyo práctico al trabajo cooperativo tanto de alumnos como profesores y creando cultura de compromiso docente con el aprendizaje y el logro.

Álvarez (2010) señala las competencias esenciales de la dirección escolar, desde la perspectiva del liderazgo compartido:

²² Centro de Análisis Político para la Educación Superior de California.

- a) *Competencia de pensamiento estratégico orientada a proporcionar a la comunidad escolar, visión de futuro y coherencia organizativa*
- b) *Competencia de gestión de aprendizaje. Esta competencia se justifica en la relación entre liderazgo y aprendizaje como factor esencial en todas las investigaciones sobre eficacia escolar.*
- c) *Competencia de relación con las personas ...*
- d) *Competencia de creación y animación de estructuras organizativas ... (p.10).*

Este mismo autor, más adelante y en el mismo texto, contempla el sentido ético como uno de los indicadores más consistentes del ejercicio de la dirección eficaz, *sentido de misión, responsabilidad, compromiso y honestidad* (p. 89).

Bolívar (2000) apunta que *... el liderazgo colectivo no significa que no existan líderes. Lo que sucede es que en lugar de un rol determinado, es una función que puede ser ocupada por diferentes personas que con una función de servicio a los demás, deciden trabajar para que los miembros y la organización en su conjunto alcancen más altos niveles de satisfacción y desarrollo* (p. 203).

Derouet (2008), hablando de centros franceses, refiere cómo con distintas formas de hacer (distinto modelo de liderazgo) los directores consiguen sus objetivos, cuestión que nos lleva a la importancia del contexto interno y externo.

No faltan autores que se decantan por una especie de determinismo económico y eficientista como es el caso de Cheng Yin (2011), perteneciente a la órbita geográfica del este asiático, concretamente Hong Kong. Concibe tres tipos de liderazgo según una secuencia de reformas educativas que se producirían sucesivamente:

- a. *Internal Leadership* (plan curricular, el profesor enseña, el alumno aprende, la escuela y el mundo estable, metas de aprendizaje, control centralizado, etc., y la labor del director es la de asegurar el logro del rendimiento en contenidos, métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje);
- b. *Interface Leadership* (enfatisa la interacción efectiva entre la escuela y la comunidad, siendo la escuela proveedora de servicios para preparar a los estudiantes de acuerdo a las expectativas de los padres, de los empleadores, etc. La dirección aquí se ocupa de la efectividad de la interacción entre todos, asegurar las cuentas, añadir valor a los servicios, mejorar la enseñanza, aprendizaje, etc.);
- c. *Future Leadership* (de acuerdo con un nuevo paradigma de la educación, considerada como adhesión a globalización, localización e individualización del aprendizaje para crear ilimitadas oportunidades a los estudiantes, admitiendo múltiples fuentes de aprendizaje frente al aprendizaje dependiente del profesor), que también denomina ***liderazgo para el aprendizaje*** (advertimos que no el mismo liderazgo para el aprendizaje que proponía Bolívar [2010], ya citado).

Para cerrar esta amplia revisión teórica, veamos la propuesta de liderazgo para largo plazo que Hargreaves y Fink (2008) proponen en el contexto natural y humano para todos los centros escolares, que basan en siete principios:

1. *Un Marco, que encuadra la profundidad del aprendizaje y de los logros reales, frente al rendimiento comprobado superficialmente mediante tests;*
2. *La Duración del impacto a largo plazo, más allá de los liderazgos individuales, con una continuidad en la dirección gestionada de forma eficiente;*
3. *La Amplitud de la influencia, donde el liderazgo se convierte en una responsabilidad compartida;*
4. *La Justicia, para asegurar que las acciones de liderazgo no perjudiquen al alumnado y que ayuden a encontrar maneras de compartir conocimientos y recursos con otros centros escolares y con la comunidad local;*
5. *La Diversidad, que sustituye la estandarización y la monotonía por la diversidad y genera cohesión y nuevos contactos;*

6. *La Inventiva, que mantiene y renueva las fuerzas de los líderes e impide que se sientan quemados;*
7. *La Conservación, que parte de lo mejor del pasado para crear un futuro aún mejor.*

4.5.2. Trabajos teóricos y empíricos que relacionan liderazgo y cambio

El objetivo del cambio educativo para mejorar el sistema es un propósito muy común que aparece en los estudios sobre liderazgo. Los párrafos que siguen son, de alguna manera, continuación de lo expuesto en el apartado anterior.

Veamos la opinión de algunos autores relativa al protagonismo de los directivos:

Desde la perspectiva del cambio, Murillo (2006) dice que:

... la persona que ejerce las tareas de dirección, por una parte ha de ser muy conservadora, dado que tiene como una de sus principales tareas, mantener, apoyar y reforzar aquellos elementos, actividades y actitudes que funcionan en la escuela. Y de forma simultánea, ha de ser el máximo revolucionario del centro escolar, dado que una de las misiones inherentes a su cargo es transformar la escuela para incrementar sus niveles de calidad y equidad. Tensión dialéctica que ha de avanzar, indudablemente, en una radical transformación del modelo de dirección imperante (p.1).

En relación con los cambios para la mejora de la escuela, Elmore (2008) advierte que una política de presión exigente con la responsabilidad de los directivos, por sí misma, no posibilitará la mejora de los resultados si no se ve acompañada por una inversión sustancial en capital humano, es decir, profesorado. En definitiva, que los cambios vendrán por optimizar las prácticas docentes y los modos de organizar el trabajo.

Otros autores escépticos ante la falta de éxito en los intentos de cambio, reflexionan de esta manera:

López (2005), partiendo de la idea de que las organizaciones son entes complejos que aprenden, cree que producen interna y externamente el conocimiento que necesitan para desarrollar su función social, siendo la comunicación el proceso más importante. Desde esta perspectiva, el cambio en las organizaciones debe prestar más atención a cómo se construyen las tramas de poder sobre las que el líder y sus seguidores actúan, que a la obsesión por el liderazgo y las técnicas aprendidas para mejorar la organización. Así mismo opina que la cultura actúa como un poderoso mecanismo de defensa ante las perturbaciones procedentes del exterior, pero hay posibilidades de cambio porque toda organización está expuesta al conflicto y la diversidad.

Twale y Place (2005), desde la perspectiva de que los intentos de cambio en la escuela fallan habitualmente, proponen una formación diferente para los futuros administradores de escuelas de Secundaria que contemple desde los aspectos más profundos de la cultura de las escuelas (ideología, valores, normas), pasando por el clima y el currículo hasta los más livianos como los recursos, etc.

Rojas (2006) critica los planteamientos racionalistas de las reformas educativas en América Latina por omitir aspectos emocionales de docentes y alumnos que entran en juego y la prisa por realizar cambios creyendo que con dar instrucciones se producen como por milagro.

Finalmente, otros autores hacen referencia al modelo de liderazgo distribuido o compartido como el preferido para abordar cambios (Bolívar,

2010; Butler, 1989). Murillo (2006), en la misma línea, cree que la dirección escolar orientada al cambio tiene en el liderazgo distribuido (un paso adelante sobre el liderazgo transformacional) una herramienta apropiada aunque poco extendida, y señala algunas condiciones para que el proceso pueda llegar a buen puerto (Fullan, 1993: 21-22):

- a. Lo importante no puede ser impuesto por mandato. Cuanto más complejo es el cambio, menos puedes forzarlo;*
- b. El cambio es un viaje no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso);*
- c. Los problemas son nuestros amigos (Los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos);*
- d. La visión y la planificación estratégica vienen después (Visiones y planificaciones prematuras ciegan);*
- e. Ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (No hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal);*
- f. Ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias);*
- g. Es fundamental una amplia conexión con el entorno (Las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior);*
- h. Cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos).*

Reseñamos a continuación tres investigaciones, todas de carácter cualitativo, relacionadas con procesos de cambio:

Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006), en una investigación cualitativa (grupos de discusión) para conocer los efectos del conocimiento de los resultados del informe PISA en 10 centros de Educación Secundaria, públicos y privados de Andalucía, Castilla la Mancha, Madrid y Cataluña, en relación a los procesos de cambio en esos mismos centros, pudieron

descubrir, por un lado, el escaso o nulo conocimiento del informe PISA por los distintos componentes de la comunidad escolar, y por otro, que el proceso de trabajo con grupos de discusión tuvo un efecto de concienciación de cara a proponerse nuevos objetivos de mejora (cambio) en los centros, cambios que se desconoce si se han convertido en realidad. Al hilo de la investigación, estos autores reflexionan sobre los elementos fundamentales que tienen que ver con los cambios en los centros, que centran en el clima, la cultura organizacional y el **liderazgo**, considerando el campo de la dirección como el más importante agente de cambio. A la vez constatan la superior producción de publicaciones, incluida la investigación empírica, en el campo del liderazgo respecto de otros campos de la Organización Escolar en la última década.

Yáñez, Sánchez y Altopiedi (2011), en una investigación etnográfica realizada en cinco escuelas de Primaria y cuatro institutos de Educación Secundaria de la Sierra Norte de Sevilla, verificaron que los centros con liderazgos claramente distribuidos que compartían su poder con muchos otros agentes, con claridad de propósitos y nivel adecuado de autonomía, conformaron comunidades que sostenían los procesos de mejora a largo plazo. Por el contrario, en un instituto en que el equipo directivo puso todo su empeño en llevar a cabo el proyecto educativo que ellos mismos habían diseñado, basado en un ideario pedagógico que muchos docentes no compartían, se obtuvo una fuerte división del profesorado que impidió el desarrollo de una cultura en la que se reconociera la mayor parte de los miembros de la organización, dando al traste con los procesos de mejora.

Keener (1995) llevó a cabo una investigación cualitativa en una escuela de Secundaria Superior que participaba en un programa de innovación educativa con otras escuelas de Chicago y que no conseguía llevar a buen término sus objetivos. Pudo apreciar que los profesores tenían una resistencia silenciosa y que el equipo directivo carecía de una visión clara de futuro de la escuela (falta de idea de misión) y no era consciente de las “voces” de los otros miembros de la comunidad escolar.

4.5.3. Trabajos empíricos de carácter generalista en países extranjeros, en Educación

Presentamos una serie de cinco referencias de investigación relativas a la formación de la percepción de liderazgo, su importancia, su papel y condiciones para su ejercicio.

Jantzi y Leithwood (1995), en un estudio efectuado a lo largo de tres años en la Columbia Británica (Canadá) en que fueron encuestados 770 profesores de primaria y secundaria (31 % del total de profesores de las escuelas seleccionadas) con objeto de explicar cómo se forma la percepción del liderazgo transformacional por parte de los profesores, concluyeron que lo que influyó más en formarse esa percepción respecto de los directores fue, la misión de la escuela, la visión y objetivos, la cultura, los programas de instrucción, las políticas de la organización, las estructuras de toma de decisiones y los recursos. Otra de las conclusiones extraídas es que las mujeres directoras eran consideradas más “transformacionales” que los hombres.

Con objeto de aclarar lo expuesto en el párrafo anterior se presenta a continuación una tabla explicativa de lo que significa el liderazgo transformacional según Leithwood:

Dimensiones	Explicación
Propósitos	Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela Establece que consensúen los objetivos y las prioridades de la escuela Tiene expectativas de una excelente actuación
Personas	Presta apoyo individual Presta estímulo intelectual Ofrece modelos de buen ejercicio profesional
Estructura	Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo Concede a los profesores (individual y grupos) autonomía en sus decisiones Posibilita tiempo para planificación colegiada
Cultura	Fortalece la cultura de la escuela Favorece el trabajo en colaboración Entabla comunicación directa y frecuente Comparte la autoridad y la responsabilidad Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales

Tabla 11 Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood
 Fuente: Leithwood (1994).

Snyder (1995), en el proceso de cambio de 28 escuelas de Secundaria Elemental de Florida desde una cultura de trabajo tradicional a un sistema de calidad, concluyó que la preparación previa de los directores y el liderazgo visionario de los mismos, tuvieron gran importancia.

Layne (2000), en una investigación cualitativa comparando una empresa privada ejemplar relacionada con la formación de educadores, y un distrito educativo ejemplar (USA) para observar cómo se producía el

desarrollo efectivo y el entrenamiento en el lugar de trabajo, pudo apreciar que:

- a. para legitimar el desarrollo profesional es importante que el liderazgo sea convencido y comprometido con sus valores;
- b. el desarrollo profesional debe ser coordinado con las metas organizacionales;
- c. los empleados deben reconocer que el desarrollo profesional tiene múltiples funciones en el desarrollo y logro de las metas organizacionales.

Otra muestra más en el sentido de conceder importancia al liderazgo.

Markow y Scheer (2003), en una gran encuesta realizada por *Met Life*, en USA, en la que se entrevistaron 1023 profesores, 800 directores, 1107 padres y 1000 alumnos de edades entre 8 y 18 años con el objetivo principal de conocer el papel de los directores desde la perspectiva del liderazgo, encontraron divergencias entre las opiniones de los miembros de la comunidad educativa:

- a) Por un lado, aunque directores y profesores muestran un alto grado de satisfacción con su trabajo, los directores piensan que la escuela es muy amigable, pero los profesores piensan que no es tan amigable y hay poca relación con el director.
- b) Por otro lado, mientras que los directores muestran como principal interés motivar a profesores y alumnos, los profesores creen que lo más importante para el director son los exámenes y la disciplina (esto pasa más entre los profesores de secundaria).
- c) Los padres creen que la escuela no es humanitaria (50 %), que no es segura (40%) y el 20 % no conoce el nombre el director.
- d) Finalmente los estudiantes piensan que la tarea principal del director es cuidar la seguridad del centro, 40 % entienden que el centro no es amigable, y el 50 % consideran que el centro no es seguro.

Los autores deducen que los directores están desconectados de profesores y padres.

Un estudio realizado en el Inglaterra por Busher y Barker (2003) al examinar la trayectoria de tres directores de escuelas estatales durante varios años opinan que para ser líder es necesario prestar atención y orientar su trabajo hacia todos los elementos de la comunidad educativa, profesores, estudiantes, familias y contexto del centro.

4.5.4. Investigaciones en España y países de lengua castellana

Las investigaciones que se relatan se refieren principalmente a modelos de dirección y/o liderazgo, divergencias directores / profesorado, habilidades sociales de los directores y género / liderazgo.

Fernández (2007), en un estudio sociológico con 386 profesores de 100 centros, de seis Comunidades Autónomas de España, extrajo tres tipos de estilo directivo: abstencionista, contemporizador y carismático. La opinión de dos tercios del profesorado fue que el director influye mucho en la marcha del centro (más en etapas educativas bajas y en mujeres).

Bernal (1997), estudió los equipos directivos de cuatro centros de Educación Primaria de Zaragoza por medio de investigación cualitativa y obtuvo como resultado que, a pesar del mismo marco legal, los modelos de dirección eran distintos dependiendo del tipo de relaciones sociales, de la propia historia del centro, del tipo de nombramiento y de la propia personalidad de los miembros del equipo, apareciendo:

- a) un modelo de dirección administrativo (dirigido al funcionamiento del centro, dando importancia a la gestión y menos al intento de mejora);
- b) otro, participativo (el planteamiento esencial es lograr la participación del profesorado en la toma de decisiones, dando más importancia al liderazgo que a la dirección propiamente dicha);
- c) un tipo de profesorado mayoritario (de mantenimiento);
- d) otro tipo de profesorado minoritario (político, de presión, orientado a la innovación);
- e) encontró también que lo que los profesores y familias piden al equipo directivo es que sea afable, dialogante, abierto y flexible.

Murillo y Becerra (2009), desde el intento de conocer las distintas percepciones del clima escolar por parte de directivos, docentes y alumnado, realizaron una investigación cualitativo-cuantitativa con 27 directivos, 54 profesores y 108 alumnos de nueve centros públicos y privados de Temuco (Chile), concluyendo que docentes y directivos vinculan el clima escolar, mayoritariamente, a las relaciones interpersonales en el centro, señalando como obstaculizadores del clima escolar, los problemas de comunicación y *el estilo de liderazgo*, poniéndose de manifiesto las divergencias del profesorado con la dirección.

Cantón y Arias (2008), desde la perspectiva de que no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal, se pronuncian por “un liderazgo democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador y comprometido con el cambio” (p. 233). Emprenden una investigación cualitativo-interpretativa, con dos cuestionarios basados en EFQM (uno para director y otro para profesores), para comprobar, desde el punto de vista de la calidad, la relación con la aceptación y el conflicto de las tareas directivas, obteniendo los resultados que sintéticamente pueden expresarse así: a) Aversión del profesorado a

toda idea de jerarquización y a directivos rutinarios apagafuegos, b) Aparece el director como una figura mesiánica, a la vez víctima y salvador de la gestión del centro.

Beltrán de Tena, Bolívar, Rodríguez, M. J., Rodríguez, J. L. y Sánchez (2004) valoraron e interpretaron una macroencuesta diseñada por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE) para evaluar la función directiva en centros públicos y concertados de España a través de cuestionarios a directores, profesores, padres e inspectores y treinta grupos de discusión, que fue contestada por 3792 directores, 8490 profesores, 7324 padres y 7324 inspectores, encontrando que los directivos y los padres valoran más la función directiva que los profesores e inspectores.

Escamilla (2006), investigando las necesidades formativas de los directores de Educación Básica en el estado de Nuevo León (México), utilizando un cuestionario de 300 ítems que pasó a 342 directores (de un total de 4476), y recabando la opinión de los docentes a través de grupos de discusión (en 18 centros), encontró divergencias entre lo que muestran los directores respecto de sí mismo y lo que opinan los docentes. De este modo, los directores se definieron a sí mismos como democráticos en un 58,5 % y burocráticos el 28,9 %; por el contrario los docentes enjuiciaron a los directores de centros privados como autocráticos, a los directores de centros públicos de Primaria como autocráticos y a los de centros de Secundaria democráticos y *laissez-faire* al 50 %.

Salvador, De la Fuente y Álvarez (2009), en un estudio realizado en Andalucía (España) para conocer el grado de desarrollo de habilidades sociales por parte 99 directores de centros públicos (68 de Primaria y 31 de Secundaria), encontraron que el 50 % obtenían puntuaciones por encima

del centil 75, puntuando más alto los de Primaria, no encontrándose diferencias por género ni edad.

Un trabajo de López (2006) sobre liderazgo desde la perspectiva de género, a través de una investigación cualitativa y cuantitativa en el ámbito universitario, señala que: a) El incremento de alumnado universitario femenino no se corresponde con una participación de las mujeres en los cargos jerárquicos ni en la gestión de la universidad española, y b) el liderazgo femenino está orientado a las relaciones sociales, es maternal, exigente, flexible e implicado, aunque su disposición al trabajo en equipo no es mayoritario.

4.5.5. Trabajos que relacionan liderazgo y rendimiento escolar

Ya hemos visto en páginas pasadas algunas opiniones sobre la obsesión por el rendimiento datado a través de tests; otras críticas se expresan respecto a los directores que han adoptado el método de la “Calidad Total” (TQM) para mejorar el rendimiento, como si el profesorado fuera el administrador y los alumnos los empleados de una fábrica (Alexander y Keeler, 1995); y otros autores como Leithwood y Slegers (2006) afirman que el liderazgo transformacional, en auge en ámbitos escolares y no escolares, no ha aportado suficientes evidencias directas de sus efectos en los resultados de los estudiantes, aunque sí en el profesorado. Sirvan estas notas como aviso o cautela a la hora de interpretar los resultados de investigaciones que hacen referencia a este asunto.

Estudios que relacionan positivamente liderazgo (o algún tipo de liderazgo concreto) con rendimiento del alumnado (generalmente en Lengua y Matemáticas):

King (1996), en un trabajo empírico realizado en 24 escuelas norteamericanas de Madison, en un proceso de reestructuración de las mismas, pudo apreciar que aquellas en que el poder y la toma de decisiones era compartida (liderazgo compartido), los alumnos obtenían más rendimiento.

Leithwood y Jantzi (2008), en un estudio realizado a lo largo de tres años con 96 directores y 2764 profesores, hallaron relación entre el proceder de los líderes y la eficacia sobre el rendimiento de los estudiantes de escuelas elementales, en Lengua y Matemáticas.

Otro trabajo desarrollado por Leithwood y Mascall (2008), a partir de la misma muestra y periodo temporal que el anterior, puso de manifiesto que el liderazgo colectivo (participativo) explicaba buena parte del logro de los estudiantes en Lengua y Matemáticas, sucediendo más en las escuelas con logros más altos.

Leithwood, Patten y Jantzi (2010) llevaron a cabo una investigación en Ontario (Canadá) en que examinaron, mediante encuesta de 61 ítems, a 1445 profesores de 199 escuelas elementales, para determinar la influencia del liderazgo, ejercido a través de cuatro vías: racional (clima disciplinario y presión académica), emocional (relación y comunicación), organizacional (estructura, administración, etc.) y familiar (nivel educacional, tiempo TV, posibilidad de apoyo, etc.), en el rendimiento de los alumnos en

Matemáticas y Literatura. Los resultados indicaron que las cuatro vías en conjunto explicaron el 43 % de los logros de los estudiantes.

El Consejo Económico y Social de Cataluña (2011), a partir de los resultados del informe PISA 2009, y refiriéndose al riesgo de fracaso de la población escolar catalana, hizo una aproximación cualitativa preguntando a 26 agentes sociales diversos, por la causa de esa situación. Los interpelados determinaron que el déficit de profesionalización de las direcciones escolares, entre otras, era una de esas causas.

Beltrán de Tena, Bolívar, Rodríguez, M. J., Rodríguez, J. L. y Sánchez (2004), valorando e interpretando una macroencuesta diseñada por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE), que fue contestada por 3792 directores, 8490 profesores, 7324 padres y 7324 inspectores, encontraron una serie de factores relacionados con el rendimiento del centro y vinculados a su vez con aspectos referidos al liderazgo (autonomía funcional del equipo directivo, asistencia técnica de apoyo, incremento de recursos, profesionalización de la función directiva, motivación y apoyo al equipo directivo). Los centros concertados, los centros públicos de Primaria y los centros públicos de Secundaria, valoraron por este orden, con diferencias significativas, la percepción de eficacia. Como dato anómalo o peculiar ha de señalarse que los profesores de los centros públicos valoraron más la enseñanza de los concertados que la propia.

Una investigación que no muestra relación entre el liderazgo y el rendimiento de los alumnos:

Leithwood y Jantzi (2006), en una encuesta pasada a 2290 profesores de 655 escuelas de Primaria de Inglaterra para examinar los

efectos del liderazgo transformacional en los profesores (motivación, capacidad y prácticas de clase) y los logros de los alumnos durante tres años, consiguieron resultados significativos respecto de las prácticas de clase de los profesores, pero no en los logros de los alumnos.

4.5.6. Trabajos que relacionan liderazgo, satisfacción laboral y salud

La salud y la satisfacción laboral del profesorado suponen un reto para los directores, especialmente la evitación del *burnout* (Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1999). A continuación se exponen tres únicas investigaciones que mencionan expresamente el liderazgo relacionado con la salud o la satisfacción laboral. No detallamos otros trabajos que refieren aspectos de apoyo o consideración relacionados con satisfacción laboral porque se harán constar más adelante en un apartado expreso de satisfacción laboral.

Angelle (2010), en un estudio de “caso”, cualitativo, en una escuela de Secundaria americana donde el director y los profesores practicaban el liderazgo distribuido (considerado no como una mera repartición de tareas entre los participantes, sino como la realización de las tareas de dirección a través de la interacción de múltiples líderes individuales: actores múltiples a través de múltiples funciones y múltiples niveles de organización de la escuela) los alumnos y los profesores se manifestaron, en general, satisfechos del centro.

Hulpia, Devos y Van Keer (2009), en un estudio con 1522 profesores de Secundaria americanos, haciendo un análisis multinivel, se

reveló que los equipos de liderazgo cooperativo, distribuido y orientado al apoyo, tenían una significación positiva en la predicción del compromiso organizacional de los profesores y en su satisfacción.

Murillo y Becerra (2009) en una investigación cualitativo-cuantitativa realizada con 189 personas (27 directivos, 54 docentes y 104 alumnos) pertenecientes a centros públicos y privados de Temuco (Chile) pudieron inferir que el estilo de liderazgo, en su vertiente negativa, es uno de los obstaculizadores del clima escolar y promotor de malestar docente.

4.6. CONCLUSIONES

Al inicio de este capítulo se explicitaban varios interrogantes al respecto y algunos de ellos se han esclarecido, al menos en parte. A la pregunta ¿nace o se hace? no puede negarse que la genética tendrá su parte, pero parece claro, a juicio de varios estudiosos, que puede aprenderse.

En cuanto a si el liderazgo es atributo de una persona o de un colectivo, parece que ambas alternativas son posibles y concurrentes, aunque la evolución muestra que el peso del líder único se ha desplazado al liderazgo compartido. La experiencia del liderazgo personalizado en el responsable de la organización puede ser vivenciada tanto como satisfacción o sufrimiento en función del polo positivo o negativo que muestren los subordinados en sentido afectivo, pero estaría, en buena medida, relacionada con la capacidad de compartir y distribuir ese liderazgo.

También es notorio que el liderazgo se produce o puede producirse en cualquier organización (a veces se dice que una organización está “manga por hombro” aludiendo a falta de liderazgo). Finalmente, si contribuye al bien común o utiliza su situación de preeminencia para provecho propio, parecería que en el mejor sentido de las palabras, podrían ser compatibles y deseables ambas situaciones, siempre que cuando se hable de “provecho propio” no sea en detrimento del bien común.

La metodología empleada por los distintos profesores, es cualitativa y cuantitativa, en algunos casos mixta, y no cabe duda de que son complementarias. Es importante tener en cuenta que las diferencias

culturales y contextuales de cada país (características la dirección de los centros, existencia o no de masa crítica de centros privados, etc.), recomiendan disponer de investigación autóctona, sin despreciar la foránea.

Los modelos o teorías de liderazgo actuales (auténtico, de equipo, complejo, compartido, etc.) tienen conexión con el liderazgo transformacional y todos muestran más eficacia que los más tradicionales y verticales. Tanto los trabajos teóricos como las investigaciones empíricas apuestan por un liderazgo compartido y/o distribuido en las organizaciones escolares como mejor medio para conseguir sus fines, aunque no todos los resultados evidencian claramente la relación positiva del liderazgo transformacional y distribuido con un mejor rendimiento; sí parece más general la relación entre este tipo de liderazgo y la salud laboral de los subordinados. Sin embargo, falta investigación, especialmente longitudinal, que pueda dar fe de la permanencia de los logros que se manifiestan en investigaciones transversales.

En lo que se refiere al liderazgo en la institución escolar globalmente considerada, en España, algo ya se ha dejado dicho al hablar de la dirección, habría que apuntar, sin rasgarnos las vestiduras, que se encuentra lejos (con las debidas excepciones) de un funcionamiento óptimo si consideramos como óptimo el liderazgo descrito en el párrafo anterior (democrático, transformacional, distribuido), y esto es así a consecuencia de una larga historia centralista, autocrática en buena parte del tiempo, con patente déficit formativo, que ha creado una cultura difícil de modificar, tanto en el seno de la propia Administración como en los centros escolares. Los intentos de cambio no habrá que esperarlos de la imposición

administrativa o de la búsqueda de modelos foráneos, sino del empeño por mejorar la situación desde el propio punto en que se encuentra, con medidas administrativas que favorezcan lo que dicen las investigaciones que ayuda al cambio, más autonomía, más responsabilidad, mejores recursos en los centros, por un lado, más formación previa de los aspirantes a directores y en general del profesorado, en el sentido de potenciar el trabajo en equipo, por otro, y con la vista puesta en modelos de éxito que tienen cierta similitud con el propio . Todo ello con un ritmo prudente, ya que los resultados sobre rendimiento y bienestar no son tan precarios como se quiere mostrar a veces, en relación a otros lugares de nuestro entorno.

En otro orden de cosas, podría decirse que los planteamientos sobre el liderazgo adolecen de visión global, holística. Cuando se asevera que un modelo de liderazgo consigue mejores resultados en la investigación, la mayor parte de las ocasiones no se han tenido en cuenta una gran cantidad de variables influyentes, por ejemplo, el entorno extenso (no inmediato),o cuando se habla de las bondades del liderazgo orientado a las personas (consideración) ¿se tiene presente si es solamente a las amigas, a las que están de acuerdo con el líder o lo que se hace es corromper a una parte del personal a través de transacciones para conseguir objetivos? Se supone además que no hay que olvidar la orientación a la tarea, porque la organización necesita cumplir unos objetivos, pero ¿cómo se compatibiliza la orientación a las personas con la orientación a la tarea? ¿dónde se encuentra el equilibrio especialmente en las organizaciones que prestan servicios sociales como la educación? ¿cuál es el punto de equilibrio? ¿cómo se compatibiliza el sentido de misión a cumplir, con orientación equilibrada a personas y tareas, actuando de manera justa? ¿es que se

considera que el líder por el hecho de serlo es bueno y justo por naturaleza y no participa de las debilidades humanas a las que tan acostumbrados nos tienen numerosos líderes? ¿es el liderazgo compartido o distribuido la solución? ¿debe haber algo más que permita que todo se desarrolle de manera equilibrada? Esperemos, es posible, que dentro de algún tiempo, con más investigación, pueda encontrarse la respuesta a todos estos interrogantes.

Por otro lado, para que la relación líder/ subordinado sea productiva se exigiría actuación justa, como se dice del liderazgo transaccional, ¿cómo se mide la justicia en una organización productiva?, ¿premiando a los que más producen, presionando a los que menos? Hoy se sabe que el compromiso de las personas depende de la percepción del compromiso de los demás, y cuando en muchas empresas es tan real y visible la desigualdad de trato económico, al menos, entre los que más ganan y los que menos, es claro que conseguir, no justicia, sino una cierta armonía será un objetivo de difícil consecución.

Volviendo al campo de la empresa productiva, por relacionar el liderazgo en su vertiente teórica, con la realidad, cuando hablamos de empresas de producción de bienes materiales y algunos servicios, como los financieros, vemos que el peso del propósito de obtener el máximo beneficio en el menor tiempo posible es hoy casi un paradigma (así tenemos, corporaciones que se deslocalizan, que se compran y venden, que exigen rotación y movilidad, que despiden al personal, que ponen en riesgo a los clientes, etc., todo ello en tiempos récords). Los Consejos de Administración imponen a los directores unas exigencias que difícilmente son compatibles con el logro de la confianza, el trato justo, la inspiración,

la estimulación y la consideración hacia los subordinados, en resumen la tarea de los directores-líderes queda lejos de los propósitos éticos y sociales de la organización, todo ello con las debidas excepciones.

Un autor muy actual como Rosanvallon (2012:327), abordando el creciente aumento de la desigualdad, relaciona lo que acabamos de manifestar, con las consecuencias, riesgos, de la individuación de lo social en el contexto presente, con estas palabras:

... Esta cuestión nos invita a tomar en consideración las posibles ambigüedades de la singularidad, que se corresponde con una realización del individuo, pero que también puede volverse contra él. Se ve muy bien en la empresa actual. Su funcionamiento requiere la implicación de la persona en lo que tiene de específico. Pero esta identificación de la persona con todo lo que propiamente constituye la empresa va acompañada a menudo de un mandato que la obliga a comprometerse en cuerpo y alma. <<¡Sed autónomos!>>, <<¡Sed responsables!>>, <<¡Tened iniciativa!>>: esos llamamientos a la realización de los individuos son también órdenes. Acaban encorsetándolos en lo que los psicólogos han llamado “double bind”, una forma de vínculo contradictorio con las personas y las cosas, factor de estrés y de presión mental.

En las organizaciones de servicios como la sanidad o la educación, este planteamiento está menos extendido, pero existen indicios del intento de implantar fórmulas que impacten con rapidez en el rendimiento, en los resultados, a costa de mayor demanda de trabajo de los empleados. De esta manera hemos podido ver cómo en el Reino Unido, en las últimas décadas, se ha impuesto por ley el control del rendimiento en las escuelas mediante numerosos exámenes, con la consecuencia, en parte al menos, de que en los informes PISA los logros son poco exitosos. Y en el Reino Unido la función del director es mucho más poderosa que en España. Sin embargo, paradójicamente con el tipo de dirección (muy débil) emanado de las leyes

españolas, la Comunidad Autónoma de Castilla y León consigue mejores resultados que el Reino Unido.

¿Cuál es la explicación? Posiblemente serán varios los factores explicativos: la dirección colegiada de los centros la característica de *primus inter pares* del director y la limitación del mandato promueven una comunicación e interrelación con el resto de profesores a todas luces positiva; el punto de partida cultural de la región donde la población proviene de una clase de pequeños propietarios agro-ganaderos con poca disposición económica y con ambición de superarse (si en el informe PISA se desglosara para Castilla y León el porcentaje población adulta con estudios medios, podría dar alguna pista); la autoestima y confianza propiciada por esa pequeña pero segura actividad económica citada (pensando en tiempos pasados); el menor número de inmigrantes; seguro que puede haber otras que ahora no se nos ocurren.

En fin, no está claro que la orientación desequilibrada, de un sistema educativo y en concreto de los directores de los centros (aunque sea por imposición), hacia la “tarea” (hacia la consecución de resultados rápidos) deba ser una opción clara a tomar.

4.7. LA MEDIDA DEL LIDERAZGO

Se han diseñado y utilizado distintos instrumentos de medida del liderazgo a lo largo de la historia, vinculados al modelo que los distintos autores defienden. En general, utilizados con muestras dispares y por evaluadores diversos, suelen ofrecer medidas de fiabilidad adecuadas. En cuanto a medir lo que supuestamente pretenden medir, es decir, la validez, el efecto global de los resultados de un meta-análisis llevado a cabo por Duro (2006: 78) indica que es de tipo medio (cociente de validez alrededor de .20).

Aquí vamos a especificar algunos de los más comunes utilizados.

El *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) (Bass, 1985) ha sido uno de los cuestionarios más utilizados para la evaluación del liderazgo transformacional. Una versión posterior de Bass y Avolio (1990) lo dejó con 70 ítems y siete factores, cuatro de liderazgo transformacional (carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada), dos de liderazgo transaccional (recompensa contingente y dirección por excepción) y un factor denotador de ausencia de liderazgo (*laissez-faire*). Una segunda versión reducida de los mismos autores (MLQ-5X) (1997) de 45 ítems y nueve factores, se detalla la tabla adjunta:

Factores de liderazgo transformacional	
Influencia idealizada (atribuida)	Los líderes altos en este factor son admirados, respetados y obtienen la confianza de la gente. Los seguidores se identifican con ellos y tratan de imitarlos.
Influencia idealizada (conducta)	Tiene el mismo significado que el factor anterior, pero los ítems que lo miden están centrados en conductas específicas.
Motivación inspiracional	Se refiere a los líderes que son capaces de motivar a los miembros de su equipo, proporcionando significado a su trabajo. Así mismo, el líder formula una visión de futuro atractiva para los empleados y la organización.
Estimulación intelectual	Estos líderes estimulan a sus colaboradores a ser innovadores, creativos y buscar por sí mismos la solución a los problemas que puedan plantearse.
Consideración individualizada	Los líderes altos en este factor prestan atención a las necesidades individuales de logro y crecimiento de los miembros de su equipo, actuando como mentores o coaches.
Factores de liderazgo transaccional	
Recompensa contingente	Mediante el uso de las conductas descritas en este factor el líder clarifica las expectativas de sus seguidores y proporciona reconocimiento cuando se consiguen los objetivos.
Dirección por excepción (activa)	Este tipo de líderes se centra en corregir los fallos y desviaciones de los empleados a la hora de conseguir los objetivos propuestos por la organización
Liderazgo pasivo/evitador	
Dirección por excepción (pasiva)	Estos líderes suelen dejar las cosas como están y, en todo caso, solo intervienen cuando los problemas se vuelven serios.
<i>Laissez-faire</i>	Señala a aquellos líderes que evitan tomar decisiones y verse implicados en los asuntos importantes,

Tabla 12 Factores de liderazgo del cuestionario MLQ-5X de Bass y Avolio
Fuente: Molero, Recio y Cuadrado (2010)

Esta versión ha sido contrastada en numerosas ocasiones y en muestras relevantes por distintos autores.

Molero, Recio y Cuadrado (2010) han actualizado, aplicado y factorializado este cuestionario a una muestra española de 954 personas encontrando cuatro factores: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, liderazgo correctivo y liderazgo pasivo/evitador, confirmando su fiabilidad (alfa de Cronsbach .95) y correlaciones

significativas al $p < 01$ con las variables de eficacia, satisfacción y esfuerzo extra. En este cuestionario son los subordinados los que enjuician al líder.

Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson ,2008), adaptado en España por Moriano, Molero y Lévy (2011), formado por 16 ítems, evalúa el estilo de liderazgo a través de cuatro factores: conciencia de sí mismo, transparencia en las relaciones, procesamiento equilibrado y moral internalizada. Los coeficientes de fiabilidad compuesta “CFC” oscilan entre .84 y .90.

El cuestionario SBDQ (*Supervisory Behavior Description Questionnaire*) fue creado por un equipo de investigadores de la Universidad de Ohio (Fleishman, 1972), consta de 48 ítems y mide dos dimensiones: consideración y tarea. En este cuestionario son los subordinados los que enjuician al líder.

Hersey y Blanchard (1982) crearon el “LEAD Yo” (*Leader Effectiveness and Adaptability Description*), de tipo autoevaluativo, y el “LEAD Otros” en el que los subordinados o superiores califican al líder. Con ellos se miden el estilo, la amplitud de estilos y la adaptabilidad de estilos. Una versión más actual ha sido desarrollada por Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Forsyth (1991), LBA II, que consta de 20 situaciones con cuatro opciones de respuesta, y en él se identifican, el estilo primario, el estilo secundario, el estilo a desarrollar, la flexibilidad y la efectividad del estilo. Este último ha sido elegido en esta investigación para la autoevaluación del director del centro.

Blake y Mouton (1964) generaron lo que se ha dado en llamar la “rejilla gerencial” (*Managerial Grid*), que desde la perspectiva de la tarea y

la consideración, con nueve dimensiones y puntuación de 1 a 9, da lugar a 81 posibles estilos de liderazgo entre los más extremos, referidos a las macrodimensiones de “tarea” y “consideración” y los intermedios.

Jantzi y Leithwood (1995) presentan un cuestionario inspirado en el MLQ (Bass, 1985), de 24 ítems y seis dimensiones (inspiración, modelo conductual, compromiso con metas grupales, soporte individual, estimulación intelectual y expectativas de alto rendimiento) para medir el liderazgo transformacional, *Measure Transformational Leadership* (MTL), orientado a centros educativos.

Duro (1993), da cuenta de un cuestionario de elaboración propia, el Cuestionario Multiescalar de Liderazgo Organizacional (CMLO), de 33 ítems, cuyos componentes son: a) estructura individual (dimensión afectiva, cognitiva y conductual); b) estructura grupal; c) función (dimensiones de tarea y persona en innovación, interpolación y uso); d) resultados (consecuencias y efectos); e) control de sesgos. Pasado a 15 directivos y 80 subordinados de una empresa, daba: fiabilidad .950, validez explicativa .560 y validez predictiva .879.

Quijano, Navarro, Yepes, Berger y Romeo (2008), partiendo de la consideración de que lo más importante en la organización es el comportamiento humano, perfeccionan un sistema integral para la evaluación de la calidad en los modelos de excelencia, así como para el diagnóstico, la investigación y la intervención del Comportamiento Humano en la organización, que denominan Auditoría del Sistema Humano (ASH), ya planteado en 1999. De acuerdo con este modelo, la organización se construye a sí misma. Dispone de un cuestionario de 90 ítems para medir

razonablemente las distintas variables, con datos de fiabilidad y validez, entre las que se encuentra el liderazgo o sistema de dirección de personas.

Maureira (2004), al referirse al liderazgo como factor y concausa de la eficacia escolar, se pronuncia por el liderazgo transformacional, especialmente en lo que se refiere al aspecto de “hacer de los colaboradores auténticos líderes, como instrumento para lograr esa eficacia y desarrolla un instrumento de medida del liderazgo “Cuestionario de Liderazgo en Instituciones Educativas”. Este cuestionario inspirado en el MLQ-5X (Bass y Avolio, 1997), consta de 37 ítems y cinco dimensiones (carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia) con una fiabilidad del cuestionario total, medida a través de de alfa de Cronbach, de .98 y superior a .92 en cada una de las subescalas. Una adaptación de este cuestionario se ha utilizado en esta investigación para medir la percepción del liderazgo del director por parte de los profesores.

**CAPÍTULO V. LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL
PROFESORADO**

CAPÍTULO V. LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESORADO

La satisfacción laboral ha sido y es un anhelo de los trabajadores en el seno de las organizaciones, que durante mucho tiempo ha chocado con los intereses de los propietarios de las empresas productivas. No es este el lugar adecuado para reflejar con detalle cómo y cuándo los trabajadores, de la industria principalmente, han ido conquistando espacios de influencia que les han permitido mejorar su posición en este terreno, pero sí diremos que fueron los movimientos obreros organizados los que consiguieron un gran avance en este sentido entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX. Para un conocimiento exhaustivo de este proceso puede recurrirse a la consulta, entre otros, de Hobsbaum (1987), Abad de Santillán (1967), Tuñón de Lara (1985).

Es con el desarrollo de la ciencia organizacional cuando toma cuerpo el concepto de satisfacción laboral y comienza a investigarse sobre su situación y evolución en ámbitos diversos del mundo del trabajo.

Muñoz (1990:76) define este constructo como:

... el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas.

Posteriormente, Alonso (2006) opina que no existe una definición unánimemente aceptada del concepto “satisfacción laboral”, aunque las facetas más mencionadas tienen que ver, con el contenido del trabajo

(interés intrínseco, variedad, dificultad, oportunidades de aprendizaje), con el salario, con las condiciones (horarios, descansos, ambiente) y con la empresa propiamente dicha.

Hoy se habla de calidad organizacional, seguridad organizacional y satisfacción laboral como conceptos que tienen un fondo común, las personas que forman parte de la organización. Señala Peiró (1999: 8):

Las personas constituyen otra faceta esencial de la organización ... El capital humano que la organización logra reunir es un elemento fundamental para el logro de su misión.

Por otro lado, la velocidad a la que se producen los cambios, tanto en la sociedad en general como en las empresas en particular, globalización, nuevas tecnologías, mayor dinamismo, requieren ajustes muy rápidos en las personas para adaptarse a nuevas situaciones y estas nuevas situaciones pueden provocar un mayor índice de problemas en la salud y el bienestar que en épocas precedentes. En definitiva, existen mayores riesgos que afectan a las personas pero esta nueva situación no ha tenido su correspondencia con una preocupación más alta de las empresas por la salud de sus trabajadores (Peiró y Rodríguez, 2008).

De Diego, De Diego y Jiménez (1991) ya advertían, refiriéndose a Instituciones Penitenciarias Cerradas, cómo las condiciones laborales influyen en la calidad de la vida profesional y personal de los trabajadores.

Mañas y Giménez (2008) insisten en la formación del personal como medio de mantener la competencia profesional para lograr una competitividad adecuada de la empresa, lo que puede tener efectos positivos en el desarrollo profesional y satisfacción laboral.

La emergencia, desde hace varias décadas, de los Departamentos de Recursos Humanos (RRHH) en las grandes empresas (y en algunas medianas) ha contribuido a la mejora de las organizaciones empresariales, aunque el conjunto está lejos de beneficiarse de todas las posibilidades que pueden ofrecer. A pesar de ser un poco antigua, puede ser ilustrativa una investigación realizada en Inglaterra por Guest y Conway (1999) en la que 1000 empleados de empresas de más de 25 trabajadores (representativos de la población activa) opinaban sobre la gestión de los recursos humanos en sus empresas, con el resultado siguiente:

- a) el 33 % de los trabajadores estaban empleados en empresas en las que no había gestión de calidad de RRHH ni representación sindical y eran las que peores resultados tenían en calidad de vida laboral y en eficacia organizacional;
- b) el 20 % estaban empleados en empresas con una deficiente gestión en RRHH y alta participación sindical, siendo el grupo que seguía al anterior en calidad de vida laboral y en eficacia organizacional;
- c) un 25 % estaban empleados en empresas con una buena gestión de RRHH y alta participación sindical, obteniendo una alta calidad de vida laboral y eficacia organizacional;
- d) un 21 % estaba empleado en empresas con una buena gestión de RRHH y baja sindicalización, las cuales obtenían también una alta calidad de vida laboral y eficacia organizacional. De aquí podría deducirse la importancia de la gestión de los RRHH.

De alguna manera, el párrafo anterior viene a decir que existen un importante número de empresas que no prestan atención suficiente a este aspecto de la organización a pesar de la evidencia de su interés.

Algunos comentarios se han relatado ya en este texto al hablar de cultura, clima y liderazgo, conceptos con los que la satisfacción laboral tiene una fuerte relación y que han puesto de manifiesto el interés que

despierta hoy este tema. Ahora pasaremos a reseñar algunas investigaciones al respecto.

5.1. LA SATISFACCIÓN LABORAL EN LAS ORGANIZACIONES NO EDUCATIVAS

5.1.1. Investigación

Citaremos algunas investigaciones, sobre todo de la última década, referidas a organizaciones no educativas que contemplan la variable satisfacción laboral o la insatisfacción a consecuencia de padecimiento de estrés, *burnout*, acoso, u otros problemas.

Intentaremos agruparlas alrededor de los siguientes tópicos: adicción al trabajo, *burnout*, *mobbing*, rasgos de personalidad y consideración y relación.

En relación con adicción al trabajo:

Schaufeli, Bakker, van der Heijden y Prins (2009) en un estudio empírico con 2115 médicos residentes holandeses (de un total de 5245 que eran el total del país), para conocer si los cuestionarios (en este caso Work Excessive [WE] y Work Compulsive [WC]) servían para diferenciar entre adictos al trabajo, no adictos, trabajadores duros y trabajadores compulsivos, los resultados confirmaron que la conceptualización de adicción al trabajo era como una energía interna para trabajar demasiado duro.

Del Líbano, Llorens, Salanova y Schaufeli (2010), llevaron a cabo un estudio empírico con 2164 empleados holandeses y 550 españoles, para validar la escala de adicción al trabajo DUWAS, de 17 ítems, con otra más breve de 10, extraída de la anterior. Los ítems pudieron agruparse en dos factores, trabajo excesivo y trabajo compulsivo. Resultó, por un lado, que

la escala corta funcionó mejor que la más amplia, y por otro, pudo establecerse la correlación negativa entre adicción al trabajo y bienestar psicosocial. Este resultado no postula que satisfacción laboral y adicción al trabajo sean términos contrarios.

En relación con el *burnout* y sus efectos:

Prins, Hoekstra-Weebers, Gazendam-Donofrio, Dillingh, Bakker, Huisman, Jacobs y van der Heijden (2010), en una muestra de 2115 médicos residentes holandeses, pudieron apreciar que el 21 % cumplían los criterios de moderado a severo *burnout* y, a su vez, el 27 % de ese grupo eran personas altamente comprometidas con su trabajo. La circunstancia de estar emparejado y con hijos demostró ser un paliativo, mientras que los que ejercían en clínicas mentales se encontraban en mayor riesgo.

Henkens y Leenders (2008) examinaron la conducta autoexpresada a través de cuestionario (32 ítems) de 2892 empleados holandeses mayores y sus parejas, con objeto de observar la relación entre sentimientos de *burnout* y deseos de jubilación. Los resultados permitieron apreciar, por un lado, que la carga de trabajo excesiva, un trabajo duro desde el punto de vista físico y la ausencia de retos, estaban relacionados con sentimientos de agotamiento emocional, y por otro, que una carga laboral excesiva, la falta de apoyo social por parte de los compañeros y una percepción de autoeficacia baja, explicaban la despersonalización. Ambas variables, agotamiento y despersonalización, junto al grado de relaciones conyugales, tenían una gran influencia en las intenciones de jubilación, siendo estas más firmes cuando realizaban más actividades en común con sus parejas.

Langelaan, Bakker, Schaufeli y Doornen, (2006), en un estudio empírico con 572 trabajadores de tres empresas, pudieron comprobar que las diferencias individuales en neuroticismo y extroversión pueden mostrar la predisposición de los trabajadores a padecer *burnout* y al compromiso con el trabajo (alto neuroticismo y baja extroversión igual a más posibilidades de *burnout*).

Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García, y Perles-Nova (2010) indagaron sobre la conexión entre satisfacción laboral y *burnout* en 250 trabajadores inmigrantes de diferentes culturas, con la escala de satisfacción laboral de Warr, Cook y Wall (1979) y el *burnout* con el *Maslach Burnout Inventory* (versión Gil Monte, 1999), extrayendo los resultados siguientes: no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en *burnout* y satisfacción laboral, y cinismo y agotamiento correlacionaron negativamente con satisfacción laboral.

Urien y Osca (2012), en un estudio longitudinal (dos tiempos) con 130 trabajadores del sector automoción, utilizando un cuestionario de 20 ítems, encontraron relación negativa entre estresores de rol (demandas de tarea) y satisfacción laboral, permaneciendo el efecto en el tiempo (un año), y a la vez aprecian mejora de la satisfacción cuando los miembros del grupo comparten las normas de tarea.

En relación con el acoso (*mobbing*):

En primer lugar conviene definir el acoso y lo hacemos recurriendo Einarsen y Hauge (2006: 255):

... hostigar, ofender, excluir socialmente a alguien o interferir negativamente en sus tareas laborales. Para concebir una acción como acoso psicológico (o mobbing) esta debe ocurrir regularmente (semanalmente) y durante un prolongado periodo de tiempo (por lo menos

seis meses). El acoso es un proceso gradual, durante el cual la persona, desde una posición inferior, se convierte en el objetivo de comportamientos sociales negativos de forma sistemática ...

Topa, Morales, y Gallastegui (2006) hablan de entender el acoso desde dos puntos de vista diferentes, el centrado en las características personales (baja autoestima, neuroticismo, mujeres, jóvenes, etc.) y el centrado en el ambiente organizacional. Realizaron un estudio desde la perspectiva de la segunda opción señalada, con una muestra de 171 trabajadores (75 bomberos, 60 militares y 16 de protección civil), utilizando el cuestionario CON-2 (Sánchez y Alonso (2004), encontrando relaciones negativas entre colaboración y acoso laboral, y negativas entre acoso y satisfacción laboral, de donde deducen que las organizaciones que permiten el acoso son menos saludables que las que no lo permiten.

Sanz-Vergel, y Rodríguez-Muñoz (2011) estudiaron una muestra de 441 trabajadores (del conjunto de 1000), de tres empresas del sector de telecomunicaciones de Madrid, hallando que el acoso se relaciona de forma directa con el conflicto trabajo-familia y con la ansiedad, y que el conflicto trabajo-familia se relaciona con los problemas de salud (ansiedad e insomnio). A partir de ello concluyeron que el acoso tiene incidencia en la salud por vía directa e indirecta (a través de la mediación del conflicto trabajo-familia). Para evitar este tipo de problemas recomiendan un diseño adecuado del puesto de trabajo, estilo de liderazgo democrático, procedimientos organizacionales claros y justos respaldados por una cultura de apoyo a las personas.

En relación con rasgos de personalidad o actitudes de los empleados:

A partir de un estudio longitudinal (tres olas) Wanberg y Kammeyer (2000), con el objetivo de comprender la relación entre resultados y proactividad de los empleados, apreciaron que la extroversión y la apertura a nuevas experiencias se relacionaban positivamente con el comportamiento proactivo de socialización, y este, a su vez, con la satisfacción laboral.

Li, Liang y Crant (2010), en un estudio empírico con 200 chinos de 54 grupos de trabajo, pudieron comprobar que la personalidad proactiva mejora las relaciones con el líder y la satisfacción laboral.

En relación con la consideración de la dirección y las relaciones entre compañeros:

Alonso (2008) estudió en la Universidad de Huelva a 80 trabajadores de Personal de Administración y Servicios (PAS), (de un total de 220), con la escala de “Satisfacción en el Trabajo” de Warr, Cook y Wall (1979), con el resultado siguiente: todo el personal se encontraba satisfecho, más las mujeres y las personas de más edad, y la única reclamación era un sistema de comunicación más fluido, empático y bidireccional.

Martínez-Corts, Boz, Medina, Benítez y Munduate (2011) investigaron la existencia de conflictos en pequeñas empresas de Sevilla, con una muestra de 288 personas, obteniendo los siguientes resultados: en todas las organizaciones existen conflictos; las organizaciones pequeñas son diferentes que las grandes a la hora de producir conflictos o en la forma de recibir apoyos; el apoyo del supervisor amortigua la relación entre el conflicto relacional y la satisfacción en el trabajo; el apoyo de los

compañeros amortigua la relación entre el conflicto de tareas y la satisfacción en el trabajo.

Tziner, Oren, Bar y Kadosh (2011) exploraron la relación entre la justicia organizacional y la satisfacción laboral, en el marco de la Responsabilidad Social Corporativa de la Empresa, en una muestra de 101 empleados, apreciando una relación positiva entre ambas.

Cuadra y Veloso (2007), en un trabajo realizado con 140 empleados subalternos de organizaciones del sector público y privado de la ciudad de Arica (Chile), pudieron establecer que el liderazgo ejerce una influencia positiva y significativa en la satisfacción laboral, explicando hasta un 31 % de la varianza.

Shipton, West y Parkes (2006), examinaron la situación de 28 empresas (UK) con 3717 trabajadores con el cuestionario de Wall, Warr y Cook (1979), revelando los resultados que la satisfacción laboral predecía la actitud favorable a la innovación, gracias a la moderación de los factores de variedad en el trabajo y compromiso.

Diego, R, Diego, J. A. y Olivar (2001) examinaron el nivel de satisfacción laboral de 366 trabajadores de banca de Islas Baleares y dedujeron que el factor más determinante de la satisfacción laboral era el liderazgo, y más concretamente el aspecto de consideración.

A continuación se presentan dos revisiones de investigaciones:

Peiró y Rodríguez, (2008), en una revisión de trabajos de investigación al respecto, extrajeron la conclusión de que el liderazgo tiene influencia en la salud de las organizaciones y de sus miembros, y por otro

lado, la falta de apoyo del supervisor se relaciona negativamente con el bienestar en el trabajo y positivamente con el *burnout*.

Sonnentag y Frese (2003), en una revisión de 36 estudios empíricos longitudinales publicados entre los años 1981 y 2000, concluyen que está claro que el estrés existe y tiene efectos sobre el bienestar, la salud y el rendimiento (indirectamente considerado, a partir de absentismo, etc.). Señalan que según publicación del *Institute Safety and Health* de 1999, en USA, entre el 26 y 40 % de los trabajadores han sufrido estrés. Según ellos, *stress is a broad term that conveys a variety of meanings*. Por su contribución a la aclaración de los efectos del estrés se muestra la tabla que sigue.

	Short-Term Reactions	Long-Term Reactions
<i>Experienced by the individual</i>		
Physical Affective Behavioral	Physiological reactions Disturbed mood Cognitive reactions Increased effort Performance decrease Accidents	Physical illness Poor well-being and mental health problems
<i>Experienced by larger organizational units</i>		
	Interpersonal conflicts	Increased turnover Absence rates
<i>Experienced outside work</i>		
	Slow unwinding Spillover of disturbed mood to private life	Poor well-being in other life domains Physical illness

Tabla 13 Overview of stress reactions

Fuente: Sonnentag y Frese (2003:457)

5.1.2. Resumen de los estudios

Según la muestra de trabajos reseñados, la investigación sobre satisfacción laboral está distribuida entre la más específica, que en realidad es escasa, y aquella que la relaciona con los diversos problemas de salud laboral (estrés, acoso, *burnout*, depresión, ansiedad, etc.) de los que se puede deducir la insatisfacción laboral de los trabajadores.

No puede decirse que abunde la investigación epidemiológica específica, aunque algo puede deducirse del resto de las investigaciones, pero la que hay parece apuntar a que existe mayoría de trabajadores satisfechos y que la habitual queja de las condiciones de trabajo o del salario no puede identificarse con insatisfacción laboral.

En su mayor parte, los trabajos sobre satisfacción laboral inciden en relacionarla positivamente con algunas variables organizacionales como, liderazgo democrático, trato justo y apoyo del supervisor / líder a los trabajadores, y con rasgos de personalidad individuales como, extroversión, proactividad y actitud abierta a nuevas experiencias.

Otros estudios reflejan la relación negativa entre satisfacción laboral y estrés, *burnout* (trabajo excesivo y compulsivo, adicción excesiva al trabajo, agotamiento, cinismo, etc.), *mobbing* (falta colaboración, falta de apoyo, exclusión, conflicto trabajo-familia, etc), neuroticismo, introversión e inhibición.

A través de estas investigaciones puede colegirse que, como decíamos al comienzo, el interés por conocer las variables que influyen en la satisfacción laboral es alto, pudiendo extraerse una primera conclusión: el liderazgo democrático, de consideración, orientado a las personas y su apoyo podría ser el factor preventivo más importante para las distintas

modalidades de malestar como estrés, acoso, *burnout*, etc., seguido de la comunicación y relación de apoyo entre compañeros.

Queda por ver cómo se resuelve pragmáticamente la búsqueda del equilibrio entre los polos de orientación a tarea, empeño de la dirección y la empresa en el intento de conseguir resultados, y la orientación a personas, aspecto delicado por la , a mi juicio, necesaria prevalencia de las personas sobre cualquier otra consideración y que algunas empresas abordan a través de los términos contractuales. En todo caso, no parece haber investigación específica sobre la cuestión.

5.2. LA SATISFACCIÓN LABORAL EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Anteriormente hemos relatado el funcionamiento del sistema educativo en España, y realizado algunas consideraciones sobre los procedimientos de acceso a la función directiva tanto en España como en otros países. Ahora vamos a reseñar diversos trabajos que nos ilustrarán sobre la satisfacción laboral de los profesores, fundamentalmente, en el sistema educativo español.

Como ya se dijo anteriormente, una gran mayoría de investigaciones relacionadas con la satisfacción laboral están realizadas desde la perspectiva de los problemas de los trabajadores, en este caso profesores, es decir, desde la supuesta insatisfacción laboral que generan dificultades o verdaderas enfermedades como el estrés, el *burnout*, el acoso, la ansiedad, la depresión, afecciones psicósomáticas, etc. Desde esta perspectiva, muchos de los trabajos relacionados con la satisfacción laboral se centran en la detección de ese tipo de problemas incompatibles con ella.

Por otro lado, se da por supuesto (son numerosas las investigaciones), que la satisfacción laboral de las personas afecta a su salud, a su rendimiento, al cumplimiento de los objetivos de la organización y a su reputación.

Comenzaremos por acercarnos a la definición del concepto desde el ámbito docente. Anaya (2006) entiende la satisfacción laboral como:

... un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo –esto es, se refiere a cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos de su trabajo. En definitiva, al grado en el que a uno le gusta su trabajo (p. 218).

Otros autores como Muchinsky (1993) la definen como respuesta emocional o afectiva hacia el trabajo.

Beehr (1981) ya hablaba de la salud organizacional: La salud organizacional es un término relativamente moderno que hace referencia a la capacidad que puede tener una organización para localizar e identificar incongruencias entre los componentes internos del sistema y las necesidades de desarrollo y de adaptación que esta tiene.

Sirvan estos párrafos precedentes para constatar que el concepto de satisfacción laboral referido a los profesionales de la educación no varía respecto al ya comentado al hacer referencia a las organizaciones no educativas como, por otra parte, parece lógico.

A continuación vamos a reseñar algunas investigaciones empíricas, agrupadas según el origen foráneo o nacional de las mismas, ya que lo que más nos interesa en este trabajo tiene que ver con nuestro país.

5.2.1. Investigaciones foráneas

Describiremos seis trabajos agrupados alrededor de, *burnout* (1), papel de las relaciones (3) y la autoeficacia percibida (2).

En lo que se refiere a *burnout*, Leithwood, K., Menzies, Jantzi y Leithwood, J. (1999), después de realizar una revisión de la literatura sobre estudios empíricos que ligaban el liderazgo y el burnout, se planteaban

unas cuantas preguntas no resueltas, que deberían guiar el futuro de las investigaciones al respecto: ¿Qué factores del liderazgo deben considerarse en una explicación adecuada del *burnout* docente? ¿Qué prácticas de liderazgo específicas están significativamente relacionadas con el *burnout* docente? ¿Cuál es la importancia de la dirección docente en las variaciones del *burnout* docente? ¿Cómo interactúan el liderazgo y el no liderazgo para explicar la variación del *burnout* docente?

En relación al papel de los apoyos y las relaciones en el trabajo:

Una investigación empírica con 1049 profesores mostró que la percepción de apoyo a la autonomía propia estaba asociada a la buena relación con colegas y estudiantes, y también que las buenas relaciones del profesor con los estudiantes conducían a mayores niveles de compromiso que las buenas relaciones con los colegas (Klasen, Perry y Frenzel, 2012).

En un trabajo con 805 profesores finlandeses (52 % de los cuestionarios enviados) de Helsinki, de Primaria, Secundaria y Formación Profesional, Bakker, Hakanen, Demrouti y Xanthopoulou (2007) pudieron apreciar que los recursos de apoyo (supervisor, innovación, apreciación y clima organizacional) actuaban como amortiguadores frente a las exigencias de los estudiantes difíciles.

Murillo y Becerra (2009), en una investigación cualitativo-cuantitativa realizada con 189 personas (27 directivos, 54 docentes y 108 alumnos) pertenecientes a nueve centros educativos públicos y privados de Temuco (Chile), seleccionados según disposición voluntaria y con experiencia en innovación, concluyeron que: a) directivos y docentes vinculan el clima escolar mayoritariamente a las relaciones interpersonales

en el centro; b) los alumnos vinculan el clima escolar, exclusivamente, a los contextos de aprendizaje. Finalmente señalan como obstaculizadores del clima escolar, los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo, por un lado, y la envidia, la intolerancia, el egoísmo, los rumores y la irresponsabilidad personal, por otro.

En relación con la autoeficacia percibida:

Capreara, Barbaranelli, Borgogni y Steca (2003) estudiaron las creencias sobre autoeficacia de 2688 profesores italianos de 103 centros de Educación Secundaria Superior, mediante autoinforme, encontrando relación positiva entre la percepción de autoeficacia colectiva y la percepción de su propia satisfacción.

Capreara, Barbaranelli, Malone y Steca (2006), analizando las respuestas a un cuestionario sobre autoeficacia y satisfacción laboral, de 90 ítems (autoinforme) por parte de 2000 profesores de 75 escuelas de Educación Secundaria Superior italianas, junto a los logros (notas de rendimiento) iniciales del 2º curso y finales del 3º, de los alumnos, concluyeron que la percepción de autoeficacia se relacionaba positiva y significativamente con la satisfacción laboral de los profesores y con los logros iniciales de los alumnos; sin embargo los éxitos de los estudiantes en la segunda toma de datos (final del curso 3º) no pudieron mostrar su contribución a la satisfacción laboral de los profesores.

Dos comentarios surgen a partir de la lectura de estos trabajos, uno hace referencia a la similitud de resultados con el mundo de la empresa, otro, la gran cantidad de interrogantes no resueltos que requieren investigación específica. En el caso de la última investigación reseñada,

¿podría ocurrir que al terminar el Bachillerato los profesores se hubieran puesto más exigentes en vista del próximo paso de los alumnos a la Universidad y los logros de los alumnos hubieran sido cualitativamente diferentes de los de la evaluación inicial en que no había a la vista ningún proceso selectivo? ¿la primera evaluación realizada recién terminadas las vacaciones, no estaría afectada por variables diferentes de la de final del curso y etapa siguientes? En fin, preguntas.

5.2.2. Investigaciones españolas

Las características específicas del sistema educativo español son variables intervinientes y diferenciadas de otros sistemas en lo que se refiere a la satisfacción laboral y, naturalmente, a otros aspectos relacionados con la comunidad educativa.

Hablando del profesorado de Educación Secundaria, siempre se hace mención a su característica buena formación específica en la materia que imparte docencia y a la escasa formación psicopedagógica, circunstancia esta última a la que se atribuyen algunos de los males que sufre una parte de este profesorado.

Llorens, Salanova y García-Renedo (2003), en un trabajo teórico relacionado con el *burnout* de los profesores, señalan la ambivalencia de su trabajo, retador y estresante, como la causa que lo origina, traducido en otras palabras, el estrés ocupacional se produce cuando las demandas del trabajo exceden los recursos de que dispone el trabajador.

Esteve (2009) piensa que el déficit de formación del profesorado de Educación Secundaria tiene que ver con una práctica formadora demasiado

libresca que pone el acento en lo que el profesor “es” de manera idealizada, en lugar de centrarse en lo que el profesor “hace” o “tiene que hacer” en un centro, y propone como paliativo enfocar esta formación a partir de un análisis realista de las dificultades que tiene que afrontar en el aula y en el centro, lo que le permitiría armarse de herramientas que reducirían su ansiedad y abordar con más posibilidades de éxito los conflictos.

A continuación presentamos una serie de estudios que agrupamos en los siguientes tópicos: grado de satisfacción laboral, *burnout*, satisfacción laboral y salud, *mobbing* y autoeficacia percibida.

Sobre el grado de satisfacción laboral:

Anaya y Suárez (2007) evaluaron la satisfacción laboral de los profesores españoles de Infantil, Primaria y Secundaria con una muestra incidental de 2562 profesores (78 % de centros públicos y 22 % de centros concertados), de toda España. Los profesores de Ed. Secundaria participantes fueron el 30 % del total y, en concreto, de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, 84, es decir el 3%. El instrumento empleado fue la Escala de Satisfacción Laboral-Versión Profesores (ESL-VP), (Anaya, 2007). El resultado principal obtenido fue que el grado de satisfacción general y en las distintas facetas estudiadas era medio-alto. No hicieron análisis para cada una de las etapas.

Sevilla y Villanueva (2000), en una iniciativa del Sindicato Comisiones Obreras para conocer el estado de salud laboral de los docentes, con una muestra del 5 % de los centros públicos de Primaria y Secundaria de todas las provincias de España, utilizando una encuesta “ad hoc”, lograron reunir 508 cuestionarios válidos en total (20 % de

Secundaria). En Castilla y León, participaron 26 centros y respondieron 31 profesores, es decir 1,2 de promedio por cada centro. Las principales conclusiones fueron:

- a) La situación por la que muestran más satisfacción es la estabilidad en el trabajo y el horario; las retribuciones se encuentran en el punto medio y lo más insatisfactorio es la escasez de expectativas profesionales y la falta de reconocimiento social;
- b) Respecto a la realización del trabajo, lo más satisfactorio es la relación con el equipo directivo, la convivencia entre compañeros, la relación con las familias, el ritmo del trabajo, las ratios y volumen de tarea, resultando insatisfactoria la relación con la Administración, los alumnos de “atención a la diversidad” y los medios disponibles.

Dan cifras de bajas por problemas psicológicos o psiquiátricos del 2,6 %, por lo que estiman se trata de una población sana.

Sobre el *burnout*:

Un estudio longitudinal realizado por Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli (2008) con 274 profesores (de un total de 600 cuestionarios enviados) de 23 centros de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana puso de manifiesto:

- a) El efecto predictor de la sobrecarga de trabajo sobre el agotamiento y la dedicación;
- b) el efecto predictor del conflicto de rol sobre el cinismo;
- c) el efecto predictor de la ambigüedad de rol sobre la dedicación. Las mujeres mostraron más altos niveles de agotamiento y cinismo (*burnout*) que los hombres. Este resultado (de género) es contradictorio con otros trabajos.

García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova (2006) realizaron una investigación con 483 profesores de 34 centros de Educación Secundaria de Castellón y Valencia, a través de cuestionario, en la que pudieron apreciar

la relación antitética entre *burnout* (agotamiento y cinismo) y *engagement* (compromiso: vigor y dedicación).

Algunos estudios tratan de fijar el alcance del estrés, *burnout* y otras enfermedades de carácter psicosocial que padecen los profesores en España. Así: Esteve (1994) y García (1991) hablan del aumento significativo del número de bajas por este motivo, comparando la década de los 80 con la de los 90; Ferrando (1991) y Ortiz (1995) señalan que los profesores de Primaria tienen más bajas que los de Secundaria; Calvete y Villa (1997) cifran en 3,97 % las bajas por enfermedades mentales en Vizcaya; Durán, Extremera y Rey (2001) dan la cifra del 16 % de profesores afectados por *burnout*.

Moriana y Herruzo (2004), en una revisión de investigaciones relativas al estrés y *burnout* de profesores, extrajeron las siguientes conclusiones:

- La mayoría de autores no encuentra diferencias en la variable sexo;
- los resultados son contradictorios en cuanto a la edad;
- los profesores solteros experimentan mayor nivel de *burnout* que los casados (algunos estudios no lo confirman);
- los profesores de secundaria están más afectados, aunque hay estudios que dicen lo contrario;
- más *burnout* en los centros conflictivos;
- neuroticismo, falta de empatía, baja autoestima, baja percepción de autoeficacia, menor nivel de autocontrol, correlacionaban positivamente con el *burnout*; sobrecarga laboral, conflictos de rol, también correlacionan positivamente con *burnout*.

Indican, además, que buena parte de las investigaciones adolecen de serias limitaciones metodológicas y múltiples contradicciones, y otro tanto ocurre con los programas de intervención. Una buena parte de estos problemas están causados por la dificultad o falta de acuerdo en la definición de estrés y *burnout*. Añaden que la prueba más importante para

medir el *burnout* en profesores (deducen de las investigaciones revisadas) es el *Maslach Burnout Inventory (MBI, form Ed)*, (Maslach and Jackson, 1986).

Moreno-Jiménez, Garrosa, Rodríguez, Martínez y Ferrer (2009) estudiaron una muestra de 895 profesores universitarios de tres universidades españolas distintas para analizar la posible mediación del *burnout* en la relación entre demanda de trabajo, conflicto interpersonal e intenciones de abandono. Los resultados mostraron que tanto el agotamiento emocional como el distanciamiento mediaron los efectos que la demanda y el conflicto tenían sobre las intenciones de abandono. Por otro lado, los mejores recursos laborales predijeron negativamente las intenciones de abandono de manera directa. Estas inferencias apoyan la aplicabilidad de un modelo extendido de demandas-recursos (JD-R model) en profesores universitarios.

Sobre la influencia de la satisfacción laboral en la salud:

Moriana (2002), en su tesis sobre la epidemiología de la salud mental del profesorado, comparó un grupo de 100 profesores de Educación Secundaria que habían tenido baja psiquiátrica, con otros 100 sin baja psiquiátrica, todos pertenecientes a 29 Institutos de Educación Secundaria de Sevilla y provincia, con diferentes cuestionarios, concluyendo que:

- a) A mayor nivel de insatisfacción laboral, consumen más tabaco y alcohol, más cansancio emocional y despersonalización y mayores niveles de estrés, ansiedad y respuestas psicosomáticas;
- b) Mayores posibilidades de causar bajas laborales, cuantos más años de trabajo, si los profesores se encuentran divorciados o separados y si trabajan en centros conflictivos.

También pudo apreciar que el cuestionario de “Satisfacción Laboral” de Warr, Cook y Wall (1979) era el que mejor predecía la posibilidad de baja laboral.

Aparicio (2009) da cuenta, en un trabajo etnográfico abordando la salud de los docentes, que existe relación entre los problemas de estrés, ansiedad, depresión, dolores de espalda, alergias, disfonías, etc., con las condiciones en que trabajan. Hace referencia a la importancia de las interacciones humanas que pueden afectar positiva o negativamente a los profesionales, dando gran importancia, como actitud preventiva, al hecho de expresarse respecto de los problemas y al de ser escuchado. Habiendo medido la tensión arterial un promedio de 4 / 5 veces a lo largo de 6 meses a un total de 89 profesores, no encontró relación de hipertensión con el estrés acumulativo, pero sí con hechos estresantes puntuales.

Sobre el *mobbing*:

López-Cabancos, Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez (2008), hicieron un estudio entre Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Universidad de Galicia (muestra de 321 empleados sobre un total de 2547 [12,6 %]) a través de un cuestionario de 103 ítems enviado por e-mail, para conocer el grado de afectación por *mobbing*. El porcentaje de afectados obtenido fue del 8,7. Resultaron más afectadas las mujeres y el personal contratado no funcionario. Las manifestaciones del acoso se reflejaban en irritabilidad, nerviosismo, sensación de injusticia, angustia e impotencia; la respuesta más frecuente era no hacer nada. Señalan, comparando, que el porcentaje medio de *mobbing* entre PAS en centros educativos europeos se encuentra entre el 7,8 y 15.

Sobre la autoeficacia percibida:

Briones, Tabernero y Arenas (2010), en un análisis de las respuestas dadas por 68 profesores de Educación Secundaria de centros con gran diversidad cultural (50 % inmigrantes) de Madrid y Almería, encontraron que la satisfacción laboral estaba relacionada positivamente con el logro personal y el apoyo de los compañeros, y negativamente con el agotamiento emocional, siendo la autoeficacia percibida el mejor predictor de la satisfacción laboral.

Finalmente presentamos la revisión siguiente:

Marcelo (2011), revisando diversos trabajos (OCDE, 2005; A. E. R. A., Cochran-Smith & Fries, 2005; OECD: *Education at Glance*, 2010; OECD: TALIS, 2008; Marchesi y Pérez, 2004; Marchesi y Pérez, 2005; Fundación BBVA, 2009), constata que la percepción de los profesores españoles sobre su formación y autoeficacia es bastante negativa, mientras que distintos estudios ponen de manifiesto que la consideración social hacia la profesión es muy alta, y esto tanto en España como en Europa. Añade que el docente, en general, prefiere trabajar de manera individualista (su clase, sus alumnos), perdiéndose la posibilidad de apoyo de los compañeros y del trabajo en equipo. Finalmente aludiendo al informe TALIS (2009), apunta que los docentes manifiestan una alta satisfacción laboral, lo que resulta algo contradictorio con lo indicado al comienzo del párrafo.

5.2.3. Resumen de estudios

Según se desprende de lo expresado en los distintos estudios mencionados, podemos decir que:

1. Las muestras de profesores de centros privados concertados son escasas y se encuentran entre el 20 y 30 % del total;
2. Lo mismo ocurre con los profesores de Educación Secundaria respecto de los de Educación Primaria;
3. Algunas muestras están muy sesgadas por la pertenencia de los profesores encuestados a organizaciones minoritarias con determinada conciencia profesional dentro del profesorado;
4. La satisfacción laboral (SL) de los profesores está positivamente relacionada con determinado tipo de liderazgo (entre cuyas características más citadas se encuentran, el apoyo y la comunicación);
5. La SL está vinculada con la buena relación entre compañeros y con los estudiantes;
6. La SL está relacionada con la percepción de autoeficacia, con el logro personal, con el compromiso;
7. La SL se relaciona negativamente con la desconsideración de los superiores, con la autoeficacia negativa, con las malas relaciones con compañeros y estudiantes y con el padecimiento de estrés, *burnout* y *mobbing*;
8. El nivel de SL manifestado directamente por los profesores oscila entre alto y medio-alto;
9. A mayor insatisfacción laboral, mayor consumo de tabaco y alcohol, cansancio emocional, despersonalización, estrés, *burnout*, enfermedades psicosomáticas y bajas laborales;
10. Aunque el número de bajas originadas por aspectos psicosociales ha ido en aumento, el monto de ellas no se considera muy alto (no se suelen dar cifras concretas, con excepciones como un estudio de Vizcaya que daba 16 % por *burnout*);
11. El acoso se menciona en dos trabajos sobre personal de universidades (9-11 %), pero no en profesores no universitarios.

Algunas contradicciones que suelen aparecer tienen que ver con la metodología utilizada: las investigaciones de tipo etnográfico suelen referir más insatisfacción que la expresada en cuestionarios realizados de forma

transversal, tal vez porque contienen más matices. Otra contradicción, al menos aparente, podría ser la percepción negativa de su propia formación profesional y autoeficacia (quizás fruto de la excesiva y redundante publicidad relativa al mal funcionamiento del sistema educativo) con respecto a la positiva consideración general de satisfacción laboral.

Hay bastantes coincidencias con la investigación realizada en organizaciones no educativas, que son evidentes y no es necesario repetir. Este detalle podría contribuir a dar validez a la investigación, en general, a pesar de los problemas metodológicos expresados. También hay algunas diferencias, como la referida al acoso, poco mencionado en caso de los profesores, que podría tener que ver con la escasa intervención de los equipos directivos españoles en cuestiones de personal y con el relativamente generalizado trabajo individualista que se realiza en las aulas (por el contrario se menciona como queja la relación con la Administración).

5.3. LA MEDIDA DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

Generalmente se hace a través de cuestionarios en que los trabajadores expresan su percepción al respecto. Sin embargo, existen otras formas, algunas directas, como la observación, los grupos de discusión y otras indirectas, como pueden ser los indicadores de absentismo por enfermedad o por otras causas.

La medida de la satisfacción laboral del personal docente, se centra, desde hace dos o tres décadas en el concepto psicológico de “bienestar subjetivo”. El bienestar docente se vincula a este constructo. Desde esta perspectiva, pueden señalarse tres modelos teóricos: modelo ambientalista (el bienestar depende de las condiciones externas vinculadas al entorno); modelo psicológico (son las características de las personas la clave del bienestar); modelo interaccionista (combina los factores personales y situacionales) (Pablos, Colás y González, 2011).

Como puede imaginarse, la mayoría de las escalas se encuentran comprendidas, en mayor o menor medida, en el modelo interaccionista. Algunas, se presentan a continuación.

Escala de Satisfacción Laboral-Versión Profesores (ESL-VP; Anaya, 2007), de 32 ítems (facetas), agrupados en cinco dimensiones: diseño del trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario. Los coeficientes de consistencia interna establecidos en función de la etapa educativa, la antigüedad laboral y el género, según alpha de Cronbach se encuentran entre .917 y .925.

Peiró y Rodríguez, (2008) crearon la herramienta Prevenlab-Psicosocial, desde el modelo AMIGO.

Escala de satisfacción laboral de Warr, Cook y Wall (1979) que valora bien la satisfacción laboral globalmente considerada. Está compuesta por 15 ítems con siete posibilidades de respuesta cada uno. Los ítems se encuentran agrupados en dos factores: intrínsecos y extrínsecos.

Job Satisfaction Index (Smith, Kendall y Hullin, 1969) de 72 ítems agrupados en cinco dimensiones: tipo de trabajo, superiores, salario, compañeros y promoción profesional, cuya fiabilidad conjunta con Alpha de Cronbach es ,82 y la de las dimensiones dimensiones (Pay, .81; Promotion, .83; Work, .74; Supervision, .85; y Co-workers, .85).

De Diego y De Diego (1990) han traducido la escala *Job Satisfaction Index* y reducido a 40 ítems agrupados en las mismas cinco dimensiones: tipo de trabajo, superiores, salario, compañeros y promoción profesional. La fiabilidad obtenida precisamente en la investigación presente con Alpha de Cronbach es: conjunta, ,928, y para cada una de las dimensiones, “tipo de trabajo” ,816, “respeto a los superiores” ,912, “salario” ,823, “sobre los compañeros” ,914 y “promoción” ,693. Esta es la que se utilizará en esta investigación.

Pablos, Colás y González (2011) llevaron a cabo un estudio empírico con 322 profesores (26 % de Educación Secundaria) de centros que llevaban a cabo experiencias innovadoras con TIC en cuatro CCAA (Andalucía, Extremadura, Canarias y País Vasco) para fundamentar el “Cuestionario de Bienestar Docente vinculado al desarrollo de innovaciones con TIC en centros docentes no universitarios”. El

cuestionario, de 66 ítems, comprende siete dimensiones: motivaciones, emociones, competencias, satisfacción personal, satisfacción profesional, proyectos vitales profesionales y cultura e identidad de centro. Su fiabilidad se estima en .880 (α de Cronbach).

Las siguientes escalas se encuentran citadas en Anaya (2007): *Job in General Scale* (JIGS; Ironson et al., 1989), *Michigan Organizational Assessment Questionnaire Subscale* (Cammann et al., 1979), *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ; Weiss et al., 1967), *Job Descriptive Index* (JDI; Smith, Kendall y Hulin, 1969), *Job Diagnostic Survey* (JDS; Hackman y Oldham, 1975) y *Job Satisfaction Survey* (JSS; Spector, 1985).

CAPÍTULO VI. EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

CAPÍTULO VI. EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

6.1. EL RENDIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES

La obsesión por clarificar cuáles son las variables que permiten mejorar el rendimiento de los trabajadores en las organizaciones ha sido y es un factor crucial en el marco de los objetivos de muchas empresas.

Parece lógico que el rendimiento de las organizaciones se encuentre influenciado por todas aquellas variables que afectan a sus componentes, su capital humano. De esta manera podría decirse que todos los factores, extrínsecos (cultura, clima, liderazgo, satisfacción laboral, etc.) e intrínsecos (dimensiones de personalidad, salud, formación, etc.), relacionados con las personas, provocan mejores o peores resultados en su trabajo.

Aunque ya nos hemos referido a ello al hablar de cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral, expondremos algunos trabajos específicos relacionados con organizaciones no educativas.

Algunos, como los que siguen, se refieren a variables individuales:

Carmona, Buunk, Dijkstra y Peiró (2008) comprobaron que los individuos orientados al logro del éxito tenían mejor resultado en autoeficacia que los individuos orientados a la prevención del fracaso, y que la autoeficacia estaba relacionada con un mejor rendimiento.

Otros autores como Wanberg y Kammeyer-Muller (2000), afirman que las dimensiones individuales de personalidad como extroversión, apertura a nuevas experiencias y altos niveles de socialización proactiva, están relacionadas con un mejor rendimiento.

Otros trabajos aluden a las variables de clima, cultura y liderazgo como condicionantes de los resultados:

En una revisión de las investigaciones realizadas en la década 1999-2009 sobre la efectividad de los equipos de trabajo, Rico, Alcover y Tabernerero (2010) llegan a la conclusión de que los equipos de trabajo son el sistema preferido para organizar la producción, pero no siempre los equipos son superiores en rendimiento. Advierten que su eficacia depende del contexto, estando muy determinados por su composición, estructura, proceso de formación y clima organizacional.

Algunos autores piensan que el rendimiento también depende de la cultura nacional de un país, es decir, las particulares concepciones sobre los distintos elementos que conforman el trabajo, incluidas sus reglas y sus prácticas, condicionan, a veces por medios interpuestos como el liderazgo, la productividad, siendo más palmario si contrastamos organizaciones del sureste asiático con otras del mundo occidental (Tziner, Kaufman, Vasiliu y Tordera, 2011).

Tziner y Chernyak (2012) en un trabajo teórico se pronuncian por que la cultura y el clima (especialmente la comunicación) tanto a nivel de organización como de equipo de trabajo fomentan o frenan los resultados, como consecuencia del moldeamiento que se ejerce sobre los trabajadores. En concreto, los cambios en la estructura interna de un equipo, la

redefinición de metas y las percepciones desidentificativas con la organización, pueden producir peores resultados.

La percepción de la seguridad en el trabajo es otro factor que se cita como coadyuvante a un mejor rendimiento (Griffin y Neal, 2000).

González-Romá (2008) apunta que reconociendo a la innovación su incidencia en el rendimiento, si esta conlleva un aumento de carga de trabajo puede quedar neutralizado a medio plazo.

El compromiso (*engagement*), un factor muy citado como favorecedor del rendimiento, es originado o favorecido por aspectos culturales, de clima y especialmente de liderazgo. Así lo reconocen Topa, Lisbona, Palací y Alonso (2004), González-Romá, Peiró y Tordera (2002), Tormo y Osca (2008), González Romá (1995). Por el contrario la falta de compromiso, producida por el estrés, *burnout*, *mobing* u otras situaciones, evidencia peor rendimiento (Schaufeli, Bakker, van der Heijden y Prins, 2009; Bakker, Ten, Brummelhuis, Prins, Van der Heijden, y Frank, 2011; Prins, Hoekstra-Weebers, Gazendam-Donofrio, Dillingh, Bakker, Huisman, Jacobs, y van der Heijden, 2010; Mañas, Peiró, y González-Romá, 1999; Henskens y Leenders, 2008; Boada-Grau, J., De Diego y De Llanos, 2009).

Otros estudios reseñados en otros capítulos de esta tesis (cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral) dan cuenta de la influencia de estas grandes variables o algunas de sus dimensiones en el rendimiento.

Por resumir, podemos decir que el rápido cambio social y económico exige cambios adaptativos en la cultura de las organizaciones y son necesarios también para la innovación y la competitividad, siendo la

formación uno de los procedimientos que suelen citarse como más oportunos para lograrlo.

Así mismo, los climas que promueven la comunicación, la interrelación, la innovación, el trato justo con los trabajadores, producen efectos positivos en el rendimiento y la satisfacción laboral.

También hemos podido apreciar que los liderazgos llamados transformacionales, compartidos, distribuidos, auténticos, son más proclives a la consideración de las personas, promueven más colaboración y, a la larga, mejor rendimiento. Aunque no podemos olvidar que el estilo de liderazgo adecuado puede ser diferente según el tipo de trabajadores que compongan la plantilla de la organización.

6. 2. EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

Antes de pasar a concretar distintas referencias relativas al aprovechamiento de los estudiantes, conviene advertir, por un lado, del cierto grado de subsidiariedad respecto de las leyes educativas que pergeñan los sistemas educativos de cada país (aunque la influencia directa de las leyes no sea factible de establecer en cortos plazos), y por otro, del uso interesado, a veces perverso, que diferentes organizaciones, desde asociaciones de diverso tipo y nivel, pasando por distintos medios informativos, hasta las entidades administrativas vinculadas con la Educación, realizan. Evidentemente, todo ello, sin cuestionar la legitimidad de los gobiernos democráticos para llevar a cabo sus objetivos programáticos.

En otro orden de cosas cabría decir que existe la tendencia generalizada de considerar rendimiento a los resultados de exámenes escritos en áreas o materias que permiten cuantificar los resultados con facilidad (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua, etc.), olvidando aquellos otros aspectos formativos y curriculares comprendidos en los propósitos educativos (formulados casi siempre en el artículo nº. 1 de las leyes educativas) relativos a al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos como, respeto de derechos y libertades de los demás, el ejercicio de la tolerancia, el juicio moral, el ejercicio democrático, etc. Este proceder tiene, sin duda, sus efectos a corto, medio y largo plazo, difíciles de cuantificar, pero sesgados hacia una concepción de las personas excesivamente orientada a la productividad futura en el mundo adulto.

La cuestión de los resultados escolares en España ha sido tema de discusión, al menos, desde que yo tengo memoria. A nivel informal, los comentarios cotidianos en las salas de profesores de colegios e institutos, han tenido, y probablemente tienen, el contenido típico de “cada curso que pasa los alumnos vienen peor preparados”; mi experiencia me dice que los comentarios informales realizados por una buena parte de los profesores universitarios son coincidentes. Casi siempre se obvia el dato de la progresiva multiplicación de alumnos en el sistema educativo, incluida la Universidad, en los últimos 40 años, que permite compartir las aulas a los mejores y peores estudiantes.

Antes de que hubiera estudios internacionales de rendimiento que permitieran la comparación entre unos y otros países, ya los medios de comunicación se hacían eco de aspectos relacionados con el asunto. En el diario “El País” de las décadas 80 y 90 se publicaba un suplemento semanal sobre Educación en el que se divulgaban interesantes aspectos sobre el tema, entrevistas, artículos de opinión, reproducción de datos sobre distintos trabajos, etc. A modo de ejemplo:

- Sánchez (1983), Inspector General de Educación, daba el dato siguiente “en el curso 1982-83 sólo el 48 % de los alumnos consiguió el graduado escolar en el año que le correspondía;
- Torrente (1985), catedrático de Lengua en un Instituto y escritor, decía “Con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 y el olvido de los tradicionales métodos de enseñanza, se escribe mal y se habla peor”;

- Alarcos (1985), catedrático de Lengua Española en distintas universidades, mostraba su preocupación por las faltas de ortografía de los universitarios de la especialidad de Filología (futuros profesores en los Institutos) y añadía que esto sucedía porque los profesores de EGB y Bachillerato se empeñaban en enseñar Gramática en vez de Lengua;
- Castro (1985), periodista, señalaba que en una clase de 40 alumnos de 1º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), solo 10 no cometían errores ortográficos;
- López (1984), catedrático de Física de la Universidad Complutense de Madrid, ante las críticas a la Universidad, respondía que “la Universidad está en crisis, pero 20 años antes (1964) los contenidos y las enseñanzas eran lamentables en nuestra Universidad, salvando las debidas excepciones, y los programas eran vetustos y escasamente científicos”;
- Más tarde, Meyer (1992), catedrático de Sociología en la Universidad de Stanford (California, USA), manifestaba que “las reformas educativas son ineficaces a corto plazo. Lo más importante de las reformas es que se introduzcan nuevas ideas, que se hable de ellas. Hay un gran abismo entre lo que se dice de una reforma y lo que se aplica a la realidad del aula. Sólo con el tiempo se verá el cambio”;
- Guzmán (1996), catedrático de Matemáticas, comentando los resultados de los alumnos españoles en el estudio TIMSS-94, en Matemáticas, achacaba los malos resultados a la formación de

los profesores de Primaria, que no enseñan a los niños para que entiendan los conceptos.

En fin, la diversidad de opiniones, entre profesionales de la Educación en sus distintos niveles, ha sido siempre un hecho que denota los distintos prismas a través de los que cada uno mira esta materia (no digamos entre los profanos) y es una de las razones de peso para que la investigación tome fuerza y contribuya a clarificar aquello que se expresa de modo visceral, aunque sea con intención honesta.

A continuación se exponen dos tipos de informaciones, la mayoría empírica, al respecto. Por un lado, informes nacionales e internacionales, la mayoría patrocinados por la propia Administración Educativa o realizados con su colaboración, que ofrecen datos sobre rendimiento de alumnos de Educación Secundaria en España (a veces conjuntamente con otros países y, en su caso, desglosados por Comunidades Autónomas), en los que no se suele aludir a la relación con la cultura, el clima o el liderazgo, pero necesarios para contextualizar debidamente la situación del rendimiento en nuestro país; por otro, se presentan trabajos de investigación de diversos autores españoles y extranjeros que dan cuenta de algunos aspectos similares o diferenciados de los anteriores, en los que la Administración Educativa, al menos la española, no ha participado directamente.

6.2.1. Informes patrocinados o participados por la Administración Educativa

El Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976), en un trabajo que fue Primer Premio del INCIE a la Investigación Educativa, realizado con 374 alumnos de 12 y 13 años de centros educativos de Madrid, obtuvo los resultados siguientes:

- a) Correlación entre capacidad intelectual y rendimiento, igual a .50/.60;
- b) Correlación entre expectativas del profesor y rendimiento, igual a .70;
- c) Relación significativa entre motivación y rendimiento;
- d) Estatus educacional de los padres determinante del rendimiento de los hijos.

López y Moreno (1996), describen e interpretan el Informe TIMSS-94 sobre resultados en Matemáticas y Ciencias en 4º y 8º de EGB. La puntuación de España fue de 481 puntos en Matemáticas (promedio de 500) ocupando el lugar 31 de 41 países participantes, puntuación similar a EEUU y Escocia, y de 517 en Ciencias, ocupando el lugar 27 de los 41 participantes, parecida puntuación a Alemania, Nueva Zelanda, Suiza, Hon-Kong e Israel.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998) realizó en 1997 una investigación para conocer los resultados de los estudiantes españoles de 14 y 16 años, en las distintas áreas del currículo, además de otros aspectos colaterales que se expresan en otro lugar. En lo que se refiere a los alumnos de 16 años ofreció, entre otros, los resultados siguientes:

- Comprensión Lectora (CL): el 72 % del conjunto se encontraba por encima de la media prevista (puntuación de 225);
- En CL Madrid con 279 puntos era la primera, seguida por Castilla y León con 278;
- Matemáticas (M): solo el 64 % del conjunto superaban la media;
- En M la primera fue Castilla y León con 275 puntos.

Una de las principales fuentes sobre el rendimiento escolar son los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*), iniciados en el año 2000 y continuados en 2003, 2006 y 2009 (los resultados del PISA 2012 se conocerán a finales del 2013) por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo). En el primer estudio (2000) participaron 28 países pertenecientes a la OCDE y 4 no miembros, en 2003 participaron los 30 miembros de la organización y 11 no miembros, en 2006 un total de 56 y en 2009 los países fueron 65.

En todos ellos se ha evaluado cada año, el rendimiento de los estudiantes de 15 años, básicamente en las áreas de Lectura Comprensiva, Matemáticas y Ciencias (en los últimos estudios se han incluido otros aspectos).

El número de estudiantes participantes oscila entre aproximadamente 250.000, el año 2000, hasta más de 470.000 en 2009. En España, para el estudio 2009, participaron 27.000 estudiantes de 910 centros, y la Comunidad Autónoma de Castilla y León participó en dicho año con 1.490 alumnos de 51 centros (OECD, 2001 y 2010).

“Su principal objetivo es el de indagar sobre el grado de formación o preparación de los alumnos de quince años de edad en tres grandes áreas de conocimiento y competencia: lectura, matemáticas y ciencias. No intenta averiguar el grado de aprovechamiento escolar en esas materias, tal como están definidas en los currículos de los distintos países, sino que busca evaluar hasta qué punto los jóvenes pueden usar las habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta” (MEC-INECSE, 2005, p. 13), es decir, la funcionalidad del conocimiento adquirido.

A continuación se muestra una tabla con resultados de algunos países y comunidades autónomas españolas seleccionados.

TABLA COMPARATIVA DE LA SERIE PISA

Áreas	Territorios	2000 Área Principal evaluada: LECTURA	2003 Principal área evaluada: MATEMÁT.	2006 Principal área evaluada: CIENCIAS	2009 Principal área evaluada: LECTURA
Comprensión lectora	España	493	481	461	481
	Castilla y León	Sin muestra específica	499	478	503
	Madrid	Sin muestra específica	Sin muestra específica		503
	Andalucía	Sin muestra específica	Sin muestra específica	463	461
	Finlandia	546	543	547	536
	Alemania	484	491	495	497
	Francia	505	496	488	496
	EEUU	504	495	Sin datos	500
	Japón	522	498	498	520

Tabla 14 Tabla comparativa de la serie pisa

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2000, 2003, 2006 y 2009 del MEC.

Áreas	Territorios	2000 Área Principal evaluada: LECTURA	2003 Principal área evaluada: MATEMÁT.	2006 Principal área evaluada: CIENCIAS	2009 Principal área evaluada: LECTURA
Matemáticas	España	476	485	480	483
	Castilla y León	Sin muestra específica	503	515	514
	Madrid	Sin muestra específica	Sin muestra específica	Sin muestra específica	496
	Andalucía	Sin muestra específica	Sin muestra específica	463	462
	Finlandia	536	544	548	541
	Alemania	490	503	504	513
	Francia	517	511	496	497
	EEUU	493	483	474	487
	Japón	557	534	523	529
Cultura científica	España	491	487	488	488
	Castilla y León	Sin muestra específica	502	520	516
	Madrid	Sin muestra específica	Sin muestra específica	Sin muestra específica	508
	Andalucía	Sin muestra específica	Sin muestra específica	474	469
	Finlandia	538	548	563	554
	Alemania	487	502	516	520
	Francia	500	511	495	498
	EEUU	499	491	489	502
	Japón	550	548	531	539

Continúa tabla nº: 14 Puntuaciones promedio de cada país y comunidad autónoma seleccionados en PISA.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2000, 2003, 2006 y 2009 del MEC.

Para la selección de países y Comunidades Autónomas de la tabla se han seguido los criterios siguientes:

- a) País propio (España);
- b) Comunidad Autónoma propia (Castilla y León);

- c) Otras Comunidades Autónomas con altas y bajas puntuaciones (Madrid y Andalucía);
- d) País europeo con mejores puntuaciones (Finlandia);
- e) Países del entorno cercano (Alemania y Francia);
- f) Países lejanos con cultura occidental y oriental (EEUU y Japón).

La interpretación de los datos requiere algunas consideraciones previas que veremos a continuación.

En primer lugar los aspectos estadísticos. Las escalas están construidas con una media de 500 y desviación típica de 100, por lo que fácilmente se puede apreciar que las diferencias entre 10 y 15 puntos entre países no tienen significación estadística y pueden ser debidas al azar. Quizás pueda servir para entenderlo mejor, si dividimos las puntuaciones por 100, con lo que tendríamos que en un rango entre 4,5 y 5, 5, se encuentran todas ellas. Obviamente, esto no quiere decir que las diferencias entre las más altas y las más bajas no sean significativas. En consecuencia, por ejemplo las diferencias obtenidas por España en las cuatro series en Matemáticas no serían significativas, lo mismo que ocurriría si comparamos la puntuación en Matemáticas de 2009 en España y Francia.

En segundo lugar, los informes realizan un cálculo teórico adicional de las puntuaciones, mediante regresión, teniendo en cuenta el estatus social, económico y cultural (ESCS) de las familias, en cuyo caso las puntuaciones de los países o comunidades con inferior nivel, ascienden en puntuaciones y en el ranking. Así podríamos tener que la puntuación de Castilla y León en Comprensión lectora en 2009 (503), teniendo en cuenta

este índice se convertiría en 510, o en el caso de España pasaría de 481 a 491.

El 36 % de los alumnos españoles que participaron en el estudio de 2009 estaban matriculados en 2º o 3º de la ESO, es decir habían repetido uno o dos años, y esta constante se repite desde el 2000 y en todas las Comunidades Autónomas.

El sociólogo Julio Carabaña (2010), a la vista de los resultados del informe PISA 2009, escribió que las diferencias entre países tienen poca relación con el gasto y ninguna con los cambios legislativos. Esta afirmación será cierta en el corto plazo porque los cambios en educación solo se aprecian después de mucho tiempo y generalmente no son consecuencia directa y exclusiva de estas dos variables; se necesitaría investigación en profundidad para descubrir los efectos, en qué, cómo y cuánto.

El Instituto de Evaluación (2011) llevó a cabo una evaluación externa en todo el Estado Español para chequear el sistema educativo, entre otros aspectos el rendimiento de los alumnos de 2º de ESO. Los resultados se resumen en la tabla que sigue:

Muestra Nacional	Muestra Castilla y León	Puntuación en Lengua		Puntuación en Matemáticas		Varianza entre centros		Varianza dentro de centros		Graduados en ESO en 2008	
		España	C. y L.	España	C. y L.	Len	Mat	Len	Mat	España	C. y L.
Centros: 870	Centros: 50	500	528	500	526	16	9	84	90	71 %	71 %
Alumnos: 29154	Alumnos: 1633	Madrid, Navarra, País Vasco, y C. y L. tienen similar puntuación y son las más altas.		Navarra y C. y L. tienen las mayores puntuaciones.							
Profes.: 4488	Profes.: 282										

Tabla 15 Datos la Evaluación General de Diagnóstico 2010 en 2º ESO.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso. Informe de Resultados.

Siguiendo el mismo sistema metodológico de PISA, este informe da puntuaciones teóricas medias de 500 y puntuaciones para cada Comunidad Autónoma. En esta tabla se han especificado las puntuaciones de Castilla y León, y se mencionan otras CCAA con puntuaciones similares. También se detalla la varianza inter e intracentros y, finalmente se recoge el porcentaje de graduados de ese año.

Otros aspectos del informe indican que:

- El nivel de estudios de los padres determina el éxito académico, especialmente cuando son universitarios.
- Descontando el Indicador Socioeconómico y Cultural de las familias, la diferencia entre centros concertados y públicos se reducen a 6 puntos en Matemáticas y 15 en Lengua.
- Los alumnos con más altas expectativas consiguen puntuaciones superiores.
- Los alumnos que no han repetido nunca obtienen puntuaciones superiores.
- Alto grado de relación profesor-alumno, puntuación más alta.
- Baja relación con los compañeros, puntuación más alta.
- Orden medio/alto en la clase, mejor puntuación.
- Valoración negativa del centro, peor puntuación

Todos estos informes tienen muchos rasgos coincidentes:

1. Las puntuaciones de rendimiento escolar son bastante estables en el tiempo, al menos en los últimos 15 años.
2. Las Comunidades Autónomas con puntuaciones más altas en los primeros informes conocidos, continúan ocupando lugares preferentes en los últimos, y viceversa. Probablemente el nivel del punto de arranque continúa siendo un factor causal.

3. El estatus social, económico y cultural (ESCS) condiciona el rendimiento.
4. El nivel de estudios de los padres predispone a un mejor aprovechamiento académico.
5. Los alumnos con mejores relaciones con los profesores y con valoración positiva del centro consiguen puntuaciones más altas.
6. Las mejores puntuaciones obtenidas por los centros privados frente a los centros públicos desaparecen cuando se pondera el ESCS.
7. Teniendo en cuenta el factor ESCS, las puntuaciones españolas muestran un sistema muy equitativo, en el que los centros de zonas más deprimidas económicamente obtienen unos resultados aceptables en comparación con los de zonas más ricas.
8. El elevado grupo de alumnos repetidores lastra de manera muy importante el puntaje obtenido por los alumnos españoles en cualquiera de las áreas consideradas.
9. Las diferencias intracentro son muchísimo mayores que las de intercentros.
10. El clima disciplinar (según respuestas de los alumnos) tiene relación con el rendimiento, especialmente si se tienen presentes los extremos (las clases con menor y mayor disciplina).
11. La autonomía de los centros españoles es escasa en comparación con el resto de países de la OCDE.

Recientemente el Ministerio de Educación (2012) ha publicado en su web, el 11 de septiembre, un artículo en el que recoge un dato descontextualizado del informe de la OECD “Panorama de la Educación 2012”, del que en otro lugar hacemos un comentario, que induce a error y más parece propaganda demagógica. Este dato, obtenido del informe PISA 2009, con cálculos de ecuaciones de regresión correspondientes, hace referencia a que en el conjunto de la OECD los países que utilizan pruebas

externas obligatorias obtienen 16 puntos más, en alguna o todas las áreas que comprende el informe PISA, que aquellos en los que no hay tales pruebas (reválidas). La Secretaria de Estado, Monserrat Gomendio, que firma el artículo, comete un dislate, supongo que interesado, al interpretar, afirmando, que con el hecho de aplicar pruebas externas aumentan automáticamente los puntajes, cuestión que seguramente tiene que ver con la propaganda relacionada con el desarrollo del proceso de aprobación de la nueva Ley de Educación.

La propia OCDE realiza cada año otros estudios complementarios relacionados con la Educación en los países que forman parte de la organización y algunos otros. El último (OCDE, 2012), incluye datos referidos al curso 2009-10 relativos a resultados educativos (escolarización y titulación en las diferentes etapas), financiación, calendarios, ratios y retribuciones de los profesores. Algunos de los datos provienen del Informe PISA 2009.

Resaltaremos algunos de los que parecen más importantes:

Rango de población	% OCDE 2010	% UE-21 2010	% Francia 2010	% Alemania 2010	% España 2010	% España en 2000
Población (25-64 años) que ha superado la primera etapa de Secundaria (ESO)	26	24	29	14	47	62
Población (25-64 años) que ha superado la segunda etapa de Secundaria (Bach/FP)	44	48	42	59	22	16
Población (25-64 años) que posee titulación de Educación Superior	30	28	29	27	31	22

Tabla 16 Niveles de titulación de la población

Fuente: Elaboración propia a partir de "OCDE. Panorama de la Educación 2012"

Como puede apreciarse en la tabla precedente, la titulación de los españoles ha mejorado en los últimos 10 años, aunque parece haber un tapón en el paso de la ESO a Bachillerato y Formación Profesional, resultando en este nivel las mayores diferencias con el resto de países de la OCDE. Esta circunstancia puede quedar algo mitigada si se tiene en cuenta que un 45 % de la población entre 25 y 34 años ha alcanzado un nivel educativo superior al de sus padres, aspecto que en la OCDE solo se da en un 37 %, es decir, se parte de un nivel bajo pero se progresa más rápido.

Como reconoce el informe sobre Panorama de la Educación (OCDE, 2011:10), “en los últimos 50 años se han producido en España los mayores cambios registrados en los países de la OCDE”. Partiendo de los niveles más bajos de formación, se han alcanzado promedios iguales o superiores al promedio en titulados universitarios y, aunque en Secundaria Superior el retraso es patente, se han superado las diferencias de 60 puntos hasta dejarlas en 20.

Por estas razones, cuando se habla de la poca relación entre el gasto en Educación y los resultados de los estudiantes, debería tenerse presente el punto de partida de cada país y tener presentes una serie de años que no pueden ser ni seis ni diez, sino bastantes más (véase que el gasto en Educación Infantil del Estado Español es muy superior al de la mayoría de los países considerados y los efectos en informes como PISA se verán después de 10 ó 12 años, si acaso, ya que hay que contar con otras muchas variables).

Las tasas de escolarización, de acuerdo a lo que se decía en el párrafo anterior han mejorado sustancialmente, aunque la Educación Secundaria Superior, especialmente la Formación Profesional de Grado

Medio, muestra demasiados abandonos y es el indicador diferenciador más relevante si se compara con otros países europeos de nuestro entorno.

Veamos los datos en la tabla siguiente:

<i>Rango de población</i>	<i>% OCDE 2010</i>	<i>% UE-21 2010</i>	<i>% Francia 2010</i>	<i>% Alemania 2010</i>	<i>% España 2010</i>
Etapa Infantil	66-93 (Progresivo según edad)	73-93 (Progresivo según edad)	100	89-97 (Progresivo según edad)	99
Etapa Primaria	99	98	100	99	98
Primera etapa de Secundaria (ESO)					91-99 (Según *CCAA)

Tabla 17 Porcentajes de escolarización del alumnado en España y otros países

Fuente: Elaboración propia a partir de “OCDE. Panorama de la Educación 2012”

* Fuente: La Educación en España. Madrid: Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.

De acuerdo con la tabla, la escolarización en la Educación Obligatoria en nuestro país es igual o más alta en algunos casos que la de los países de nuestro entorno.

Pero uno de los problemas más graves del sistema educativo español es el abandono escolar en la etapa de Secundaria Superior (Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio) que ascendía en 2009 (OCDE, 2011) al 26 % de la población que por edad le correspondería continuar estudiando para titularse. Aunque se cita a la “burbuja inmobiliaria” como una de las causantes, por la facilidad de ganancias por parte de los jóvenes en trabajos sin cualificar, es necesario

profundizar en otras cuestiones que afectan a la práctica docente, como la metodología y sistemas de evaluación de los estudiantes, entre otras.

La agencia europea EURYDICE (2011), al analizar la repetición de curso a los 15 años (datos de 2007-08), apunta que en España con el 32 % se da la tasa más alta de Europa y le siguen Francia con 24 % y Bélgica (lengua francesa 23 % y lengua flamenca 16 %). En el resto de países del entorno el porcentaje oscila entre el 1 y el 5 %.

Es obvio que el sistema produce algún tipo de disfunción, probablemente relacionado con la metodología docente y con la evaluación.

6.2.2. Trabajos de investigación (no oficial) de distintos autores de cualquier nacionalidad

Tradicionalmente se utilizan los logros de los estudiantes en las materias de Lengua autóctona, Matemáticas, Lengua extranjera, Ciencias Naturales y, últimamente, las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, para obtener datos del rendimiento escolar.

Por otro lado, las reformas educativas suelen proponer cambios de diverso tipo en el sistema con objeto de mejorar los datos de rendimiento, dando la sensación, a veces, de que se busca especialmente la mejora del puesto en los rankings internacionales, en lugar del mejor y más profundo aprendizaje del alumnado.

Leithwood (2007), en relación con esta cuestión, advierte de los riesgos de un exceso de presión sobre las escuelas y profesores para mejorar el rendimiento del alumnado (cita el *No Child Behind Act of 2001*) y opina que los profesores ya están muy comprometidos y que lo importante es procurar que no se erosione su motivación y compromiso. Cita las siete condiciones que según él deben abordar las escuelas para mejorar: misión y metas claras, estructura y organización, recogida de información y procesos de reflexión-acción, políticas y procedimientos, relación con la comunidad y liderazgo.

Una vez expresada la cautela precedente, pasamos a exponer algunas investigaciones, agrupadas en función de los resultados de que dan cuenta: expectativas, importancia de variables sociodemográficas, influencia de las variables organizativas (cultura, clima y liderazgo), papel

de las tareas extraescolares, tamaño del centro, variables relacionadas con la personalidad de los estudiantes y satisfacción laboral.

En relación con las expectativas:

Las expectativas del profesorado tienen cierto grado de influencia sobre el rendimiento de los alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1968; Rosenthal, 1970).

Marchesi y Martín (2002) mencionan las expectativas de los padres como uno de los factores de éxito escolar.

En relación con variables sociodemográficas:

En una investigación empírica realizada con 1197 alumnos de ESO, de Badajoz, relacionando variables sociodemográficas con las notas recibidas por los estudiantes, apreciaron que el perfil de alumnado de alto rendimiento global corresponde a persona del sexo femenino, centro concertado, familia ampliada y nivel económico y cultural alto, resultando diferencias claramente significativas (Córdoba, García, Luengo y Vizueté (2011).

Sobre factores que determinan o son causa del rendimiento académico como, estatus social, económico y de estudios de la familia, tipo de centro, etc., distintos autores han escrito y coincidido básicamente (Álvaro, Bueno y Calleja, 1990; Castejón y Pérez, 1997; Pérez, 1997; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Ruiz de Miguel, 2009).

En relación con la influencia de variables organizativas del centro (cultura, clima y liderazgo):

Blackwell, Snyder y Mavriplis (2009) comprobaron mejores rendimientos en estudiantes de minorías étnicas de una universidad cuando percibieron, a través de una encuesta de clima, trato justo por parte de sus profesoras.

En un estudio longitudinal (Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez, 2008) llevado a cabo en 27 centros (17 privados), de diferentes estatus, de la Comunidad Autónoma de Madrid, con 965 estudiantes de ESO, para estudiar su rendimiento de Matemáticas, Lengua y Ciencias, se realizaron exámenes en cuatro ocasiones (octubre 1997-98, mayo 1998-99, mayo 1999-2000 y mayo 2000-01). Los resultados mostraron:

- a) Progreso en el conjunto de los centros en todas las áreas;
- b) Influencias del nivel sociocultural familiar, del clima escolar y las expectativas del profesorado;
- c) Mejores resultados de las alumnas;
- d) Capacidad predictiva de las habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje;
- e) Otras variables que explicaron en menor medida una parte menor de la varianza fueron, el tamaño del centro, el porcentaje de repetidores y el liderazgo del equipo directivo.

Maureira (2004) hace referencia a los distintos modelos de liderazgo, y centrándose en el liderazgo transformacional de Bass que intenta hacer de los colaboradores auténticos líderes, y considerando el centro como unidad de análisis, afirma su relación con la eficacia escolar junto a la participación y la satisfacción laboral de los profesores. Con un cuestionario que se aplica a una muestra de 750 profesores de 60 centros escolares de Primaria y Secundaria de la zona centro de Madrid comprueba

la influencia directa del liderazgo sobre la participación y la satisfacción del profesorado con resultados moderadamente satisfactorios, de donde infiere efectos sobre el rendimiento del alumnado.

Leithwood y Jantzi (2008) encuestaron a 96 directores y 2764 profesores para ver la relación de eficacia entre líderes de distrito y directores de centros sobre el rendimiento en Lengua y Matemáticas de los alumnos durante tres años, encontrando que tal relación existe, que las prácticas de liderazgo tienen vinculación con los resultados.

Sobre datos referidos a la misma muestra anterior (2750 profesores de 90 escuelas elementales), Leithwood y Mascall (2008) pudieron apreciar que el liderazgo colectivo (participativo) explicaba buena parte de los logros de los estudiantes, siendo más patente en las escuelas de más alto estatus.

El *CRIRES Bulletin* (1994) menciona la relación de la cultura organizacional con los resultados de los alumnos de Educación Secundaria de tres centros que fueron estudiados por la Universidad de Laval, Ste-Foy, Quebec.

Un trabajo desarrollado por MacNeil, Prater y Busch (2009) en centros de Educación Secundaria de Texas, utilizando el *Organizational Health Inventory*, mostró que los estudiantes de escuelas con ambiente de aprendizaje saludable conseguían mejores resultados.

El Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña (2011), tratando de investigar el fracaso escolar, preguntó a 26 agentes sociales cualificados, que opinaron que la organización escolar es el factor institucional que más contribuye a explicar el riesgo de fracaso escolar. Se

mencionan déficits del trabajo en equipo, de la atención individualizada al alumnado, de la profesionalización de la dirección, de las metodologías de enseñanza y de la autonomía de los centros. Como puede apreciarse, obvia los factores de, nivel de estudios de los padres y estatus socioeconómico familiar, que casi todos los expertos consideran como determinantes.

En relación con las tareas extraescolares:

Patall, Cooper y Wynn (2010) pudieron apreciar que la posibilidad de elección de los deberes para casa y la percepción de los alumnos sobre el buen apoyo de sus profesores, alentaba la motivación para realizarlos y terminarlos.

En una investigación empírica realizada en 12 centros (3 privados) de Córdoba, con 222 alumnos de 1º y 2º de ESO, para dilucidar si las actividades extraescolares cotidianas (tareas académicas, deportivas, mixtas o sin tareas) condicionaban los resultados académicos, Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz (2006) pudieron observar que aquellos que realizaban tareas académicas obtenían mejores notas en Matemáticas que los que solo hacían deporte o no realizaban tareas, todo ello sin valorar el estatus socioeconómico y cultural familiar.

Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish y Sylva (2012) se pronuncian por la bondad de la realización de tareas para conseguir un mejor rendimiento del alumnado.

Cooper (2001), después de dirigir un estudio en el que se revisaban investigaciones anteriores sobre la influencia de las tareas en el rendimiento, concluyó que pueden ayudar si son moderadas y ajustadas a

las posibilidades del alumno y su familia; cuando suponen sobrecarga terminan quemando al estudiante.

En relación con el tamaño del centro:

Los efectos del tamaño del centro en los resultados, fue investigada por Leithwood y Jantzi (2009), al hacer una revisión de 57 trabajos empíricos posteriores a 1990, concluyendo que:

- b) Los estudiantes en desventaja social y económica se benefician más de centros pequeños;
- c) Las escuelas elementales con abundancia de el tipo alumnos mencionado, no deberían pasar de 300 alumnos;
- d) Cuando la procedencia socioeconómica es heterogénea, debería limitarse a 500;
- e) En escuelas de Secundaria con abundancia de alumnos en desventaja no deberían sobrepasar los 600 alumnos.

En relación con variables de la personalidad de los estudiantes:

Gimeno (1976), en un estudio empírico realizado con una muestra de 1409 alumnos de edades comprendidas entre los 9 y 18 años, de centros escolares de Madrid, utilizando cuestionario de autoconcepto y test sociométrico, llegó a las siguientes conclusiones:

- a) El rendimiento escolar es un producto multicondicionado y a la vez condicionador de la persona;
- b) El estatus sociométrico y el rendimiento alcanzaron una correlación de .66;
- c) El autoconcepto académico y el rendimiento llegaron a una correlación de .65;

- d) El rendimiento escolar es más fruto de la personalidad entera que de las aptitudes intelectuales, mostrando una correlación de .64.

En relación con la satisfacción laboral del profesorado:

En una investigación realizada en 75 escuelas italianas de Secundaria Superior con 2000 profesores, a través de un cuestionario de satisfacción laboral (90 ítems), Capreara, Barbaranelli, Malone y Steca (2006) encontraron:

- a) Que la percepción de autoeficacia de los profesores se relacionaba de manera positiva y significativa con su satisfacción laboral y con los logros iniciales de los estudiantes;
- b) No se logró demostrar que los posteriores éxitos de los estudiantes contribuyeran a la satisfacción laboral de los profesores, ni la satisfacción laboral de los profesores al éxito final de los estudiantes.

6.2.3. Otros informes relacionados con el rendimiento

Existen otro tipo de informes menos conocidos o de carácter más general que presentamos a continuación:

El informe de Seguimiento de la Educación para todo el Mundo (EPT-10^a edición) elaborado por la UNESCO (2012) relata que los objetivos acordados en Dakar (Senegal) en el año 2000 por 164 países, con la perspectiva puesta en 2015, están lejos de cumplirse y alerta con estas cifras: 61 millones de niños sin escolarizar en Educación Primaria y se está perdiendo impulso; de 1990 a 2010 solo se redujo el analfabetismo en un 12 % (775 millones de adultos son analfabetos, dos tercios, mujeres).

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) realizado por la OCDE y redactado por Schleicher (2009) da cuenta de los autoinformes de 70.000 profesores de Secundaria Inferior (en España ESO) y sus correspondientes directores de centros de 23 países entre los que se encuentra España (también Austria, Australia, Corea, Dinamarca, Portugal, pero no Finlandia, Francia o Alemania). El informe se titula “La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje”. Algunos datos que ofrece son:

- a) Sobre el aspecto de formación y necesidades formativas, España aparece como uno de los países con más días de formación manifestada por los profesores (26), siendo en todos los países, los cursos, la actividad formativa más común, y las áreas mencionadas como de mayor necesidad de formación, las necesidades especiales, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el tratamiento de los problemas de conducta (en España, los porcentajes para cada una de las tres áreas fueron, 36, 26 y 18 %).
- b) El 70 % de profesores españoles manifiesta estar conforme con la evaluación de su trabajo, y el 40 % muestra que está satisfecho laboralmente (parecido porcentaje a otros países del entorno).
- c) Respecto a la autovaloración del trabajo, los españoles reconocen (69 %) que se basan en los resultados de los exámenes de los alumnos (en algunos países como Dinamarca es el 28 %, en Noruega el 47, Corea el 66).

6.2.4. Conclusiones

Como resumen de lo expresado en este capítulo podemos recoger las siguientes ideas:

- Existen abundantes trabajos que dan cuenta del rendimiento en las organizaciones, sobre todo en las organizaciones escolares, tanto en España como en otros países, tanto del nivel de Primaria como de Secundaria.
- La mayor parte de los determinantes del rendimiento académico se encuentran suficientemente fundamentados y se refieren a condiciones sociodemográficas, desarrollo personal de los estudiantes y variables organizacionales.
- Las puntuaciones de rendimiento académico obtenidas a través de exámenes tienen una gran estabilidad a través del tiempo.
- Los estudios que relacionan cultura, clima y liderazgo con rendimiento son escasos y son casi inexistentes en España.
- Los trabajos que relacionan cultura, clima y liderazgo con rendimiento, refieren claras influencias de determinadas dimensiones en los resultados de los estudiantes.
- La satisfacción laboral del profesorado y su compromiso tienen reflejo en el rendimiento.
- Las expectativas del profesorado y de la familia, así como la realización de tareas extraescolares tienen efectos sobre el rendimiento.

- Algunos estudiosos alertan del riesgo que la presión por obtener cada vez mejores resultados en los exámenes de rendimiento, tanto nacionales como internacionales, puede provocar una deriva de la práctica docente hacia la consecución de buenos resultados en los exámenes, en detrimento de la formación de la personalidad plena orientada al buen ejercicio de la ciudadanía en el mundo adulto.

**CAPÍTULO VII. LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

CAPÍTULO VII. LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Aunque es evidente que la mayoría de las leyes educativas de todo el mundo (quizás haya algunas que no quedarían comprendidas en ese conjunto) han promovido la educación de una buena relación entre las personas, unas veces desde perspectivas autoritarias y otras desde principios democráticos, puede decirse que hasta bastante después de haberse conseguido la casi escolaridad plena en las etapas obligatorias, no se ha abordado el tema de la convivencia de manera profunda y científica.

Todo el movimiento a favor de la convivencia en la escuela tiene su referente principal en la “Declaración Universal de Derechos Humanos”²³ y en la “Declaración de los Derechos del Niño”²⁴.

En el mundo occidental y especialmente en Europa, es en la década de los 80 cuando toma un impulso especial el interés por abordar de manera pormenorizada las relaciones interpersonales en los centros educativos. Algunas iniciativas como las surgidas a partir de las Conferencias de Ministerios de Educación en el seno del Consejo de Europa en 1979 y 1985 han contribuido a ello.

Otro referente fundamental son los “Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia” elaborados por jóvenes de distintos países europeos en respuesta a una iniciativa del Consejo de

²³ Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

²⁴ Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.

Europa (Estrasburgo 2004), basados en los valores y principios fundamentales compartidos por todos los europeos y que aparecen incluidos en la “Convención del Consejo de Europa para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales”, que se exponen a continuación:

1. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a un centro seguro y sin conflictos. Cada individuo tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal.
2. Todos tienen derecho a ser tratados y respetados por igual con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión, etc...). Todos gozan de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.
3. La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conocen sus derechos y responsabilidades.
4. Cada centro educativo democrático posee un órgano de toma de decisiones elegido democráticamente y compuesto por representantes de los estudiantes, profesores, padres y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda. Todos los miembros de este órgano tienen el derecho de voto.
5. En un centro educativo democrático, los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, de una manera constructiva y sin violencia. Todo centro educativo tiene personal y alumnos preparados para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso.
6. Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud posible, y es examinado en profundidad ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.
7. El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación y el intercambio de información con otras entidades locales son esenciales para la prevención y la resolución de los problemas.

Se trata de recomendaciones dirigidas a los centros educativos europeos, basadas en valores y principios fundamentales compartidos por todos los europeos, que sirven de referente a las normas legales españolas que más adelante se detallan.

Por otra parte, el cambio acelerado de la sociedad en España (también en gran parte del mundo), junto a la escolarización de toda la población y su obligatoriedad hasta los 16 años y los cambios democráticos y socioeconómicos, plantean retos educativos desconocidos o diferentes en estos momentos (nuevos conflictos, nuevas formas de comunicación e interacción, nuevas necesidades de aprendizajes, nuevos métodos, nuevas formas de organización).

Todo ello hace que el modelo de profesor de épocas pasadas necesite ajustar sus actuaciones a los nuevos requerimientos de la sociedad. Esto se traduce, a veces, en más conflictos (más disrupción en las aulas, diferentes formas de relacionarse entre alumnos y entre alumnos y profesores, etc.), y hacerlo frente supone un reto importante (Fernández, 1998).

En este capítulo analizaremos la normativa que más nos afecta, las investigaciones e informes oficiales más relevantes disponibles, algunos programas de intervención y algunos instrumentos para la recogida de información al respecto.

7.1. ASPECTOS NORMATIVOS

Consideramos de interés reflejar aquí la importancia que distintas leyes educativas han concedido a este componente educativo al explicitar sus intenciones y procedimientos para su desarrollo, demasiadas veces relegado a favor del rendimiento académico en determinadas áreas o materias.

Aunque distintas normativas anteriores a la Constitución Española de 1978 (en especial el periodo republicano) afrontaron con más o menos intensidad el interés por el desarrollo de aptitudes y actitudes del alumnado hacia la convivencia, es la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)²⁵ la que señala en su artículo 1, entre los fines del Sistema Educativo Español, los siguientes relacionados con la convivencia:

- a) *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

En su artículo 2, esta misma Ley recoge entre los principios para el desarrollo de la actividad educativa, los siguientes:

²⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

- c) *La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.*
- d) *El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*

En la normativa posterior, a través de decretos-ley y órdenes se especificaban los desarrollos de esos principios y objetivos, debiendo destacarse la inclusión en todas las áreas curriculares, de contenidos actitudinales. Por otro lado se incluyeron las denominadas áreas transversales:

- Educación ambiental
- Educación para la paz
- Educación del consumidor
- Educación vial
- Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos
- Educación para la salud
- Educación en la sexualidad
- Educación cívica y moral

De alguna manera puede adivinarse el esfuerzo y la intensidad empleados en promover la atención a la convivencia a partir de la aprobación de la LOGSE.

Veremos ahora el tratamiento que hace del tema la normativa en vigor hoy, desarrollada por la Ley Orgánica de Educación (LOE).²⁶

En el artículo 1, al especificar los principios y fines de la educación, aparecen los siguientes:

- c) *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*

²⁶ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación

- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*

En el artículo 121, al referirse al Proyecto Educativo, en el punto nº. 2, se dice:

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

En el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO, en su artículo 3 sobre los objetivos de la ESO, aparecen los siguientes puntos:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*

Finalmente, en el anexo del Real Decreto citado, se señala que los alumnos han de adquirir las competencias básicas, y entre ellas se encuentra la de “Competencia social y ciudadana”, que se concibe de la siguiente manera:

“Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en

determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas..... En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”.

Posteriormente, con base en las normas anteriores y al igual que otras Comunidades Autónomas, Castilla y León ha aprobado diversa normativa al respecto²⁷ orientada al fomento de la convivencia a través de distintas iniciativas, de las que se enuncian las principales:

- Elaboración de planes de convivencia por los centros.
- Constitución de Comisiones de Convivencia en centros.
- Información trimestral sobre convivencia a la Administración.
- Formación del profesorado.
- Creación del observatorio de convivencia de la Comunidad Autónoma.
- Creación de la figura del coordinador de convivencia en los centros.
- Convocatoria de premios de convivencia.

²⁷ . Orden EDU/52/2005 de 26 de enero, de fomento de la convivencia en centros docentes de CyL.
 . Orden EDU/ 1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León. (deroga la anterior).
 . Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León.
 . Resolución de 7 de mayo de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se implanta la figura del Coordinador de Convivencia en centros docentes de Castilla y León a partir del curso 2007/2008.
 . Orden EDU/1050/2010, de 22 de julio, por la que se convocan los Premios de Buenas Prácticas de Convivencia en centros docentes de Castilla y León.

Todo ello ha supuesto, como veremos más adelante, la publicación anual de informes de convivencia que permiten un seguimiento de las actuaciones y resultados de los planes ya citados.

Considerando el conjunto de disposiciones de diverso tipo, podemos deducir que la normativa es suficientemente amplia y explícita, que indica un grado de preocupación importante por parte de los gobiernos y parlamentos en sus distintos niveles, y supone una buena base legal para encuadrar distintas iniciativas para la promoción de la convivencia en los centros.

7.2. INVESTIGACIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

Aunque la atención prestada a la convivencia escolar está siendo creciente en la mayoría de los países occidentales, existen muchas iniciativas y se ponen en marcha numerosos programas para su impulso, gran parte de las investigaciones se han dirigido a conocer la incidencia de la violencia, en sus diversos tipos, en los centros.

La convivencia, como su antítesis la violencia, son fenómenos multicausados (individuo y entorno) y solo tangencialmente o incidentalmente abordaremos este aspecto que no es el principal objeto de la investigación que nos ocupa.

Para mejor entender lo que sigue, conviene aclarar los términos habitualmente empleados para expresar este fenómeno.

En muchos lugares se habla violencia escolar como término genérico que englobaría cualquier tipo de conducta agresiva entre el alumnado, entre alumnado y profesores y vandalismo contra las cosas o el equipamiento escolar.

A su vez, la violencia escolar entre el alumnado suele denominarse más comúnmente como maltrato entre iguales, intimidación, acoso o *bullying*. Como la gran mayoría de estudios van en esta línea, diremos algunas palabras para aclarar a que nos referimos.

El *bullying* puede definirse, según Olweus (1998), de esta manera: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de

forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25).

Según (Avilés, 2003) significa intimidación, tiranización, aislamiento, amenazas, insultos, exclusión o agresión física a una víctima, y se caracteriza por:

- Debe existir una víctima indefensa atacada por un abusón o grupo de matones.
- Debe existir una desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil.
- La acción agresiva tiene que ser repetida, durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente

Dicho esto pasamos a reseñar algunas de los trabajos que nos han parecido de interés.

7.2.1. Trabajos relacionados con conductas contra la convivencia en general

Ortega y Mora-Merchán (1997), después de reflexionar sobre la agresividad y la violencia interpersonal, tratan de integrar los elementos innatos y aprendidos, expresándolo de la siguiente manera “los patrones agresivos naturales incluyen aspectos psicobiológicos que se transforman en rasgos psicosociales del carácter, como el gesto, el movimiento, la mirada y la actitud intencionadamente amenazante” (p. 8). Posteriormente incluyen un trabajo empírico con una muestra de 859 estudiantes de centros públicos, de 12 a 16 años, utilizando el cuestionario de Olweus, llegando a los siguientes resultados sobre incidencia:

1. Víctimas (1,6 %)
2. Intimidadores (1,4%).
3. Intimidadores victimizados (15,3%).

4. Espectadores distanciados (77,4%).
5. Tipo de acción: insultos (31%), rumores (12 %), robo (11,8%), amenazas (8%), agresiones físicas (5%), aislamiento (5%).
6. Lugares: clase, patio, pasillos.
7. Disminuye con la edad.
8. Diferencias de género.

En una muestra de 857 alumnos de 1º a 4º de ESO de dos Institutos de Educación Secundaria de Almería (cuestionario CPCE aplicado por los tutores) aparecieron los resultados siguientes:

- a. La edad (13 y 14) y el curso (2º y 3º) son variables muy discriminativas en el sentido de producir mayores problemas;
- b. A menor edad y más dificultades académicas, mayor probabilidad de *bullying*;
- c. Descenso de los problemas en 4º y edad de 16 años;
- d. Madres en desempleo junto a menor supervisión, correlacionan con más episodios de interrupción (Peralta, 2004).

Kazdin y Buela (2002) abundan en que a menor supervisión de los padres y falta de reglas, aparecen más conductas contrarias a la convivencia escolar.

Avilés (2003), investigador del *bullying*, estima que, en España, alrededor del 30 % del alumnado manifiesta que se ve envuelto alguna vez en situaciones de maltrato, y el 5,7 % se ha visto envuelto en situaciones de maltrato frecuentemente (como agresor de forma frecuente el 5,9 %).

Hernández y Sancho (2004) analizaron las noticias publicadas, durante dos años, en distintos medios de comunicación referidas a la

violencia escolar, y recogieron la visión de 31 docentes a través de cinco grupos de discusión, deduciendo que:

“La mayoría de los estudios indica que los actos de violencia se producen con mayor frecuencia entre los 11 y los 14 años; que se acompañan de una falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas; que los adultos no suelen percatarse de los ataques que sufren los niños y niñas; y que el fenómeno de la violencia escolar obedece a una serie de razones complejas” (p. 40).

En una investigación empírica realizada con el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), aplicado por los tutores a 1742 estudiantes de 7 centros de Educación Secundaria (18 % centros concertados) de Asturias, pudo apreciarse que los alumnos que habían repetido alguna vez percibían mayores niveles de violencia física y verbal entre alumnos y mayor violencia verbal entre profesores y alumnos; a su vez, el profesorado consideraba que los alumnos repetidores aumentaban la indisciplina en las aulas (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez y Cerezo, 2010).

En un estudio realizado por Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007) para establecer la tasa de prevalencia de problemas de convivencia y violencia escolar, estudiaron una muestra de 1619 alumnos de 14 años de España (10 centros y 874 alumnos), Austria (5 centros y 311 alumnos), Francia (5 centros y 173 alumnos) y Hungría (5 centros y 271 alumnos) con el Cuestionario de Dificultades de Convivencia Escolar de Ortega y Del Rey (2003), obtuvieron los datos que siguen:

- a. El 50 % de los alumnos ha visto o participado en conductas de intimidación (insultos, malas palabras o peleas);

- b. Austria y Francia resultan los países más afectados, aunque con la precariedad de la muestra es difícil generalizar los resultados;
- c. Los varones fueron los más afectados;
- d. Los alumnos mostraron gran preocupación por las conductas de abuso, la desmotivación y las dificultades de relación con el profesorado.

Una de las primeras investigaciones desarrolladas en el marco del *Observatorio Europeo de la Violencia* (Blaya, Bebarbieux, Del Rey y Ortega, 2006) tuvo por objeto comparar el clima y la violencia escolar en centros de Educación Secundaria de España y Francia. Con una muestra española de cinco centros andaluces (815 estudiantes) y cuatro de la ciudad de Marsella (973 estudiantes), de edades entre 12 y 16 años, en ambos casos de bajo o medio-bajo nivel socioeconómico y cultural, se hallaron los siguientes resultados:

- a. Los escolares españoles tienden a percibir el clima social dentro de la escuela de forma más positiva y observan menos tensión entre el profesorado y el alumnado, aunque el alumnado francés valora más positivamente las relaciones entre compañeros;
- b. Igualmente, los escolares españoles expresan un nivel más bajo de sentimientos de inseguridad respecto de la escuela. Existe un alumnado extremadamente insatisfecho con el clima escolar, pero también este indicador es mucho más destacado en Francia, donde casi un tercio de la población adolescente de las escuelas que participaron en este estudio piensa que todo va mal en su centro y que hay mucha violencia. Un grupo de estudiantes, extremadamente descontento, también se encuentra entre los escolares españoles, pero se reduce a la mitad del grupo francés;

- c. Son los escolares que sufren violencia, que son víctimas de sus compañeros, los que se sienten más inseguros en la escuela y los que tienen la percepción más negativa sobre todas las dimensiones del clima.

En un estudio realizado en siete escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid, con una muestra de 128 niños (64 en situación de desventaja social y otros 64 en situación favorable), Díaz-Aguado y Martínez (2006) encontraron que los sujetos de familias con graves problemas de exclusión tienen una peor adaptación escolar en todos los factores evaluados: competencia y empatía, pasividad, aislamiento y conductas antisociales; y manifiestan en la entrevista menor frecuencia de modelo seguro y mayor frecuencia de los modelos desestructurado y de evitación que los sujetos del grupo de comparación. Estas diferencias pueden ser interpretadas como el origen de la reproducción de la exclusión y desestructuración que caracteriza la vida de sus familias.

El 82 % de conductas contrarias a la convivencia registradas en centros educativos andaluces durante el curso 2004-05 fueron protagonizadas por varones, lo que implica una relación estrecha entre el estereotipo masculino tradicional y la violencia (Díaz-Aguado y Martínez, 2006).

Molinuevo (2008), al tratar sobre la salud mental infanto-juvenil, informa que, de alguna manera, los estudiantes que manifiestan déficit de salud mental estarían más expuestos a ser víctimas o agresores y, a la vez, relaciona la salud mental con la competencia social, la práctica de actividades extraescolares deportivas y menor problemática entre iguales.

Un trabajo de Comellas (2010) realizado con el modelo investigación-acción, con la participación de 4462 estudiantes de

Secundaria, utilizando la técnica del sociograma, a contestar por Internet, mostró que los alumnos menos elegidos eran los que estaban en más riesgo de violencia.

Por su creciente utilización es importante resaltar una de las formas de acoso más recientes, el *ciberbullyng*. Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011) llevaron a cabo una investigación con 638 estudiantes de 1º a 4º de ESO en ocho centros de Asturias (4 públicos y 4 concertados) para apreciar su influencia. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- 1) Este tipo de violencia ocurre hoy en día entre los adolescentes y, además, con una frecuencia que la hace digna de atención. En el presente estudio, entre un 35.4% y un 51.9% de los estudiantes evaluados dicen haber presenciado alguna vez este tipo de violencia, desarrollada por compañeros de clase.
- 2) La violencia a través de las TIC correlaciona, sobre todo, con la exclusión social, la violencia física (indirecta y directa) y la violencia verbal (hacia compañeros y hacia el profesorado), por este orden.
- 3) El hecho de que exista una correlación significativa entre la violencia tradicional y la violencia a través de las TIC y que exista más violencia en el mundo físico que en el virtual sugiere que las TIC no suponen un factor de riesgo independiente ni mayor que el centro educativo, que el mundo físico.
- 4) El máximo de violencia se aprecia en 2º ESO, tendiendo luego a disminuir.

Los mismos autores dan cuenta de los principales estudios realizados en España al respecto, que se reflejan en la tabla que sigue:

Muestra (estudiantes)						
Autores y año	Región	N	Edad / Nivel educativo	Técnica evaluación	Objeto de estudio	Prevalencia
Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)	Toda España	3000	12-18 / 1º a 4º de ESO	C	CB	El 25% informa haber sido alguna vez testigo, el 5.5% víctima y el 5.4% agresor de este tipo de incidentes, de forma continua desde que co-menzó el curso.
Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008)	Toda España (excepto Cataluña y Ceuta)	23100	--- / 1º a 4º de ESO	COA	CB	Entre un 2.5% y un 7% han sido alguna vez víctimas y entre un 2.5% y un 3.5% agresores, en los dos últimos meses, de alguno de los 4 tipos de <i>cyberbullying</i> evaluados.
Bringué y Sádaba (2009); Del Río, Sádaba y Bringué (2010)	Toda España (excepto Ceuta y Melilla)	8373	10-18 / Primaria a Bachillerato	COA	VTIC	El 5% ha utilizado Internet para perjudicar a alguien (envío de fotos, videos, comentarios); el 8% reconoce que alguien le ha perjudicado de ese modo. El 11.9% ha usado el móvil para enviar mensajes ofensivos contra alguien; cerca del 7% dice haberlos recibido.
Ortega, Calmaestra, y Mora-Merchán (2008)	Córdoba	830	12-18 / 1º a 4º de ESO	C	CB	Un 26.6% están implicados directamente, ya sea como víctimas o como agresores, de los que un 3,8% lo están de manera severa.
Avilés (2009)	Castilla-León y Galicia	730	--- / 1º de ESO a 1º de Bachillerato	C	CB	Víctima, en los últimos 2 meses, a través del móvil: 4.5% moderada, 0.5% severa. A través de Internet: 4.7% moderada, 2.9% severa. Agresor, en los últimos 2 meses, a través del móvil: 3% moderada, 1.2% severa. A través de Internet: 4.4% moderada, 1.4% severa.
Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla (2010)	Vizcaya	1431	12-17 / 1º a 4º de ESO	C	VTIC	El 44.1% reconoce haber cometido alguna vez alguno de los actos violentos considerados en el estudio.
Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente (2010)	Valencia	31 casos	--- / 6º de Primaria a 4º de ESO	API	CB	Del total de incidencias, 31 (el 3%) tienen que ver con el ciberacoso. De este porcentaje, el 74% hacen referencia a difusión de mensajes con insultos o amenazas y el 26% a difusión de imágenes (foto/video) con vejaciones o palizas.

--- = No se indica. **Técnicas de evaluación:** C = Cuestionario en papel, contestado en el aula; COA = Cuestionario online, contestado en el aula de informática; API = Análisis de partes de incidencias. **Objeto de estudio:** CB = El cuestionario se refiere específicamente a *cyberbullying*, como subtipo de *bullying*, y se informa de ello a quien lo cumplimenta; VTIC = El cuestionario utilizado no matiza la diferencia entre *cyberbullying* y *violencia a través de las TIC*, preguntando realmente por la segunda.

Tabla 18 Principales estudios realizados en España sobre *cyberbullying* o violencia a través de las TIC y principales resultados sobre su prevalencia.

Fuente: Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro, (2011)

En relación con la incidencia en otros países, se adjunta tabla confeccionada por los mismos autores:

Muestra (estudiantes)

Autores y año	País	N	Edad / Nivel educativo	Técnica evaluación	Objeto de estudio	Prevalencia
Beran y Li (2007)	Canadá	432	12-15 / 7º- 9º grado	C	CB	El 58% dice haber sido alguna vez víctima; el 26% reconoce haber sido alguna vez agresor.
Slonje y Smith (2008)	Suecia	360	12-20 / 7º-9º grado de <i>lower secondary</i> , 1º-3º de <i>sixth-form college</i>	C	CB	Alumnado de <i>lower secondary</i> : el 17,6% dice haber sido víctima y el 11.9% agresor, en los últimos dos o tres meses. Alumnado de <i>sixth-form college</i> : el 3.3% dice haber sido víctima y el 8.0% agresor, en los últimos dos o tres meses.
Topçu, Erdur-Baker, y Çapa-Aydin (2008)	Turquía	183	14-15 / ---	C	---	A entre un 17.1% y un 19.2%, en función del tipo de centro, se les ha hecho alguna vez fotos embarazosas con el teléfono móvil sin su permiso; entre un 20.5% y un 24.8% han recibido SMS dañinos; entre un 19.2% y un 21% han recibido correos electrónicos dañinos.
Smith et al. (2008)	Inglaterra	E1 92 // 47	11-16 / 7º-10º grado // 11-15 / ---	C // GD	CB	22.2% afirman haber sido víctimas de <i>cyber-bullying</i> en los dos últimos meses // En función del grupo, el alumnado evaluado considera que entre el 67% y el 100% de los estudiantes han experimentado alguna vez <i>cyberbullying</i> . 17.3% dice haber sido alguna vez víctima de <i>cyberbullying</i> ; 12.4% reconoce haber sido alguna vez agresor.
		E2 533	11-14 / 7º-11º grado	C	CB	
Ybarra y Mitchell (2008)	EE.UU.	1588	10-15 / ---	CO	VTIC	34.0% manifiesta haber sido víctima en el último año de rumores, comentarios groseros, maliciosos, agresivos o amenazantes a través de Internet. El 14.7% dice haber sido víctima en el último año de algún tipo de agresión de carácter sexual a través de la red.
Price y Dalgleish (2010)	Australia	548, auto-identificados como cibervíctimas	5-25 (el 92%, 10-18) / ---	CO	CB	Medios más habituales: e-mail (21%), chats (20%), redes sociales (20%), teléfono móvil (19%) y MSN Messenger (12%). Formas más habituales: insultos o motes (80%), comentarios abusivos (67%) y propagar rumores (66%); la menos habitual: poner en circulación imágenes embarazosas o difamatorias de la víctima (19%).

--- = No se indica o no queda claro. E1 = Estudio 1; E2 = Estudio 2. **Técnicas de evaluación:** C = Cuestionario en papel, contestado en el aula; GD = Grupos de discusión; CO = Muestra y cuestionario online, contestado fuera del centro educativo. **Objeto de estudio:** CB = El cuestionario se refiere específicamente a *cyberbullying*, como subtipo de *bullying*, y se informa explícitamente de ello a quien lo cumplimenta; VTIC = Violencia a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Tabla 19 Principales estudios internacionales sobre *cyberbullying* o violencia a través de las TIC y principales resultados sobre su prevalencia.

Fuente: Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro, (2011).

7.2.2. Trabajos relacionados con la violencia de género

En un artículo que ofrece una panorámica crítica de la investigación sobre matonismo y otras formas de violencia de género en centros educativos, Blaya, Debarbieux y Lucas (2007), dan cuenta de estadísticas diversas que van del 1 al 17 % entre estudiantes (cifras diversas como consecuencia de diferentes procedimientos de medida) y advierten de las consecuencias en la capacidad de concentración, la autoestima, el rendimiento y el éxito académico.

Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009), en un estudio empírico con 641 adolescentes de 1º a 4º de ESO, para conocer la incidencia de la variable género en la violencia escolar, utilizando diferentes cuestionarios, obtuvieron resultados semejantes a otros ya realizados:

- Mayor frecuencia de agresiones verbales
- Mayor implicación masculina.
- Más agresiones relacionales en chicas.
- Agresiones físicas minoritarias, sin diferencia de género.
- A menores habilidades sociales y menor adaptación, mayor participación en acoso.
- El contexto relacional es más relevante en la interacción entre género y acoso.
- Acosar puede ser socialmente beneficioso para los chicos, y no tanto para las chicas, que sufren mayor inadaptación personal.
- En el caso de las víctimas, el rechazo y la inadaptación social pueden ser características comunes en ambos sexos, si bien la inadaptación personal es más característica de las masculinas, y el rechazo de las femeninas.
- Las variables estudiadas explican mejor el acoso femenino que el masculino.

La tabla que sigue detalla las conductas por género y cita referencias de otros estudios.

Diferencias sexuales en la investigación sobre acoso escolar			
VARIABLES ESTUDIADAS	Chicas	Chicos	Referencias ejemplo
Incidencia	Más agresión relacional	Mayor como acosador Más agresión física	Ortega y Monks, 2005 Veenstra et al., 2007 Defensor del Pueblo, 2007
Características personales <i>Empatía</i>	Alta empatía relacionada con conducta prosocial. En general, relación indirecta y negativa con agresión	Baja empatía relacionada con agresión	Walker, 2005 Gini et al., 2007 Cava et al., 2006 Buelga et al., 2008
Características relacionales			
<i>Amistad</i>	Exclusividad fomenta acoso indirecto	Amigos agresivos predicen agresión	Remillard y Lamb, 2005 Lamarche et al., 2007
<i>Motivación social</i>	Defensa de recursos socioafectivos	Mantenimiento de autoestima y estatus social	Campbell, 2004
<i>Popularidad</i>	Agreden para ser aceptadas por los chicos. Víctimas más rechazadas	Agreden para ser aceptados por chicos acosadores	Dijkstra et al., 2007 Olthof y Gossens, 2008 Westermann, 2008

Tabla 20 Diferencias conductuales según género en convivencia escolar.

Fuente: Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009).

7.2. LA VIOLENCIA ESCOLAR EN OTROS PAÍSES

Aunque no resulta fácil conseguir datos concretos y actuales, a continuación se exponen algunos, de países europeos:

País	Autores y fechas	Datos	Observaciones
Noruega	Olweus (1998)	15 % afectados en Primaria y Secundaria	
UK	Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, (2004)	Entre 10 y 20 % de víctimas	
Alemania	Funk (1997) Dopfner, Pluck y Lehmkühl (1996) Schäfer (1996)	.Adolescentes muy agresivos: 7 % chicos y 6 % de chicas. .5 % chicos y 3 % chicas son disociales.	Las competencias educativas corresponden a los <i>länders</i> y cada uno tiene su propia política educativa; por ello es difícil contar con cifras globales. Se utiliza el término violencia en lugar de acoso. En 1987 el Gobierno Federal creó una Comisión Antiviolenencia y en 1992, un Programa de acción contra la Violencia.
	Fuchs (2008) (Baviera)	1,7 % sufren acoso. 30 % nivel moderado de violencia. Edad más violenta: 14-17.	Estudio realizado en Babiera (1994, 1999, 2004). Influyen variables sociodemográficas. En los selectos <i>Gymnasium</i> la violencia es tres veces menor que en las escuelas con alumnos de bajo nivel socioeconómico y cultural.
Francia	Debarbieux (1997)		Escasez de estadísticas, pero concienciación progresiva. En 2012-13 se ha anunciado la creación del Observatorio Nacional de la Violencia Escolar. E. Debarbieux es director del <i>Observatoire International de la violence a l'école</i> .
Suecia	Campart y Lindström (1997)	4 % chicos y 1 % de chicas han manifestado ser víctimas de violencia. 12 % chicos y 5 % chicas han sido discriminados.	No hay estadísticas fiables, aunque ha sido país pionero en incluir la convivencia en el currículo de la Educación Obligatoria (1994). El estudio citado se hizo con 2000 estudiantes de 26 escuelas de Enseñanzas Medias. Los municipios son responsables del cumplimiento de los programas antiviolencia y antiintimidación.
	Brottsförebyggande rådet (2009)	2 % de estudiantes de 15 años han sufrido problemas de violencia grave	Informe del Consejo Nacional Sueco para la Prevención del Crimen (1995-2005). Circunstancias favorecedoras: ausencia de adultos, escasa relación profesor/estudiante, deficiente organización del centro, etc.
Portugal	Pedroso y Gaspar de Matos (2007)	34,5 % manifiestan haber sido insultados. 18,1 %, excluidos. 9,5 % golpeados. 2,7 % víctimas rumores. 4,8 % humillados por raza 4,3 % humillados por religión.	Se utilizó el Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) (Currie, et al., 2001). Muestra de 6131 estudiantes de 10 a 17 años de centros públicos. No se dan datos por tramos de edad. Predictores de bullying: Llevar armas, tomar alcohol y fumar, correlacionan positivamente. La variable satisfacción con la vida correlacionaba negativamente con victimización.

Tabla 21 La violencia escolar en algunos países de la Unión Europea

Fuente. Elaboración propia a partir de las referencias señaladas.

Como puede apreciarse, los datos están lejos de ser homogéneos, entre otras razones por utilizarse distintos instrumentos de medida, combinar edades diferentes en las muestras y ser estudios de tiempos diferentes. A pesar de ello, sí puede apreciarse una tendencia general: los hechos más graves constituyen entre el 1 y el 5 % en adolescentes; cuando se incluyen datos de Educación Primaria, los porcentajes aumentan, tal vez porque a esas edades los criterios de atribución de conductas no están suficientemente consolidados o es real que se producen más actos de acoso. Como afirma Carra (2008), se precisa más investigación empírica y también más reflexión teórica sobre la cuestión, especialmente la que relaciona el *bullying* con el orden social, las desigualdades, etc., para conocer debidamente este fenómeno.

7.4. INFORMACIÓN EXTRAÍDA DE LOS INFORMES OFICIALES

7.4.1. Informes del Defensor del Pueblo

El Defensor del Pueblo (2007), en su informe sobre violencia escolar en Secundaria Obligatoria referido al periodo 1999-2006, manifestaba que en España, del alumnado decía haber observado: cerca del 90 %, agresiones verbales entre estudiantes; el 80 %, exclusión social; el 60%, agresiones físicas directas; y el 40 %, violencia física indirecta (robos y destrozos).

7.4.2. Informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

Por su especial importancia, dado que la muestra es muy amplia, el equipo técnico es muy solvente y se realizó colaborativamente entre dos importantes instituciones, merece la pena citar y comentar el “Estudio realizado en el marco de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar”, dirigido por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010), para el estudio de la convivencia escolar en ESO:

- El principal objetivo de este estudio era obtener un diagnóstico global de la situación de la convivencia escolar a nivel estatal que pudiera ser periódicamente utilizado para su seguimiento, con el que detectar posibles cambios, avances y necesidades.
- Se realizó con alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

- Los cuestionarios para alumnos y profesores se realizaron por medios informáticos, con una duración de unos 45 minutos.
- El estudio se llevó a cabo entre la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Violencia (17 personas, una por Comunidad Autónoma) y las tres personas del equipo técnico.
- Muestra: 301 centros, 6175 profesores, 23000 estudiantes y 288 departamentos de orientación (en Castilla y León, 23 centros -15 públicos y 8 privados-, 1380 estudiantes).

A continuación se muestra una tabla-resumen con los principales datos recogidos:

Alumnado	Profesorado	Departamentos Orientación	Equipos Directivos
Venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en el trabajo, (88,4 %)	Considera que su trabajo es importante, (95,1 %)		
Buena relación con compañeros (89,4 %)	Buena relación con departamento, (91,3 %)	Buena relación con departamento, (92,6 %)	Implicación del equipo directivo, (98,9 %)
Venir al centro prepara poco para la vida adulta , (27,1 %)	Relación negativa con Departamento de Orientación (24,9 %)	Trabajo negativo con departamentos didácticos (35,4 %)	Trabajo negativo con departamentos didácticos (38,7 %)
Escasa confianza con profesores, (40,7 %)	Entre profesores y estudiantes no hay confianza y respeto mutuo, (24,8 %)	Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo, (82,1 %)	Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo, (92 %)
Las familias están contentas con el centro, (82,5 %)	Se informa a las familias periódicamente sobre proyectos y actividades educativas, (82,9 %)	Se informa a las familias periódicamente sobre proyectos y actividades educativas, (84,5 %)	Se informa a las familias periódicamente sobre proyectos y actividades educativas, (87,1 %)
	Las familias respetan al profesorado, (81,6 %)		El profesorado no se siente respetado por las familias, (30,7 %)
Las familias se interesan por los trabajos de sus hijos en los centros, (87,4 %)	Las familias no se interesan por los trabajos escolares, (41,4 %)	Las familias no se interesan por los trabajos escolares, (57,6 %)	Las familias no se interesan por los trabajos escolares, (39,3 %)
		El profesorado no siente que las familias valoran su trabajo, (61,2 %)	El profesorado no siente que las familias valoren su trabajo, (52,1 %)
Buenas relaciones con el profesorado (72,4 %)	Los alumnos pueden contar con los profesores para resolver conflictos de forma justa, (94,8 %)	Los alumnos pueden contar con los profesores para resolver conflictos de forma justa, (93,2 %)	Los alumnos pueden contar con los profesores para resolver conflictos de forma justa, (96,5 %)
El profesorado cumple las normas, (70,7 %); los estudiantes incumplen las normas, (63,1 %)	Los profesores cumplen las normas, 88,3 %; los estudiantes incumplen las normas, (54,7 %)		Los estudiantes cumplen las normas, (80,40 %); el profesorado cumple las normas (92 %)
Los profesores no muestran interés por el aprendizaje de los alumnos, (32 %)	Los profesores logran ayudar a los estudiantes a conseguir los objetivos que les interesan, (79,1 %)		

Tabla 22 Percepción de la convivencia por parte del alumnado de ESO, profesorado y equipos directivos

Alumnado	Profesorado	Departamentos Orientación	Equipos Directivos
No se promueve el aprendizaje de la tolerancia e igualdad, (44,9 %)	Se promueve el aprendizaje de la tolerancia e igualdad, (88,2 %)	Se promueve el aprendizaje de la tolerancia e igualdad, (84,9 %)	Se promueve el aprendizaje de la tolerancia e igualdad, (93,1 %)
Solo pueden entender en algunas clases, (31,1 %)	Explican de forma que los alumnos puedan entender, (96,3 %)		
Solo algunos profesores logran mantener orden en clase, (48,8 %)	Mantienen el orden en la clase (89,5 %)		
Las clases no son interesantes, (67,7 %).	Las clases son interesantes, (79 %)		
Cuando surge un conflicto, las familias no colaboran con el centro para resolverlo, (52,8 %)	Las familias no colaboran cuando surge un conflicto, (45,5 %)		
	La falta de disciplina en las familias obstaculiza mucho la convivencia, (85 %)	La falta de disciplina en las familias obstaculiza mucho la convivencia, (85,8 %)	La falta de disciplina en las familias obstaculiza mucho la convivencia, (80,7 %)
	La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, obstaculiza la convivencia, (39,5 %)	La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, obstaculiza la convivencia, (60,3 %)	La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, obstaculiza la convivencia, (45,5 %)
Las medidas más eficaces contra agresiones / acoso son, apoyo de la clase al agredido (67 %), educación en igualdad y respeto, (63,6 %), trabajo cooperativo, (61,3 %) y acuerdo de normas, (60,5 %)	Se sienten e en disposición para realizar esfuerzos en la mejora de la convivencia (77,9 %)	Medidas para mejorar convivencia: Creación de equipos de convivencia del alumnado (78 %); disponer de equipo de mediación (77,60 %); mayor coordinación de equipos educativos (76,6 %); formación del profesorado (75,30 %)	Medidas para mejorar convivencia: Más recursos humanos (78,6 %); formación del profesorado (73,80 %)
Los profesores no muestran cualidades con las que identificarse, (59,3 %)	La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, obstaculiza la convivencia, (39,5 %)	La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, obstaculiza la convivencia, (60,3 %)	La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, obstaculiza la convivencia, (45,5 %)
		Es difícil que el alumnado pueda elaborar sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia, (33,4 %)	Es difícil que el alumnado pueda elaborar sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia, (31,9 %)
Sufren acoso a menudo, (3,8 %)			
Han acosado a menudo, (2,4 %)			
El profesorado hace frente a los acosos, (80 %); el profesorado no trabaja para evitar los acosos, (46 %)			
Caso de victimización recurriría amigos/as, (64,9 %)			
Caso de victimización recurriría familia, (64,3 %)			

Tabla nº. 22 Ccontinuación

Capítulo VII. Percepción de la convivencia en los centros educativos

Alumnado	Profesorado	Departamentos Orientación	Equipos Directivos
Caso de victimización no recurriría a tutor/a, (54 %)	Los alumnos molestan o impiden dar la clase, (21,6 %)		
	Los estudiantes no cuidan los materiales e instalaciones del centro (58 %)		
Los profesores les gritan, (7,7 %); los profesores les tienen manía, (7,7 %)	Los profesores gritan a los alumnos a menudo, (6,1 %)		
	Los profesores echan de clase a sus alumnos, (4,6 %)		
	Problemas de interrupción de los alumnos (21,6 %)		
	Insultos de los alumnos (1,5 %)		
	Sentimiento de endurecimiento emocional por trabajo (10,4 %)		
	Sentimiento de desgaste por el trabajo (23,4 %)		
	Riesgo grave de desgaste en el trabajo (2,9 %)		
	Cuando el profesorado está unido se consiguen muchas más cosas (87,8 %)		
El maltrato más frecuente es de tipo psicológico (11,49 %)			
Acoso con TIC (1,1 / 0,2 %)			
Los compañeros no intervienen ante acoso (12,1 %)			
Acoso sufrido por varones (4,35 %); acoso sufrido mujeres (3,18 %)			
Acosadores varones (3,47 %); acosadoras mujeres (1,29 %)			

Tabla nº.: 22 Continuación

Fuente: Elaboración propia a partir del *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R. y Martín, J., 2010).

En la tabla se han intentado emparejar las percepciones de los distintos grupos participantes en función de contenidos que de alguna forma son comparables, por ejemplo, las relaciones, la confianza, el cumplimiento profesional, las medidas, etc.

Conclusiones generales:

1. La convivencia escolar en general es buena.
2. La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no solo en las relaciones entre estudiantes.
3. La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas.

Algunas otras conclusiones parciales que pueden extraerse son:

- Hay un 31,1 % del alumnado que manifiesta que solo puede entender algunas clases, mientras que el profesorado (96,3 %) piensan que explican de forma que los alumnos puedan entenderle.
- Por otro lado, el profesorado opina que muestra interés por el aprendizaje del alumnado, pero hay un grupo de estudiantes (32 %) que afirma que esto sucede solo en algunas clases.
- Sobre el logro de mantener el orden en la clase, el profesorado dice que lo consigue en un 89,5 %, aunque el alumnado manifiesta que solo el 48,8 %.
- Respecto a si las clases son interesantes o no, la percepción del profesorado es positiva en un 79 %, sin embargo, la de los estudiantes es positiva solo en un 32,3 %.
- Respecto a la promoción del aprendizaje de la tolerancia y de la igualdad en los centros, los alumnos opinan que esto se hace desde la práctica de las relaciones personales (55,1 %), mientras que los profesores piensan que esto sucede en un 88,2 %, los departamentos de Orientación, 84,9 % y los equipos directivos, 93,1 %.
- Sobre las normas de convivencia y formas de resolver los conflictos, el alumnado considera que el profesorado las cumple (70,7 %) y que los estudiantes cumplen las normas (36,9 %), mientras la percepción del profesorado es que este colectivo cumple las normas (88,3 %) y que los estudiantes cumplen las normas (45,3 %), y los equipos directivos piensan que el profesorado cumple las normas (92 %) y que los estudiantes cumplen las normas (80,40 %).
- El alumnado percibe que el profesorado trabaja para que no se produzcan acosos entre alumnos (54 %) y que más del 80 % los hacen frente.
- El alumnado recurriría mayoritariamente a los amigos y amigas en caso de victimización (69,4 %) y a las familias (64,3 %). Solo alrededor del 46 % pediría ayuda a su tutor o tutora.
- El alumnado piensa que las medidas más eficaces contra la repetición de agresiones son: Apoyo de la clase al estudiante

agredido (67 %); educar en la igualdad y respeto (63,6 %); trabajo cooperativo (61,3 %); y acuerdo en normas (60,5 %). Medidas coherentes con las obtenidas en otras investigaciones.

- Las medidas que los equipos directivos creen más eficaces para mejorar la convivencia son, más recursos humanos (78,60 %) y formación del profesorado en temas de convivencia (73,80 %).
- Los Departamentos de Orientación consideran como más acertadas, crear equipos de convivencia de alumnos y alumnas (78 %), disponer de un equipo de mediación (77,70 %), mayor coordinación de los equipos educativos (76,60 %) y formación del profesorado (75,30 %).

Podemos observar que hay bastantes divergencias en los datos según la fuente de información:

- Los equipos directivos y profesores, por este orden piensan que la convivencia es buena o muy buena, que las clases son interesantes, que explican para hacerse entender, que las normas se cumplen y que hay orden en las clases (80/90 %), mientras que los estudiantes opinan que esto se produce solo en el 40/50 % de los casos.
- Hay alrededor de un 30 % de alumnos (coincidente aproximadamente con la cifra de alumnos repetidores y que abandonan su formación en Secundaria), que dicen no entender a sus profesores en clase.
- Aunque equipos directivos y departamentos de orientación coinciden en considerar la formación del profesorado como una buena medida para la mejora de la convivencia, los departamentos de orientación añaden una medida de tipo técnico, la creación de los equipos de mediación, y otra organizativa, mejorar la coordinación de los equipos educativos.

7.4.3. Informe del Observatorio de la Convivencia de Castilla y León del curso 2010-11.

Es el último publicado, veamos el resumen de datos:

ANEXO I: CUADRO RESUMEN DE DATOS DEL CURSO 2010-2011

-Datos incorporados por los centros a la aplicación informática para la gestión de la convivencia escolar -CONV-

	Nº	CONCEPTO	2010/11
CENTROS	1	Centros incluidos en las actuaciones del Plan de convivencia.	1.117
	2	Centros que reseñan incidencias de convivencia	59,80 %
	3	Centros con 50 o más alumnos con incidencias	3,04 %
	4	Centros con menos de 5 alumnos con incidencias	62,13 %
	5	Centros que no reflejan ningún tipo de incidencias	40,20 %
ALUM.	6	Alumnos implicados en incidencias (con relación al total de alumnos de CyL)	2,44 %
	7	Alumnos con comportamientos reincidentes (con relación total alumnos CyL)	0,97 %
	8	Alumnos con comportamientos multireincidentes(con relación total alumn.CyL)	0,45 %
INCIDENCIAS	9	Incidencias de convivencia reflejadas por los centros	26.877
	10	Incidencias relacionadas con disrupción escolar (*)	80,69 %
	11	Incidencias en relación alumno-profesor	715
	12	Incidencias en la relación alumno-profesor (*)	2,68 %
	13	Incidencias en las relaciones entre el alumnado (*)	11,98 %
	14	Casos de acoso/intimidación "bullying" (comunicados a Servicio Inspección)	39
	15	Incidencias relacionadas con destrozo y robo materiales (*)	3,13 %
	16	Incidencias relativas a la falta extrema de interacción (*)	0,89 %
CORRECCIÓN	17	Expedientes abiertos al alumnado (nº total)	958
	18	Expedientes abiertos al alumnado (% sobre el total del alumnado)	0,27 %
	19	Centros con que no han abierto ningún expediente	77,53 %
	20	Centros con más de 10 expedientes abiertos al alumnado	1,61 %
	21	Procesos de acuerdo reeducativo (nº total)	1.190
	22	Procesos de mediación (nº total)	1.085
	23	Procesos acuerdo y de mediación (% sobre actuaciones totales de corrección)	14,82 %
DATOS	24	Coordinadores convivencia (centros públicos)	100 %
	25	Coordinadores convivencia (centros concertados)	90,29 %
	26	Reuniones sobre convivencia en centros	4.649
	27	Actividades de convivencia en los centros (Plan convivencia)	6.312

(*) En relación con el número total de incidencias comunicadas por los centros.

Tabla 23 Estadística de datos sobre convivencia escolar en Castilla y León en 2010-11.

Fuente: Observatorio de la Convivencia de Castilla y León. Informe del curso escolar 2010-11.

Los datos han sido obtenidos de las comunicaciones que hacen los centros a la Consejería de Educación, es decir no se han obtenido a través de cuestionarios del alumnado o del profesorado, y se refieren a toda la población escolarizada (alrededor de 350.000 alumnos) en centros públicos y concertados, de todas las etapas (Infantil, Primaria y Secundaria), aspecto este que dificulta su interpretación.

En primer lugar podemos observar ciertos aspectos positivos como son, que en todos los centros públicos existe la figura de coordinador de convivencia y que aproximadamente, en cada centro se han celebrado cuatro reuniones a lo largo del curso relacionadas con la convivencia, circunstancias ambas que indican la existencia de una cierta atención para su mejora y evitar episodios de posible maltrato.

Respecto a las incidencias contra la convivencia (ha de tenerse en cuenta que solamente se comunican las que tienen cierta gravedad), se pone de manifiesto que el mayor número se refieren a la disrupción escolar y que el porcentaje de alumnos implicados en las incidencias es de un 2,44 %, inferior al del curso 1009-10, que fue del 2,92 %.

Por otro lado, el porcentaje de alumnos reincidentes y multirreincidentes fue del 0,97 % y 0,45 %.

Respecto al acoso entre iguales, se mencionan específicamente 39 casos comprobados, aunque los centros han detectado 174. Estas cifras están muy lejos de las que proporciona el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de las cifras dadas por otras investigaciones en distintos países, incluido España.

En resumen parecería, por un lado, que la convivencia escolar tiene un muy buen estado de salud y mejora cada curso, pero por otro, podría pensarse que las incidencias comunicadas serían inferiores a las que ocurren en la realidad, no por falta de interés de los centros, sino como consecuencia de la invisibilidad de ciertas acciones que tienen lugar cuando el profesorado no se encuentra presente.

7.5. INTERVENCIÓN PARA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Se describen aquí algunos programas de intervención para la mejora de la convivencia y evitación de la violencia, algunas sugerencias (a modo de guión) de diversos autores con el mismo objeto y, en su caso, algunos resultados de aplicaciones diversas.

Uruñuela (2010), a partir del artículo 121.2 de la LOE, que establece la obligatoriedad de incluir un plan de convivencia en el Proyecto Educativo de los centros, señala que “resulta imposible pensar en convivencia si no se parte del convencimiento de su necesidad y, más en concreto, de que el fomento de la convivencia es uno de los objetivos fundamentales de la educación de hoy” (p. 171), y añade que para el éxito de estos planes es preciso que haya un grupo de profesores convencidos, tiempo para las reuniones y formación.

Murillo de la Vega (2007) menciona distintas actuaciones que han venido implementándose en el plano educativo para reducir la violencia de género: Proyecto “Relaciona” (Hernández, 2000); Premio Eirene: “La Paz empieza en casa” promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto “Intercambia” (Instituto de la Mujer-CIDE, 2006), en las que han participado un importante número de profesores.

Cornell, Sheras, Gregory y Fan (2009) relatan que en un estudio no experimental realizado en 280 escuelas públicas de Secundaria Superior de Virginia (EEUU), relativo a la seguridad de los estudiantes, pudo apreciarse que las 91 escuelas que utilizaron un programa orientado a la mejora de la convivencia consiguieron que los estudiantes percibieran un

clima más positivo, tuvieron mejor disposición a pedir ayuda y mencionaron menos casos de acoso que el resto de escuelas.

Patall, Cooper y Wynn (2010) muestran, comparando dos clases, cómo la clase en que se dio a los alumnos la oportunidad de elección de deberes (trabajos) entre varios, alentó la motivación intrínseca para realizarlos y terminarlos, a la vez que creció la percepción respecto a los profesores, como más apoyadores, circunstancias que no se dieron en la clase alternativa.

Un trato justo de parte de sus profesoras, percibido por estudiantes de minorías étnicas de una universidad americana a través de una encuesta sobre clima, pudo relacionarse con mejor rendimiento en ciencias, que aquellos estudiantes que no tuvieron tal percepción (Blackwell, Snyder y Mavriplis, 2009).

Un programa de intervención contra el maltrato entre iguales, integrado en dos proyectos de investigación europeos (TMR y Sócrates) desarrollado durante tres cursos en un centro de Educación Secundaria de Portugal, en el que participaron 116 profesores y 3260 alumnos de 10 a 15 años, con el objetivo de mejorar las habilidades sociales de la Comunidad Educativa como medio para desarrollar relaciones personales positivas que se consideran básicas para la mejora del clima de convivencia, tuvo como consecuencia una reducción de la incidencia del maltrato entre iguales y mejora del clima de convivencia (Benítez, De Almeida y Justicia, 2005).

Díaz-Aguado (2012, consulta Internet), considera que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema o ser envidiado, incrementa la posibilidad de acoso. Entre las propuestas para prevenirlo y abordarlo detalla algunas como, relación de confianza entre

alumnado y profesorado, aprendizaje cooperativo, debates entre compañeros, experiencia sobre resolución de conflictos y experiencias de democracia participativa.

Díaz-Aguado (2003) desgrana algunas de las circunstancias o concausas a tener en cuenta para comprender los conflictos actuales:

- Los cambios sociales, retos educativos y convivencia escolar.
- La crisis de los contextos educativos tradicionales.
- Las condiciones de riesgo y de protección desde un enfoque ecológico-evolutivo.
- La necesidad de superar el curriculum oculto e incrementar la coherencia educativa.
- Los cambios en la infancia y nuevas tecnologías.
- Las dificultades para apropiarse del futuro en la adolescencia actual.
- Una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado.

Por otro lado, en el mismo texto, propone diez medidas para mejorar la convivencia escolar:

1. Adaptar la educación a los cambios sociales.
2. Mejorar la calidad del vínculo educativo.
3. Desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos.
4. Ayudar a romper la tendencia a la reproducción de la violencia.
5. Enseñar a condenar toda forma de violencia.
6. Insertar la convivencia en el respeto a los derechos humanos.
7. Prevenir la intolerancia y el sexismo.
8. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar.
9. Educar en la ciudadanía democrática.
10. Poner medios a disposición del profesorado.

Después de analizar los principales resultados recogidos de investigaciones sobre violencia entre adolescentes en diversos países, entre ellos España, Díaz-Aguado (2005) propone un plan de prevención para evitar el modelo dominio-sumisión en que se basa, y que ya ha cosechado éxitos en su aplicación con 783 adolescentes. Los puntos en que se apoya son:

- *Enseñar a condenar toda forma de violencia favoreciendo una representación que ayude a combatirla.*
- *Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos.*
- *Favorecer la cohesión entre compañeros y erradicar las situaciones de exclusión.*
- *Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización.*

Los medios utilizados en el desarrollo del programa fueron: aprendizaje cooperativo y currículo de la no violencia.

Propuestas educativas realizadas a partir del informe del Observatorio Estatal de la Convivencia (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010):

1. *Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral.*
2. *Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario de las políticas educativas.*
3. *Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje.*
4. *Mejorar la eficacia educativa de las sanciones.*
5. *Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles. El papel de los equipos de mediación.*
6. *Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo.*
7. *Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso.*
8. *La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia.*
9. *Promover la calidad de las relaciones en el centro como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia como condiciones de protección.*
10. *La prevención como estrategia básica de la construcción de la convivencia.*
11. *La prevención de la exclusión y la violencia.*
12. *Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias.*
13. *Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género.*

14. *Incluir las medidas anteriores en la formación del profesorado.*
15. *Promover las habilidades para una convivencia de calidad en el resto de la comunidad escolar, y especialmente en el alumnado y en las familias.*
16. *Difundir los resultados, conclusiones y propuestas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar.*

Trianes y Muñoz (1997) vienen trabajando con programas de prevención de violencia desde 1984, en que utilizaron un programa de Spivak y Shure (1974, 1982) para enseñar habilidades de solución de problemas interpersonales a niños de 5 años. Posteriormente diseñaron su propio programa “Solución de Problemas Interpersonales para Adolescentes” cuya aplicación dura tres cursos y su punto fuerte es la formación de los profesores. Algunas características del programa son:

- La intervención debe implicar al mayor número de miembros de la comunidad educativa.
- Debe tener un carácter educativo más que remachativo o preventivo.
- Merece ser implantado por consenso.
- Los diferentes intereses de los participantes deben ser atendidos.
- Los objetivos a perseguir deben ser cuidadosamente delimitados.
- Los procedimientos deberían ser fácilmente asequibles y útiles para los profesores, sin requerirle gran esfuerzo o adaptación.

La secuencia del programa se detalla en la tabla que sigue:

Módulo	Partes	Objetivos	Procedimientos
MÓDULO 1: MEJORAR EL CLIMA DE LA CLASE	Comunicación y conocimiento Interpersonal. La clase como grupo humano en desarrollo. Autogestión en la marcha de la clase	Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades. Consciencia de pertenencia a grupos. Responsabilidad social. Establecimiento de normas de grupo. Autonomía y autogestión.	Juegos de comunicación y expresión emocional. Análisis/reflexión de historias. Diálogo pautado por parte del profesor. Debate norma a norma. Autorregistros. Revisiones de grupo
MÓDULO 2: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS SIN PELEARNOS	Conocimiento e inferencia de emociones y afectos. Aprender pensamiento reflexivo y negociación	Expresión y reconocimiento de sentimientos Interiorizar pensamiento reflexivo en pasos manejables	Juegos de comunicación de emociones e información íntima. Análisis/reflexión de problemas reales. Debate moral. Dramatizaciones con Retroinformación
MODULO 3: APRENDER A AYUDAR Y COOPERAR	Empezar a trabajar en grupos cooperativos. Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos. Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar.	Implantar en las materias escolares la metodología del aprendizaje cooperativo. Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc. Generalizar los comportamientos de ayuda y los sentimientos prosociales.	Tecnología del aprendizaje Cooperativo. Análisis en grupo y práctica con retroinformación. Análisis y dramatizaciones. Registros. Revisiones de grupo.

Tabla 24 Estructura, objetivos y procedimientos del Programa (adaptado de Muñoz, Trianes y Jiménez, 1996, (p. 90)

Fuente: Trianes y Muñoz (1997).

Avilés (www.xtec.cat/) propone integrar un plan específico contra el *bullying*:

... en un marco de educación en valores y en el seno del proyecto de convivencia La razón fundamental es que, diversas investigaciones y la puesta en marcha de proyectos a nivel europeo y mundial, han demostrado que abordar la mejora de la convivencia en los centros educativos consigue, si se hace bien, mejorar el clima de centro, pero no asegura erradicar ni abordar el maltrato que supone el bullying. Mientras que al revés, es decir, implantar programas de abordaje del bullying en el seno de un proyecto de convivencia, consigue abordar el maltrato singularizadamente y ve mejorados sus resultados por la puesta en marcha de otras estrategias más amplias de mejora de la convivencia entre el alumnado como son la mediación o la resolución colaborativa de los conflictos

El programa experimental CONVEX para la mejora de la convivencia escolar y el éxito educativo, de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, elaborado por profesionales de la educación en ejercicio, dirigido a centros con especiales dificultades de convivencia y clima escolar, consta de siete fases (desde análisis hasta experimentación del plan) y aun no se han publicado resultados de la experiencia piloto iniciada el curso 2009-10.

7.6. VIOLENCIA ESCOLAR Y CLIMA

Aunque en algún caso ya se ha hecho referencia, introducimos aquí algunas investigaciones que relacionan la convivencia escolar con el clima escolar.

Hernández y Sancho (2004), en un análisis sobre la violencia escolar en centros de Educación Secundaria, realizado a través noticias en prensa y grupos de discusión de profesores, concluyeron que:

... Diferentes estudios han demostrado que los centros con pocos indicios de comportamiento violento se distinguen de aquellos con altos índices de conflicto y agresión en que tienen un clima escolar más positivo... (p. 37).

Campo, Fernández y Grisaleña (2004) estudiaron, con la metodología de “casos” (descriptivo, cualitativo), tres centros de Educación Secundaria del País Vasco, prestando atención a la construcción y consolidación de la convivencia, desde el presupuesto de que la convivencia no se explica solo por el entorno sociocultural y económico de las familias, sino que existe además margen de actuación de los centros para mejorar la convivencia independientemente de la procedencia social del alumnado. Además del apoyo de la dirección, para que proyectos de mejora de la convivencia salgan adelante airosos, es preciso crear un clima adecuado en el centro.

Ramírez y Muñoz (2012), considerando que la *inclusión* formaría parte del constructo clima y centrándose en cómo apoyar a todo el alumnado para ofrecerle un aprendizaje satisfactorio, teniendo como objetivos fundamentales garantizar el libre acceso a la educación, prestar

apoyo individual y promover la integración social, realizaron un estudio empírico para determinar si determinadas características del profesorado inciden en las prácticas inclusivas con el alumnado. El estudio se realizó en colegios de la zona Norte de Córdoba con un instrumento elaborado a partir del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) y se dedujeron las siguientes conclusiones:

- La educación inclusiva todavía no es entendida por la mayoría del profesorado.
- Los docentes de la capital son más conscientes y tienen mayor conocimiento de prácticas inclusivas que los de la provincia y refieren mejor organización al respecto con diferencia significativa.
- El profesorado con menos de 10 años de servicio piensa que no se conoce suficientemente la normativa relativa a atención a la diversidad y que no está generalizada en el centro la facilitación de documentos cuando llegan por primera vez.

Sánchez, Rivas y Trianes (2006) aplicaron el Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994) durante cuatro años, en un colegio de Atención Educativa Preferente de Málaga capital con objeto de mejorar el clima del centro y para la prevención de la violencia escolar (44 alumnos, de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO). Para la evaluación se utilizó la Escala de Clima Social, Centro Escolar, de Tricket y Moos (1984), comparando los resultados con otro centro de parecidas características en el que no se había aplicado el Programa. Los resultados fueron moderadamente positivos, menores que los esperados.

Angulo (2001) describe la experiencia realizada durante dos cursos en dos centros públicos de Educación Primaria que atienden a población de extracción social baja/muy baja con objeto de mejorar el clima del centro, el aprendizaje de los alumnos y la convivencia. Con metodología

participativa, profesorado y orientador, analizaron las circunstancias y condiciones de la práctica educativa y los factores que favorecían el aprendizaje y facilitaban la convivencia. Entre estos últimos se citan: establecimiento de normas de clase, asamblea de clase, trabajo en pequeño grupo y relaciones con las familias. Finalmente se muestra un cuestionario autoevaluativo de 36 ítems, relativo a la práctica educativa del profesorado en relación con, normas, actitudes, procedimientos, motivación, evaluación y apoyo familiar.

7.7. CONCLUSIONES

En primer lugar puede decirse que la introducción de aspectos relacionados con la educación para convivencia en la legislación educativa han seguido un camino parejo al de otros países europeos de nuestro entorno y, en ocasiones, se ha ido un paso por delante de algunos. Paralelamente, se han producido numerosos estudios para conocer la incidencia de conductas contrarias a la convivencia y su relación con otras variables de tipo personal o ambiental, pudiéndose calificar la información obtenida, de rigurosa, actualizada y, al menos, razonable.

De los datos puede deducirse que, en general, la convivencia es buena, no peor que en otros lugares de nuestro entorno, aunque siempre ha de tenerse presente el propósito de mejorarla.

El mayor número de incidencias contra la convivencia, se produce por la disrupción (aproximadamente un 30 % del alumnado así lo manifiesta).

Los estudios indican una prevalencia de estudiantes acosados, de alrededor del 2% (entre el 1 y el 5 %), y otros tantos estudiantes acosadores.

Las edades en que más se produce ese fenómeno son las de 12/14 años (1º y 2º de la ESO), decreciendo en edades superiores.

La forma de acoso más usual es la del insulto verbal.

El ciberacoso producido en los últimos años no supone un aumento del acoso real.

Aunque la tendencia es hacia la igualación, los varones tienen mayor riesgo que las mujeres, y los modos son diferenciados según el género.

Baja autoestima, inseguridad, situación familiar precaria, rendimientos académicos insuficientes, consumo de alcohol y portar armas, son factores de riesgo, tanto para acosados como para acosadores.

El profesorado y los equipos directivos difieren de la percepción de los alumnos, tanto en la apreciación del grado de acoso como en la percepción del ajuste del profesorado a su práctica educativa (los alumnos, según autoinformes, aprecian más acoso y menor bondad en la práctica educativa que los profesores).

La estabilidad familiar, buenas relaciones con los profesores y presencia física de los profesores son factores favorecedores de la convivencia y preventivos de la violencia.

La organización del centro, buen clima, equipo directivo implicado y posibilidad de participación favorecen una mejor convivencia, aunque la investigación que relaciona estas variables es escasa.

La sensibilización de los profesionales de la educación que trabajan en los centros, hacia estos planteamientos, está siendo creciente como muestra el hecho de que la mayoría de los centros de Castilla León (100% de los públicos) dispongan de planes de convivencia y coordinador de convivencia, además del incremento de programas específicos puestos en marcha para su mejora, medida esta última que, a falta de investigaciones longitudinales, parece mejorar la situación de los centros o aulas en que se aplican.

7.8. LA OBTENCIÓN DE DATOS SOBRE LA CONVIVENCIA

Los datos relativos a la convivencia y violencia en los centros se vienen obteniendo por tres vías: 1ª) Informes que los centros envían a sus superiores administrativos de manera periódica (realizados por el profesorado); 2ª) Informes como los del Defensor del Pueblo y del Observatorio Estatal de la Convivencia, realizados por autoinformes del alumnado y del profesorado; y 3ª) Procedentes de investigaciones científicas que utilizan alguno de los instrumentos, entre otros, que se describen a continuación:

- Cuestionario BVQ de Olweus (1989), autoinforme que consta de 25 ítems, con respuestas de múltiple elección, que definen situaciones de victimización/agresión.
- Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE), para alumnos de ESO, de 97 ítems y tres dimensiones (Comportamiento antisocial y *bullyng*; Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico y; Hablar mal de otros, robos y engaños). Validez con W de Kendall=.763. Fiabilidad con Alpha de Cronbach=.9882. (Peralta, 2004).
- Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE) adaptado (reduce los 97 ítems iniciales a 31), que conserva la misma validez y fiabilidad que el anterior (De la Fuente, Peralta, Sánchez y Trianes, 2012).

- Cuestionario sobre Dificultades en la Convivencia Escolar, de 26 ítems: Fiabilidad con Alpha de Cronbach=0.89. (Ortega y del Rey, 2003).
- Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), de 29 ítems y cinco factores (Violencia profesorado/alumnado; Violencia física indirecta por parte del alumnado; Violencia física directa entre alumnado; Violencia verbal entre alumnado; Violencia verbal de alumnado/profesorado). Fiabilidad con Alpha de Cronbach=.926. (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez y Cerezo (2010).
- *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire* (Debarbieux, 1996), de 49 preguntas, cerradas, abiertas y de elección múltiple, que mide las percepciones de los estudiantes de 12 a 16 años respecto a: clima general, comportamientos y actos de violencia, calidad del entorno cercano al centro, relaciones entre compañeros, con el profesorado y con otros adultos del centro, efectividad del aprendizaje y tensión entre docentes y alumnado.
- Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (Hernández, 1996). Consta de 175 ítems y cuatro áreas: personal, escolar, social y familiar. Fiabilidad=.87.
- Adaptación a partir del *Index for Inclusion*, realizada por Booth y Ainscow (2000). Consta de 45 ítems, los siete

- primeros de identificación y el resto relativos a las dimensiones de convivencia y organización. Fiabilidad con Alpha de Cronbach=.938.
- Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO), de 14 ítems y dos factores: experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro. Fiabilidad con alpha de Cronbach=.85 en el primer factor y .74 en el segundo. La validez por relación con otras pruebas diferentes pasadas a 954 estudiantes de Secundaria es significativa al .01(Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011).
 - Escala de Manifestaciones de Estrés (adaptación del *Student Stress Inventory* [SSI-SM], de Firmian, Fastenau, Tash y Crossner [1989]), elaborada por Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes (2011), se compone de 22 ítems y tres factores: manifestaciones emocionales, manifestaciones fisiológicas y manifestaciones conductuales. Fue validada en una muestra de 1002 estudiantes de 12 a 15 años, de siete centros públicos de Andalucía. Fiabilidad total=.86. Validez significativa en correlación con otras pruebas.
 - Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006), compuesto de 14 ítems, de los que ocho corresponden al factor clima de centro y seis al factor clima relativo al profesorado. Fue aplicado a 925 estudiantes de 2º

y 3° de ESO. Fiabilidad con *alfa* de Cronbach=.77 para centro y .72 para profesorado.

Como consecuencia de la insuficiente consolidación de criterios claros de atribución de conductas por parte de los estudiantes, y por tanto de la inestabilidad de esos criterios de un año para otro, la utilización de cualquiera de los instrumentos señalados, en algunas edades, 11, 12, 13, 14 años, puede inducir a confusión en la interpretación de resultados, a pesar de que las medidas de fiabilidad y validez sean correctas. Es decir, debería tenerse presente que los datos de un año pueden ser diferentes en otro. Por esta razón estudios longitudinales serían necesarios para tener más clara la significación de las respuestas de alumnos.

PARTE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

**CAPÍTULO VIII. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y
METODOLOGÍA**

CAPÍTULO VIII. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

8.1. INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este trabajo se han intentado exponer, por un lado, la justificación y motivación que han servido de impulso para llevarlo a cabo así como las cautelas que a juicio de este investigador conviene tener presente a la hora de interpretar los resultados, y por otro, aunque siempre de manera limitada, reflejar el conocimiento actual relacionado con el objeto de este estudio.

De esta manera, en el capítulo I, tratando de contextualizar la organización sobre la que pivota esta investigación, se ha presentado la “historia del sistema educativo español no universitario” en sus distintos periodos, resaltando el interés en que la educación institucional sirva para favorecer el desarrollo armónico personal y social de los educandos. Por otra parte, se pone de manifiesto la evolución del área de conocimiento “Organización Escolar” y los modelos desde los que puede enfrentar el análisis de la compleja realidad de lo que sucede en el seno de la Institución Escolar. Finalmente, en el mismo capítulo se describe el “modelo AMIGO”, marco teórico contextualizador de esta investigación, diseñado por Peiró (1999), que intenta integrar los aspectos estáticos y dinámicos, internos y externos, sistemas y subsistemas, de las

organizaciones, todo ello considerado desde el ángulo de la Institución Escolar.

En el capítulo II, referido a la “cultura organizacional” se muestran las características de las organizaciones, los enfoques e investigaciones relacionados con la cultura de las organizaciones empresariales, diversos o heterogéneos según el paradigma o el elemento de análisis que se considere. Los estudios que hacen referencia al sistema educativo, por un lado, son tributarios del conocimiento obtenido del mundo de la empresa, y por otro, proceden del desarrollo de la disciplina “Organización Escolar”, que progresivamente van confluyendo con los de la Psicología Social, aunque hay todavía poca investigación de calidad. Finalmente, se establecen unas conclusiones y se apuntan algunos de los instrumentos de medida que pueden utilizarse.

En el capítulo III, se aborda el “clima laboral”, diferenciando el clima laboral en la empresa, del clima en el ámbito escolar, incidiendo tanto en la conceptualización del constructo como en los distintos tipos de investigaciones conocidas en ambos terrenos, incluyendo además sus correspondientes conclusiones e instrumentos de medida más utilizados. Como se apuntaba en el capítulo anterior también este concepto es controvertido, encontrándose resultados contradictorios, a veces, aunque se ha avanzado mucho en las matizaciones, especialmente cuando se consideran distintas unidades o niveles de análisis. La mayor parte de la investigación está orientada a establecer la relación entre clima y salud y satisfacción laboral, aspecto que podría darse por probado.

En el capítulo IV, se introduce el tema del “liderazgo”, señalando la evolución del concepto y las teorías más básicas, pasando a detallar los

estudios realizados en organizaciones no educativas y, una vez hecha referencia sobre la dirección escolar en España y otros países, se citan los trabajos relacionados con el liderazgo escolar, se expresan unas conclusiones y se reseñan distintas formas de obtener medidas del liderazgo. Las investigaciones empíricas apuntan a un liderazgo democrático, compartido y / o distribuido en las organizaciones escolares como mejor medio para conseguir sus fines, pero habría que señalar que, en nuestro país, el liderazgo de la dirección de los centros, por diversas razones, se encuentra lejos de tener un funcionamiento óptimo.

En el capítulo V, se trata la “satisfacción laboral de los profesores”, partiendo de la investigación realizada en medios no educativos y, continuando con las efectuadas en ambientes escolares y mostrando distintos instrumentos para su medida. Existe bastante coincidencia en los resultados de la investigación de fuera y del interior de la Institución Escolar, pudiendo apreciarse que, en general los profesores españoles muestran un grado de satisfacción laboral nada desdeñable, a pesar de que manifiesten en numerosas ocasiones juicios negativos respecto de su formación profesional y de su autoeficacia.

El capítulo VI entiende del “rendimiento de los alumnos”, iniciándolo por el conocimiento del rendimiento de ámbitos no escolares y continuando por los educativos, en este caso, incluyendo distintos informes patrocinados por la Administración Educativa y también algunas otras investigaciones. Podría decirse, que los determinantes del rendimiento académico están suficientemente fundamentados, que los distintos exámenes a lo largo del tiempo muestran una gran estabilidad, que el rendimiento de los estudiantes españoles a los 15 años se encuentra en un

nivel aceptable si se tiene en cuenta el punto de partida, que el sistema educativo español es muy equitativo, y que los estudios que relacionen cultura, clima y liderazgo con rendimiento son escasos.

El capítulo VII se centra en “la percepción de la convivencia en los centros educativos, vista por los alumnos”, haciendo alusión, por un lado, a los aspectos normativos en España, y por otro, a los trabajos relacionados, bien sean informes oficiales o investigaciones propiamente dichas, con este aspecto crucial de la vida escolar adolescente en los centros, finalizando con unas conclusiones y fórmulas para la obtención de datos al respecto. Los datos que aporta la investigación inducen a pensar que la convivencia en los centros escolares españoles es buena, en general, siendo la etapa de Secundaria Obligatoria (1º y 2º de ESO) donde más hechos contrario a ella se producen y estos son, entre otros: principalmente la interrupción (así lo manifiesta el 30 % de los alumnos) y como incidente grave estaría el acoso con una prevalencia aproximada del 2%. Otra circunstancia digna de reseñar es que la percepción de los profesores y equipos directivos respecto de la de los alumnos difiere en la apreciación del grado de acoso existente.

Como decíamos al comienzo del capítulo nos hubiera gustado abarcar y profundizar más, pero podría hacerse interminable la revisión bibliográfica. Aun así, estimamos es suficiente para poder hacernos idea de la situación actual en los distintos puntos abordados.

A continuación se exponen, en distintos apartados: a) el objetivo general, los objetivos específicos e hipótesis de la investigación; b) Diseño del estudio; c) Procedimiento y d) Gestión y análisis de datos.

8.2. OBJETIVO GENERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

8.2.1. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general de la investigación es analizar las posibles relaciones existentes entre el clima laboral, la cultura organizacional y el liderazgo, y la eficacia de los centros educativos en cuanto a la conquista de objetivos en el ámbito cognitivo y relacional del alumnado, por un lado, y el desarrollo satisfactorio de las tareas docentes por parte del profesorado, por otro, en el seno de las instituciones educativas que imparten Educación Secundaria Obligatoria.

Los objetivos específicos planteados a partir del general expuesto son:

1. Conocer las percepciones del profesorado respecto al clima laboral, la cultura organizacional y el liderazgo (expresado este último en relación a la figura del director o directora), de su centro y su interrelación.
2. Conocer el grado de acuerdo entre las percepciones manifestadas por el profesorado respecto al liderazgo de su centro, y el tipo de liderazgo declarado por el director o directora.
3. Conocer el grado de satisfacción laboral del profesorado.
4. Conocer la relación entre las percepciones de cultura, clima y liderazgo del profesorado con su satisfacción laboral.

5. Relacionar el clima laboral, la cultura organizacional y el liderazgo de los centros con el rendimiento del alumnado (según notas otorgadas por el profesorado al finalizar el curso) y con la percepción de la convivencia en los centros por parte del alumnado.
6. Relacionar la satisfacción laboral del profesorado con el rendimiento de los alumnos y la percepción de la convivencia por parte del alumnado.
7. Relacionar el liderazgo autoinformado por el director o directora, con el rendimiento del alumnado, su percepción de la convivencia y la percepción de la satisfacción laboral del profesorado.

8.2.2. Hipótesis de la investigación

- Hipótesis principal: El liderazgo condiciona el clima y la cultura de las organizaciones educativas.
- Hipótesis 2: Existen concomitancias entre el liderazgo autoinformado por la dirección y las percepciones del liderazgo por parte del profesorado.
- Hipótesis 3: Las variables sociodemográficas relativas al profesorado (sexo, edad y experiencia profesional) explican algunas diferencias en la percepción de la cultura, clima y liderazgo.

- Hipótesis 4: Las variables sociodemográficas relativas a los centros (tipo de centro [público/privado], ubicación [urbano, semiurbano y rural] y n°. de alumnos) explican algunas diferencias en la percepción de la cultura, clima y liderazgo por parte del profesorado.
- Hipótesis 5: Las percepciones del profesorado sobre cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral, y las dimensiones que conforman estas variables, mantienen una poderosa interdependencia.
- Hipótesis 6: La cultura (y sus diferentes dimensiones) ejerce influencia en el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 7: El clima laboral (y sus diferentes dimensiones) ejerce influencia en el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 8: El liderazgo percibido por el profesorado (y sus diferentes dimensiones) condiciona el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 9: La satisfacción laboral del profesorado ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 10: El conjunto de percepciones del profesorado sobre cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral correlaciona positivamente con el rendimiento del alumnado y su percepción de la convivencia.

- Hipótesis 11. El tipo de liderazgo primario manifestado por la dirección marca diferencias en el rendimiento del alumnado.
- Hipótesis 12: El tipo de liderazgo primario manifestado por la dirección marca diferencias en la percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 13: La variable sexo de la dirección no influye en el rendimiento y la percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 14: Las variables demográficas referidas a los centros (tipo de centro [público/privado], ubicación [urbano, semiurbano y rural] y nº. de alumnos) diferencian resultados de rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- Hipótesis 15: Existen diferencias en la percepción de la convivencia entre alumnas y alumnos.
- Hipótesis 16: Existe relación entre la percepción de la convivencia por parte del alumnado referida a centro con la referida a profesorado.
- Hipótesis 17: Existe relación entre el rendimiento del alumnado y la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

8.3. DISEÑO DEL ESTUDIO

8.3.1. Tipo de estudio

Cronbach (1957) diferenciaba dos líneas o disciplinas de la Psicología Científica, la psicología correlacional y la psicología experimental. La primera estudia las diferencias individuales mediante el análisis correlacional, mientras que la segunda pretende probar ciertas hipótesis mediante el control riguroso de las variables y establecer relaciones de causalidad. A pesar de las ventajas de la experimentación, no siempre puede procederse a utilizarla por imposibilidad de manipulación de variables sean estas ecológicas o propias de las personas y, en todo caso, lo que de ordinario sucede en Psicología Social es que las cuestiones de hecho requieren una interpretación entre valores y ciencia social (Rodríguez y Delgado (1998).

Este es uno de esos casos, se trata de un trabajo no experimental, descriptivo, intentando seguir los criterios de la investigación correlacional, mejor llamada *ex post facto*, referida a fenómenos que ya han ocurrido. Este modelo, que ofrece una gran claridad metodológica y coherencia interna, postula que la conducta se encuentra en función de variables que se supone existen en las personas y pueden ser evaluadas por procedimientos empíricos.

La elección de una metodología cuantitativa deviene por el hecho de tratarse de una investigación transversal en un gran número de instituciones, que supuestamente tienen elementos comunes. Sin embargo tiene algunas desventajas como son, “la tendencia a considerar los sujetos

como seres estáticos y descontextualizados, los numerosos problemas que plantean los procedimientos psicométricos y la pretendida objetividad de las propiedades psicométricas en que se sustentan” (De Diego, 1992:88).

La combinación de una metodología cuantitativa con otra cualitativa integradas proporcionarían un mejor sustrato al conjunto de la investigación (Cronbach, 1986). En el caso que nos ocupa, especialmente en lo que a la variable “cultura” se refiere, hubiera permitido profundizar en el contexto y elementos diferenciadores y definidores de cada institución, pero no es menos evidente que, dada la amplitud de la muestra seleccionada, hubiera terminado por alargar demasiado tiempo el proceso y acaso terminar resultando inabarcable.

Por otro lado, como señalan distintos autores (Álvarez, 1986; De Diego y De Diego, 1990; Yin, 1994; Fernández, 2002; Pardo, 2003) la elección de uno u otro método depende del asunto a evaluar, las circunstancias y campo de la investigación, y el objetivo que se pretende alcanzar. En todo caso, es preciso ser cuidadosos con la interpretación de los resultados.

8.3.2. Población de estudio

La población de referencia de esta investigación son los centros españoles de Educación Secundaria públicos y concertados, en el caso de nuestra muestra serán de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, su profesorado y el alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se resumen en la tabla que sigue:

Etapa	Tipo de centro	Nº. de centros	Profesorado	Alumnado	Alumnado de 3º ESO	Observaciones
ESO, Bachillerato	Público	189	12911	101783	13463	No incluidos los alumnos de PCPI porque algunos estudian en organizaciones no educativas
y F. Profesional	Privado Concertado	92	4176	48303	7848	
Totales		281	17087	150086	21311	

Tabla 25 Estadística correspondiente a Enseñanzas de Régimen General de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Fuente: Estadística del Ministerio de Educación correspondiente al curso 2010-11.

Como puede apreciarse, el número de centros públicos que imparten Educación Secundaria es aproximadamente 2/3 del total y el de privados concertados 1/3, con la salvedad de que en el caso de estos últimos lo habitual es que también impartan las etapas de Educación Infantil y Primaria.

En cuanto al número de profesores, los centros públicos ocupan aproximadamente $\frac{3}{4}$ del total y el $\frac{1}{4}$ restante pertenece a centros concertados, aunque el número de estos no es muy exacto porque en muchas ocasiones los profesores comparten etapa Primaria y Secundaria.

Si nos centramos en el volumen de alumnado, volvemos a las proporciones iniciales del número de centros: aproximadamente 2/3 estudian en centros públicos y 1/3 en concertados.

La desproporción de profesorado a favor de los centros públicos, en comparación con el alumnado matriculado ($\frac{3}{4}$ de profesorado para $\frac{2}{3}$ de alumnado), respecto de los centros concertados es debida a la no presencia

de estos últimos en zonas rurales, que en esta Comunidad Autónoma es muy extensa.

Las proporciones de alumnado y profesorado a nivel de todo el Estado es parecida, siendo Madrid la Comunidad Autónoma en la que existe una relación más igualitaria entre ambos tipos de centros, dada la alta concentración de población urbana existente.

8.3.3. Descripción de la muestra

Como se explicará a la hora de redactar sobre el procedimiento, el primer intento de extraer una muestra al azar representativa de las distintas provincias de la Comunidad Autónoma, respetando las proporciones de centros públicos y privados, y distribución urbana, semiurbana y rural, no resultó posible, con lo cual se ha conseguido una muestra que se puede calificar de incidental, pero que puede resultar representativa y se refiere a:

- a) Centros
- b) Profesorado
- c) Alumnado

La tabla que sigue contiene los datos referidos a centros y profesorado:

		Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	TOTAL
Centros Públicos	Urbano	1	4	5		3	3	2	4	2	24
	Semiurb			2	1	2	2		1		8
	Rural		1	1	2		1			3	8
Centros Privados	Urbano		4	2		1			2	1	10
	Semiurb			1	1						2
TOTAL CENTROS		1	9	11	4	6	6	2	7	6	52
Profesorado Públicos		52	329	555	167	258	409	148	257	246	2421
Profesorado concertados			152	64	20	12			67	35	350

Tabla 26 Muestra de centros y profesorado.

Estos datos muestran que aunque la proporción de centros participantes en la investigación, públicos y privados concertados, se acerca a la proporción de la población, sin embargo el total de profesores de uno y otro ámbito se encuentra muy descompensado e indica la menor disposición a participar por parte de los centros privados concertados.

A continuación se ofrecen los datos de protocolos de profesores recogidos, así como del alumnado de 3º de ESO y porcentajes en relación con la población:

	Profesorado de CyL	Profesorado de los centros	Encuestas recogidas	Porcentaje sobre total profesorado CyL	Porcentaje sobre total profesorado centros participantes	Alumnado 3º ESO en CyL	Encuestas de alumnos de 3º ESO	Porcentaje sobre total alumnado de 3º ESO de CyL
Públicos	12911	2421	494	3,82 %	20,40 %	13463	1529	11,36 %
Concertados	4176	350	167	4,00 %	47,71 %	7848	474	6,04 %
TOTAL	17087	2771	661	3,87 %	23,85 %	21311	2003	9,40 %

Tabla 27 Número y porcentajes de encuestas del profesorado y del alumnado recogidas.

Los porcentajes explicitados en la tabla anterior se reflejan en el gráfico que sigue:

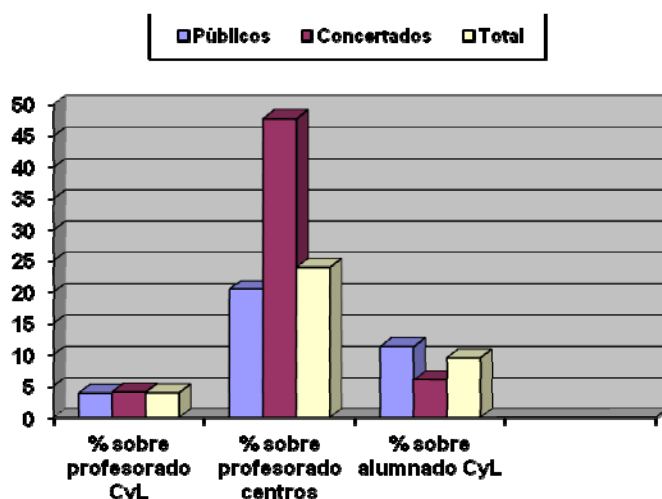


Gráfico 4 Porcentajes de número de encuestas de profesorado recogidas, sobre la población de profesorado de Secundaria de Castilla y León y sobre el profesorado de los centros participantes. Porcentaje de encuestas de alumnado de 3º de ESO recogidas, sobre la población escolar de 3º de ESO en Castilla y León.

8.3.3.1. MUESTRA DE PROFESORADO PARTICIPANTE:

Puede observarse que el porcentaje de encuestas de profesores recogidas sobre el total del profesorado de Castilla y León, 3,87 %, y el 23,85 % sobre el total del profesorado de los centros participantes es

suficientemente representativo. Llama la atención que en el caso de los centros concertados el porcentaje de profesorado que contesta a la encuesta es más del doble que en los centros públicos, circunstancia que podría deberse a que la petición hecha por parte de los directores de centros privados es más tenida en cuenta por sus subordinados.

a) Según el sexo:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Masculino	296	44,8
	Femenino	365	55,2
	Total	661	100,0

Tabla 28 Distribución por sexo, del profesorado participante

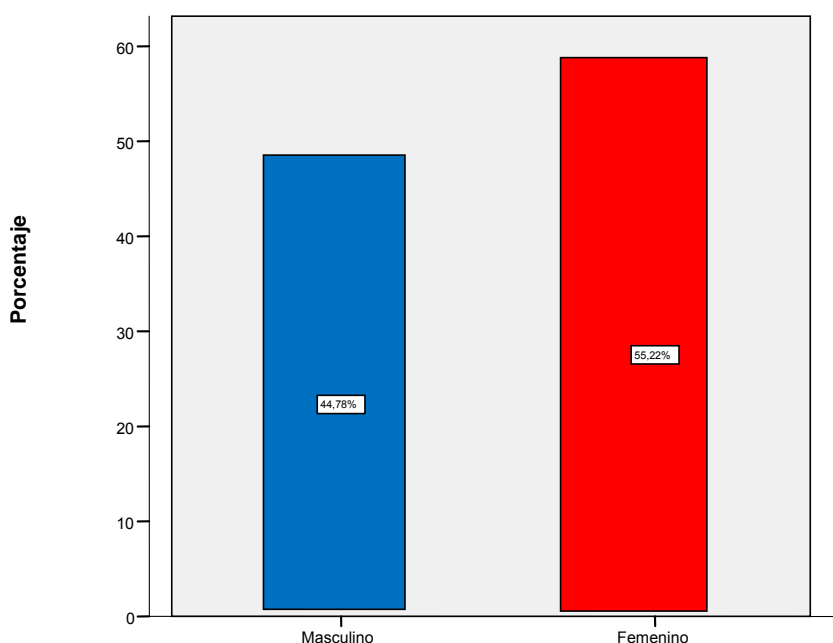


Gráfico 5 Distribución por sexo, del profesorado participante

La proporción hombre/mujer entre el profesorado que imparte enseñanzas de régimen general es del 30 / 70 % respectivamente, siendo algo mayor la diferencia favor de las mujeres en los centros privados concertados (72 %). Habría que decir que en esta ocasión la proporción de

respuestas es más favorable al sexo masculino ya que el sexo femenino ha resultado más reacio a la hora de decidir contestar al cuestionario. No se vislumbra cuál podría ser la razón de este desequilibrio.

b) Según edad:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Menor de 35	111	16,8
	De 35 a 45	209	31,6
	De 46 a 55	232	35,1
	Mayor de 55	109	16,5
	Total	661	100,0

Tabla 29 Edades del profesorado participante

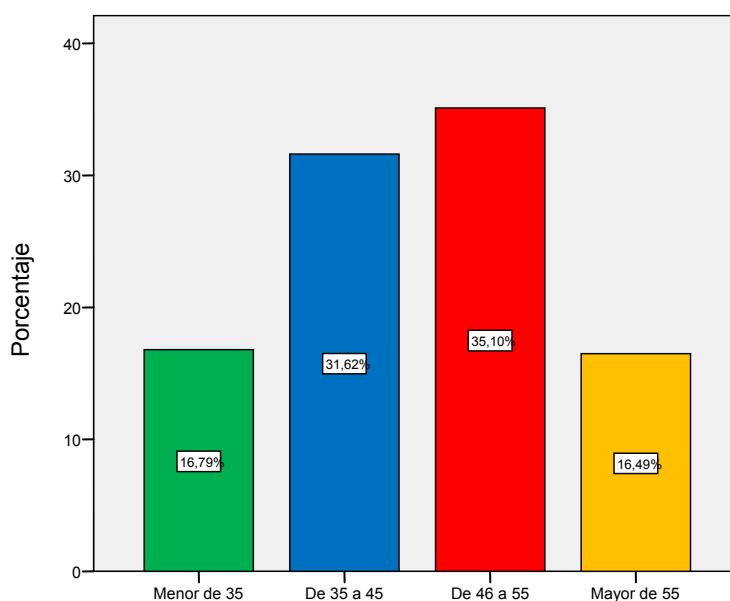


Gráfico 6 Edades del profesorado participante

Respecto a las edades del profesorado puede apreciarse que la tendencia a participar ha sido más alta entre el profesorado de cierta madurez, encontrándose equilibrado el porcentaje entre los más jóvenes y los más veteranos. Según el “Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011” la edad del conjunto del profesorado español de Educación Secundaria de centros públicos y privados se parece bastante al obtenido en

nuestra muestra, con lo que la explicación de las diferencias obtenidas estaría en su correspondencia con el número de profesores de los distintos rangos de edad que ejercen en los centros. Si acaso podría destacarse el hecho de que la mayor edad no es óbice para abordar actividades voluntarias como la contestación a este cuestionario en igual o mayor medida que el profesorado más joven.

c) Según etapa en que imparte docencia:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	ESO/BACH	570	86,1
	FP sólo	32	4,8
	FP+OTRA	60	9,1
	Total	662	100,0

Tabla 30 Etapa en que imparte docencia

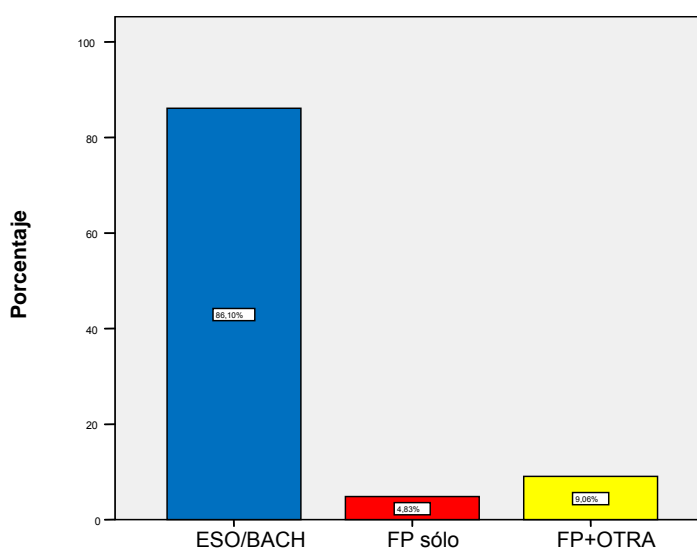


Gráfico 7 Etapa en que imparte docencia

No necesita explicación el dato relativo a la etapa en que imparten docencia, mayoritariamente en ESO y Bachillerato. Es preciso decir que los Centros Específicos de Formación Profesional fueron excluidos de la muestra por no incluir la etapa de ESO y, por tanto, estudiantes de 3º de ESO.

d) Según experiencia profesional docente:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	De 1 a 5 años	106	16,0
	De 6 a 10	86	13,0
	De 11 a 20	179	27,1
	Más de 20	290	43,9
	Total	661	100,0

Tabla 31 Años de experiencia profesional del profesorado participante

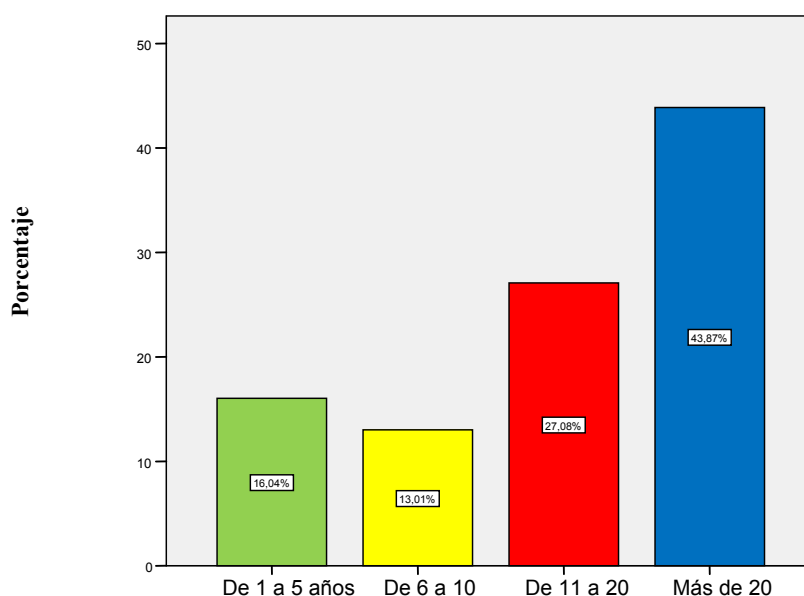


Gráfico 8 Años de experiencia profesional del profesorado participante

Tiene interés el hecho de que haya sido el profesorado con más de 20 años de experiencia el que se ha dignado contestar a este cuestionario, dato que se aviene con el de la edad que anteriormente se ha comentado. Si el hecho de contestar a un cuestionario tan largo ha merecido la atención de los profesores maduros y con experiencia, quizás puede hablarse de un plus de responsabilidad en esos márgenes de edad y experiencia, además de un interés profesional no mostrado por los más jóvenes, obviamente en lo que se refiere a los temas tratados y no a otros.

- e) Según la percepción de episodios graves de violencia física o verbal entre el alumnado o del alumnado hacia el profesorado:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No conoce	175	26,6
	Alguno	423	64,2
	Mensual	42	6,4
	Muchos	19	2,9
	Total	659	100,0

Tabla 32 Percepción de fenómenos de agresión física o verbal graves entre el alumnado o del alumnado hacia el profesorado

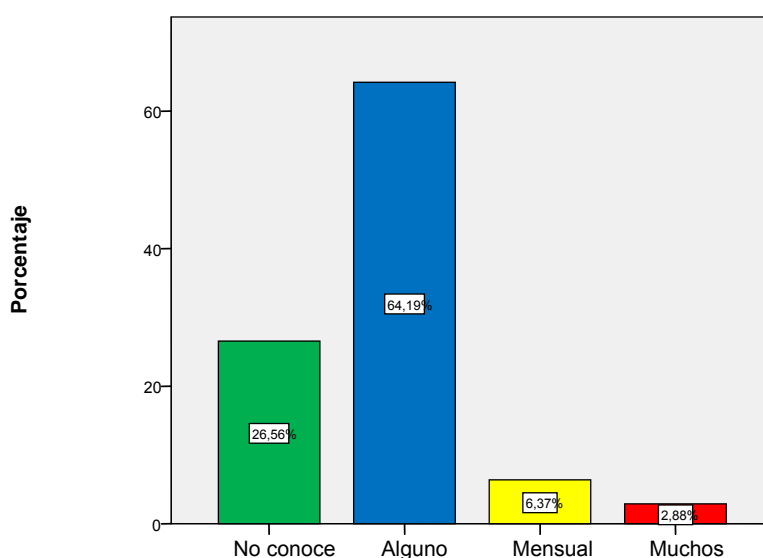


Gráfico 9 Percepción de fenómenos de agresión física o verbal graves entre el alumnado o del alumnado hacia el profesorado

Se cumple aquí lo señalado en otras investigaciones, más del 90 % del profesorado tiene la percepción de que los hechos graves acaecidos contra la convivencia son estadísticamente escasos. No conocemos si los episodios graves mensuales que ese seis por ciento dice conocer, tienen su origen en el o los mismos protagonistas, cuestión probable, pero que no resta importancia al hecho. De la misma forma, los hechos que ese 3 % del profesorado estima que se producen mucho, son claramente preocupantes.

En definitiva, lo que diría esta estadística no sería muy diferente a otras conocidas.

8.3.3.2. MUESTRA DEL ALUMNADO PARTICIPANTE:

Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje sobre total alumnado
Público	1529	11,36
Privado	474	6,04

Tabla 33 Alumnado de 3º de ESO que contestó al cuestionario de convivencia y porcentaje sobre el total existente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

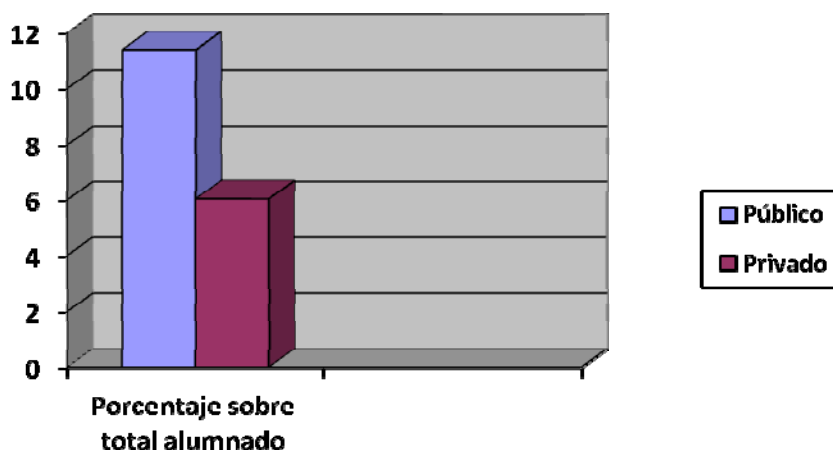


Gráfico 10 Porcentaje de alumnado participante en relación a la población total escolarizada en este nivel en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

El porcentaje de alumnos de 3º de la ESO que respondió al cuestionario (sobre percepción de la convivencia) fue del 9,40 % sobre el conjunto de la población escolar de ese nivel en la Comunidad Autónoma, que supone más que suficiente muestra. Obsérvese, en este caso, que los porcentajes son superiores en los centros públicos.

Sexo	Frecuencia
Masculino	1016
Femenino	987

Tabla 34 Frecuencia de alumnado participante según el sexo.

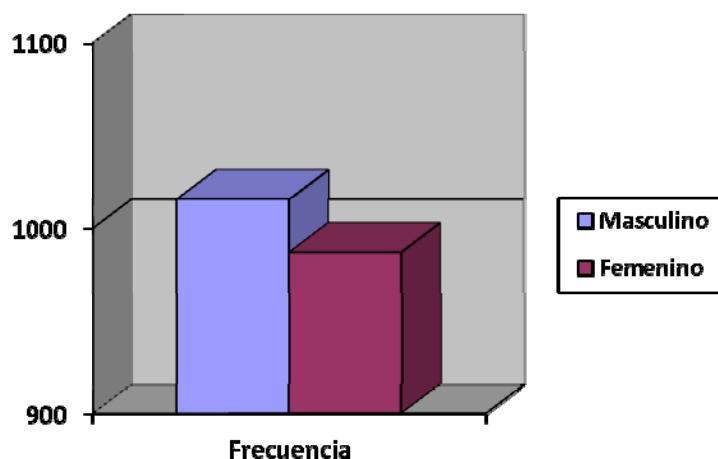


Gráfico 11 Frecuencia de alumnado participante según el sexo.

Puede apreciarse que las diferencias de alumnado participante por sexo son casi insignificantes, pudiendo deducir que se encuentran en situación de igualdad práctica a los efectos que nos ocupan.

8.3.3.3. MUESTRA DE DIRECTORES/AS PARTICIPANTES:

No todos los directores/as cuyos centros han participado en el estudio han contestado al cuestionario específico solicitado.

Tipo de centro	Frecuencia TOTAL	Hombres	Mujeres
Público	39	28	11
Privado	10	6	4

Tabla 35 Frecuencias relativa a los directores/as que respondieron al cuestionario.

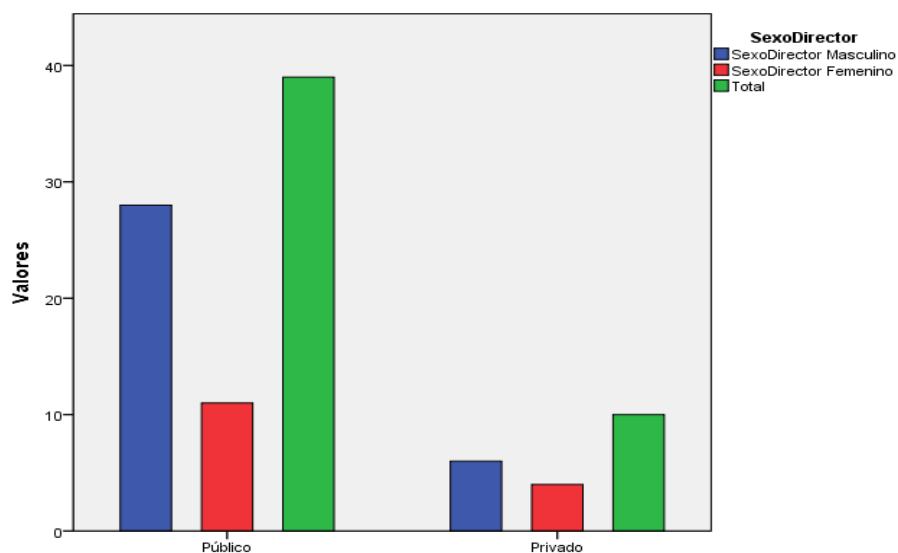


Gráfico 12 Frecuencias relativas a los directores/as que respondieron al cuestionario.

Teniendo en cuenta que el número de centros públicos participantes fue de 40, solamente un director dejó de contestar al cuestionario. En el caso de los centros privados concertados, de 12 centros participantes, dos directores/as dejaron de contestar.

8.3.4. Variables

Agruparemos las variables en cuatro ámbitos principales:

a) Variables sociodemográficas referidas a centro:

a.1. Identificación del centro.

a.2. Tipo de centro:

- Público
- Privado

a.3. Ubicación del centro:

- Urbano > 10000
- Semiurbano 5000/10000
- Rural < 5000

a.4. Clasificación del centro por n°. de alumnos:

- <300
- De 301 a 700
- >700

b) Variables sociodemográficas referidas a profesorado:

b.1. Etapa en que imparte docencia:

- ESO y / o Bachillerato
- Formación Profesional solo
- Formación Profesional y otras

b.2. Sexo:

- Hombre
- Mujer

b.3. Edad:

- < de 35 años
- De 36 a 45 años
- De 46 a 55 años
- > de 55 años

b.4. Experiencia profesional:

- De 1 a 5 años
- De 6 a 10 años

- De 11 a 20 años
- Más de 20 años

b.5. Conocimiento de episodios de violencia física o verbal entre alumnos:

- Ninguno conocido
- Conoce alguno
- Cada mes alguno
- Muchos

Estas variables, “a” y “b” operarían como variables independientes.

c) Variables independientes

c.1. Liderazgo educativo:

- Carisma del director/a
- Apoyo y trato del director/a
- Animación del director/a al cambio
- Implicación del director/a
- Humor del director/a
- Liderazgo como conjunto de las dimensiones anteriores

c.2. Cultura Organizacional:

- Ambiente favorable al desempeño
- Compromiso y entusiasmo en logro de objetivos
- Aceptación de error como factor de unidad
- Comunicación e integración del personal
- Comunicación y evolución histórica de la escuela
- Equidad en la vida escolar
- Énfasis en relaciones humanas
- Reconocimiento del esfuerzo
- Entropía organizacional
- Superación y compromiso con la tarea
- Reconocimiento del esfuerzo como factor de éxito
- Credibilidad y aprendizaje organizacional
- Reconocimiento y equidad en recompensa
- Liderazgo en la gestión educativa
- Cultura organizacional como conjunto de las dimensiones anteriores

c.3. Clima laboral:

- Implicación
- Cohesión
- Apoyo
- Autonomía
- Organización
- Presión
- Claridad
- Control
- Innovación
- Comodidad
- Clima como conjunto de las dimensiones anteriores

Las variables incluidas en este apartado “c” se refieren a percepciones de los profesores del centro y podrían funcionar entre sí como variables dependientes.

c.4. Liderazgo autoinformado del director/a:

- Sexo
- Estilo primario
- Estilo secundario
- Flexibilidad de liderazgo
- Efectividad de liderazgo

d) Variables dependientes

d.1. Satisfacción laboral:

- Respecto a tipo de trabajo realizado
- Respecto a los superiores
- Respecto al salario recibido
- Respecto a los compañeros

- Respecto a la promoción profesional
- Satisfacción como conjunto de las dimensiones anteriores

Las dimensiones comprendidas en el apartado “satisfacción laboral” corresponden a percepciones de los profesores del centro y podrían operar como variables independientes respecto de las que se describen a continuación.

d.2. Rendimiento escolar de los alumnos de 3º de ESO:

- Lengua Española y L. (estadística conjunta del centro)
- Matemáticas (estadística conjunta del centro)

d.3. Percepción de la convivencia (clima escolar percibido) por parte de los alumnos de 3º ESO:

- Respecto del centro
- Respecto de los profesores
- Percepción conjunta de ambas
- Percepción según sexo

8.3.5. Instrumentos

Con objeto de evaluar con precisión las distintas variables optamos por cuestionarios o escalas diseñados por diversos autores, y ya empleados en otras investigaciones. Creímos innecesario construir instrumentos ya existente en razón de optimizar el tiempo y en aras de la simplicidad lógica.

Los instrumentos utilizados han sido los siguientes:

	Profesorado	Alumnado
Liderazgo	Percepción del profesorado Autoinforme del director/a	
Clima, Satisfacción Laboral y Cultura	Percepción del profesorado	
Convivencia / Clima		Percepción del alumnado

Tabla 36 Instrumentos empleados

A continuación se describe cada uno de los instrumentos.

1. Percepción del liderazgo por el profesorado, *Cuestionario de Liderazgo en instituciones educativas* (Maureira, 2004), inspirado en el “liderazgo transformacional” de Bass (1985). Este instrumento está formado por 37 ítems, agrupados en cinco dimensiones, que son las que siguen:

- Carisma del director/a.
- Apoyo y trato personal del director o directora.
- Animación del director/a al cambio.
- Implicación del director/a.
- Humor del director/a.

Expresa su percepción sobre la dinamización, animación, comportamiento y visión de conjunto del trabajo docente por parte del director/a del centro, en una escala de 1 a 5 según esté poco o mucho de acuerdo con lo expresado en cada ítem, obteniendo la puntuación para cada dimensión, por la suma de las respuestas. La selección, al igual que en el cuestionario de “Cultura”, ha sido debida a la validación con población de centros escolares españoles.

La fiabilidad de la escala total a través de Alpha de Cronbach es .98 y la de cada una de las subescalas: .95, .94, .97, .94 y .93, respectivamente según el orden del guión anterior.

2. Autoinforme del director/a, *Cuestionario de Liderazgo para el Análisis del comportamiento del Líder*, en inglés “Self Perceptions of Leadership Style” (LBA II). Se trata de una versión elaborada por Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Forsyth (1991) a partir del “Leader Effectiveness and Adaptability Description” (LEAD Yo) de Hersey y Blanchard (1982). El “LBA II” se compone de 20 situaciones con posibilidad de elegir entre cuatro respuestas, y en él se identifican, el estilo primario de liderazgo, el estilo secundario, ambos con cuatro posibilidades:

S1=Comportamiento altamente directivo y poco apoyo (Directivo).

S2=Comportamiento altamente directivo y mucho apoyo (Consultivo).

S3=Comportamiento de alto apoyo y poca dirección (Participativo).

S4=Comportamiento de poco apoyo y baja dirección (Delegativo).

Además permite medir la flexibilidad y la efectividad del estilo de dirección. Ha de contestarlo el director o directora del centro. García García (2002) señala los bajos índices de fiabilidad obtenidos con este cuestionario, alabado por unos y rechazado por otros, pero muy atractivo en

los ámbitos administrativos. En lo que se refiere al ámbito educativo, parece de interés tener presente lo que señala Gago (2006: 288):

La elección de un modelo concreto de liderazgo directivo debe ajustarse a la situación específica de referencia, por lo que en la práctica, pueden llegar a existir tantos modelos como aplicaciones concretas se llevan a cabo” “Las informaciones sobre otros sistemas educativos pueden servir de referente, pero no sirven para trasladarlas al nuestro, dado que la especificidad de los sistemas educativos reclama acciones ajustadas a las condiciones y necesidades de de cada uno de ellos.

El texto precedente abunda en la idea de los autores de que la posición de los subordinados, profesores en este caso, es la que determina la opción por un estilo u otro de liderazgo. La redacción fue adaptada al ámbito educativo.

3. Percepción del clima por el profesorado, *Cuestionario de Clima Laboral, WES* (en el original “Escala de clima social en el trabajo”), elaborada por Moos, Moos y Trickett (1989), que comprende 90 ítems agrupados en diez subescalas y tres dimensiones:

Dimensiones	Subescalas	Fiabilidad: Alpha (test-retest)
Relaciones: Grado en que los empleados están interesados y comprometidos en su trabajo y el grado en que la dirección apoya a sus empleados y les anima a apoyarse unos a otros.	Implicación	.83
	Cohesión	.71
	Apoyo	.82
Autorrealización: Grado en que se estimula a los empleados a ser autosuficientes y a tomar sus propias decisiones, importancia de la buena planificación, eficiencia y presión en el trabajo.	Autonomía	.77
	Organización	.73
	Presión	.76
Estabilidad/Cambio: Grado en que los empleados conocen lo que se espera de su tarea, planes y normas, utilización de normas para control, importancia que se da a la variedad y el cambio y grado en que el entorno físico contribuye a crear un ambiente agradable.	Claridad	.69
	Control	.79
	Innovación	.75
	Comodidad	.78

Tabla 37 Dimensiones de la escala WES

Cada ítem tiene dos posibilidades de respuesta, V= verdadero o F=falso. La puntuación de cada subescala puede oscilar de 0 a 9.

Esta escala ha sido utilizada en numerosas ocasiones con diferentes grupos humanos, trabajadores de servicios y de empresas de producción. Fue seleccionada por haber sido aplicada en la investigación realizada por este doctorando para la obtención del “Diploma de Estudios Avanzados”, para ajustando la redacción de algunos ítems al medio educativo.

4. Percepción de la satisfacción laboral por parte del profesorado, *Cuestionario de Satisfacción Laboral*. Está compuesto por 40 ítems dispuestos en polos semánticos opuestos cuya contestación contiene cinco alternativas (+1 y -2 para el extremo positivo, +1 y -2 para el negativo y 3 para la “no definición”) que van de “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo con la opinión de la izquierda” hasta sus idénticos de la derecha. Comprende cinco dimensiones:

- Trabajo
- Superiores
- Salario
- Compañeros
- Promoción.

Se trata de una adaptación del “Job Satisfaction Index” de Smith, Kendall y Hulin (1969), de 72 ítems, también dispuestos en las cinco dimensiones citadas, cuya fiabilidad conjunta (Alpha) de Cronbach es de .82, siendo la de las dimensiones (Pay, .81; Promotion, .83; Work, .74; Supervision, .85; y Co-workers, .85). De este cuestionario se han realizado diversas adaptaciones más reducidas, una de ellas (de 49 ítems) usada por Diego, Diego y Olivar (2001) y Diego, Diego y Jiménez (1991), otra, de 44

ítems, p. e., por Moha (2012). Tanto el original como las adaptaciones fueron dirigidas a trabajadores de tipo administrativo, por lo que se realizó una nueva adaptación enfocada al profesorado para esta investigación concreta. La adaptación de Diego, Diego y Olivar (2001) es la utilizada en esta investigación (40 ítems) y la fiabilidad obtenida con Alpha de Cronbach ha sido la siguiente:

- Tipo de Trabajo: .816.
- Superiores: .912.
- Salario: .823.
- Compañeros: .914.
- Promoción: .693

5. Percepción de la “cultura” por parte del profesorado, *Inventario de Cultura Organizacional Educativa, ICOE* (Marcones y Martín del Buey, 2003). Consta de 62 ítems con cinco posibilidades de respuesta según la conformidad o disconformidad con lo expresado en el ítem (de 1=poco de acuerdo a 5=muy de acuerdo), distribuidos en 14 factores de primer orden:

- Ambiente favorable al desempeño.
- Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos.
- Aceptación del error como factor de unidad.
- Comunicación e integración del personal.
- Comunicación y evolución histórica de la Escuela.
- Equidad en la vida escolar.
- Énfasis en las relaciones humanas.
- Reconocimiento del esfuerzo.

- Entropía organizacional.
- Superación y compromiso con la tarea educativa.
- Reconocimiento del esfuerzo como factor de éxito.
- Credibilidad y aprendizaje organizacional.
- Reconocimiento y equidad en la recompensa.
- Liderazgo en la gestión educativa.

Se pretende obtener las puntuaciones de las percepciones de los docentes relativas a las características predominantes de la cultura del centro en que desarrollan su labor educativa.

La puntuación obtenida en cada factor resulta de la suma de las respuestas.

La fiabilidad del conjunto según Alpha de Cronbach fue de .96. Sometidos a análisis factorial, estos factores dieron como resultado cuatro factores de segundo orden o dimensiones:

- Reconocimiento de los esfuerzos como factor de éxito (Alpha de Cronbach: .89).
- Credibilidad de los directivos y relaciones humanas (Alpha: .88).
- Liderazgo en la gestión directiva (Alpha: .91).
- Comunicación y equidad organizacional (Alpha: .74).

La razón de su elección fue el hecho de haberse construido específicamente para el medio educativo y validado con población castellano-parlante.

Los cuatro cuestionarios descritos, dirigidos al profesorado, se refundieron, es decir, se soldaron uno con otro para constituir el cuestionario definitivo, compuesto de 229 ítems (al haber dos ítems con el

mismo número [201], el cuestionario cuyo ítem último es el 228, resulta tener 229).

6. Percepción del “clima” por parte del alumnado, *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar, CESCE* (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006), destinado a evaluar la percepción de los alumnos respecto al clima social existente en el centro y en relación a los profesores. Este cuestionario construido a partir del “California School Climate and Safety Survey, CSCSS” (Furlong y Morrison, 1995), consta de 14 ítems que admiten cinco posibilidades de respuesta (de 1 a 5, según se esté poco o mucho de acuerdo con lo expresado en el ítem) agrupados en dos factores denominados:

- “Clima referente al centro” que tiene que ver con percepciones de comportamiento de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro.
- “Clima referente al profesorado” referido a percepciones de satisfacción en la relación con el profesorado, desde la perspectiva de justicia y respeto.

Su fiabilidad con Alpha de Cronbach es de .77 para el factor “Clima de centro” y .72 para “Clima referente a profesorado”. La elección de este instrumento para medir lo que, a lo largo de la redacción, se viene denominando “convivencia”, se debió a que su elaboración y validación es relativamente reciente, la muestra es española y la edad a la que va dirigido es apropiada para este caso y es fácil y requiere poco tiempo de aplicación. En este caso se aplicó a alumnos de 3º de ESO, a uno, dos o tres grupos según el volumen del centro. Las puntuaciones directas obtenidas para cada centro se convirtieron en puntuaciones medias para poder comparar unos centros y otros.

En adelante, cuando nos refiramos a la percepción del “clima” por parte del alumnado diremos “percepción de la convivencia”.

7. Para la variable “rendimiento académico”, se solicitaron y obtuvieron de los directores/as de los centros, en su caso, las estadísticas de notas referidas a la “calificación final” (convocatoria ordinaria + extraordinaria) del conjunto del alumnado de 3º. de ESO, tal como aparecen en el documento oficial denominado “Informe de los resultados de la evaluación final del alumnado” que se envía a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a mediados de septiembre, de las materias de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, distribuidos en tres categorías: Insuficiente, Suficiente-Bien y Notable-Sobresaliente. La puntuación, es decir, el número de alumnos de cada una de las tres categorías, se convirtió en porcentaje y se multiplicó por un coeficiente, “1” para Insuficiente, “2” para Suficiente-Bien y “3” para Notable-Sobresaliente, sumándose las tres puntuaciones resultantes, tanto para Lengua y Literatura como para Matemáticas. Ambas puntuaciones constituyen el “rendimiento” de centro y son las que posteriormente se han comparado con el resto de variables de la investigación.

8.4. PROCEDIMIENTO

8.4.1. Fase preparatoria

Conocedor de las restricciones que las Administraciones Educativas imponen a las actuaciones a realizar por parte de personas o instituciones ajenas a los centros educativos sostenidos con fondos públicos, la primera actuación realizada, una vez admitido el proyecto de investigación por la Universidad de Valladolid (25/11/2010), fue la de solicitar autorización a la Viceconsejería de Educación de la Junta de Castilla y León para recabar la autorización voluntaria de los centros educativos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma para poder llevar a cabo el proyecto de investigación a lo largo de los años 2011 y 2012.

Durante el tiempo de espera hasta la llegada de la autorización, procedí a seleccionar una primera muestra de 30 centros estratificada (50 % de centros urbanos públicos, 25 % de centros semiurbanos y rurales públicos y 25 % de centros privados concertados urbanos), proporcional (a la población de cada una de las nueve provincias de la Comunidad Autónoma) y aleatoria, con detalle de los datos de identificación de cada uno y de información adicional a partir de su página web. A la vez preparé las comunicaciones para solicitar la colaboración a los directores de los centros, seleccioné los instrumentos a utilizar y encargué la impresión de los cuestionarios (una pequeña parte por si no hubiera autorización).

Cada cuestionario dirigido al profesorado se introdujo en un sobre con autocierre, en cuya esquina superior izquierda se daba cuenta, resumidamente, de la identificación del doctorando, del carácter voluntario

y confidencial de la colaboración, del procedimiento de entrega y recogida (a través de la dirección), y del contenido del mismo (cuestionario, resumen explicativo del objeto de la investigación y copia de la autorización de la Viceconsejería [este último documento se incluiría posteriormente, después de recibirse tal autorización]).

8.4.2. Fase de ejecución

Recibida la autorización en marzo de 2011, procedí a la planificación de los contactos con los centros:

1. Contacto telefónico inicial con la dirección del centro para comentarle el objeto de mi trabajo y ofrecer información escrita al respecto.
2. Envío por correo electrónico del resumen del proyecto de investigación y copia de la autorización de la Viceconsejería.
3. Segundo contacto telefónico con la dirección de los adentros para recabar la aceptación o rechazo de la colaboración.
4. En el caso de aceptación, en el mismo acto, propuesta de fecha de visita personal al centro para la explicación más detallada y aportación de los cuestionarios para profesores, alumnos y para el propio director/a.
5. Después de un plazo entre dos y tres semanas, nuevo contacto con la dirección para concertar fecha de nueva visita para recoger los cuestionarios.
6. Realización de la segunda visita a los centros para recoger el material.
7. Corrección del cuestionario del director o directora y envío personal de un breve informe al respecto, en plazo menor a un mes desde su recogida.
8. Petición de la estadística de las calificaciones de 3º de ESO, en septiembre (es cuando los centros disponen del conjunto de las convocatorias de junio y septiembre) por correo ordinario.
9. Envío a cada director/a de centro, de un resumen de resultados de las principales variables de su centro y comparación con el conjunto de datos obtenidos.

Al momento de realización del paso 3, para conocer la aceptación o rechazo de la solicitud de colaboración, pude apreciar que dado el número de rechazos (aproximadamente un 50 %), debería incrementar el número de centros inicialmente seleccionados, cuestión que, por un lado, alteraba la

fórmula de selección de los centros, y por otro, retrasaba el calendario propuesto al comienzo, circunstancia que, dadas las fechas del curso, me impulsó a reconsiderar los plazos previstos para el desarrollo de esta fase (inicialmente pensada para el curso académico 2010-11). Así mismo forzó a convertir la muestra de aleatoria en incidental.

Como consecuencia, se replanteó la logística (que requirió una meticulosa planificación), distribuyendo los contactos (100) y visitas a los centros en dos cursos, 2010-11 (25 centros) y 2011-12 (29 centros), eligiendo los meses de octubre y noviembre para la comunicación previa con los directores y los de enero, febrero, marzo y abril para las visitas, por considerar esa temporalización la más apropiada.

De los 54 directores que accedieron a participar, solamente dos, director y directora, resultaron fallidos incumpliendo el compromiso adquirido (permitieron que por dos veces hiciera cientos de kilómetros para visitarlos con excusas de “ya lo vamos a hacer bien, con un poco más de tiempo”).

El contacto telefónico con directores/as de centros no fue tarea fácil y exigió numerosos intentos en casi todos los casos. La impresión recibida en los casos de rechazo en el primer contacto fue, unas veces, de desconfianza ante la posible mala utilización de los datos, otras, de recelo ante lo que podría suponer de evaluación del centro, y en otras, imposibilidad de aceptar nuevas responsabilidades por exceso de ocupación. En bastantes ocasiones, en el caso de aceptación de la colaboración, se reclamó autorización de la Consejería de Educación.

En general, la recepción y entrevista personal con directores/as, una vez aceptada la colaboración, tanto de centros públicos como privados, fue amable, como siempre con las inevitables pero escasas excepciones. Estas entrevistas permitieron a este doctorando pulsar el estado de ánimo de la dirección en relación con la organización del centro, con la satisfacción de los profesores y con las relaciones con la administración. En su mayoría las direcciones indicaron la probabilidad de que muchos profesores no responderían a los cuestionarios. La percepción extraída de estas entrevistas fue de optimismo y profesionalidad de la mayoría de directores/as. En unos pocos casos aparecieron recelos respecto al uso de datos y de las conclusiones que pudieran obtenerse sobre el liderazgo de la dirección a través de la evaluación a realizar por el profesorado en el cuestionario.

En estas entrevistas los directores/as recibieron tantos sobres con cuestionarios como número de profesores del centro, se entregó el cuestionario autoinforme dirigido al director/a y los cuestionarios relativos a la convivencia para aplicar a los alumnos de 3º de la ESO por parte de los correspondientes tutores, aspecto sobre el que se instruyó al director/a.

En la segunda visita a los centros hubo nuevo contacto con el director/a, que en algunas ocasiones mostró preocupación por la poca participación del profesorado, por la poca respuesta (en un centro no se recogió ningún cuestionario y en 10 se recogieron menos del 10% del total de profesorado), se recogieron los sobres cerrados con sus cuestionarios del profesorado, los cuestionarios del alumnado y el del propio director/a (dos directores de centros privados y uno público no entregaron su propio cuestionario). Como incidencia curiosa puede señalarse la explicación

escrita de un profesor en el propio cuestionario, a la no contestación al mismo, argumentando contra el paso de cuestionarios y tachando de “salvapatrias” a los que pretender extraer conclusiones y tomar decisiones en base a sus resultados.

Como se ha dicho anteriormente, un breve informe con la corrección e interpretación del cuestionario del director/a se le remitió personalmente en el plazo de un mes después de recogido.

A mediados del mes de septiembre, en ambos años, se envió carta por correo ordinario, con sobre franqueado en su interior, a las direcciones de los centros recabándoles la estadística de calificaciones de los alumnos de 3º de la ESO en Lengua y Literatura Española y Matemáticas, que necesitó, aproximadamente en el 50 % de los casos, de segunda comunicación (aun así un total de seis centros, dos privados y cuatro públicos, no las enviaron).

El procedimiento seguido para la obtención de datos ha sido laborioso. La opción de elaborar un artefacto informático y enviarlo a más o todos los centros, además de su coste económico, dudosamente hubiera conseguido contestación a más cuestionarios, tan largos, del profesorado, pero existía la dificultad del otro cuestionario particular de la dirección y, especialmente los de los alumnos, que sin una explicación completa y previa hubiera sido difícil conseguir. Por otro lado, el contacto telefónico y personal visitando los centros añade eficacia a todo el proceso.

8.5. GESTIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Durante los espacios de tiempo que permitieron las visitas a centros, se prepararon las plantillas de corrección de los diferentes cuestionarios, se resumieron los datos para cada variable y finalmente fueron trasladados a tres archivos del programa de cálculo SPSS 15.0.

En uno de los archivos, los datos (puntuaciones directas) provenientes de los cuestionarios del profesorado, que permitirán describir los resultados, de acuerdo con las variables sociodemográficas, y establecer las comparaciones y correlaciones oportunas entre las numerosas variables agrupadas en torno a “liderazgo”, “cultura organizacional”, “clima laboral” y “satisfacción laboral”.

En un segundo archivo se dispusieron los datos procedentes de los cuestionarios procedentes del alumnado de 3º de ESO relativos a la percepción del “clima” / “convivencia”.

En un tercer archivo, los datos referidos a “centro”, en su caso convertidos en puntuaciones medias para poder compararlos. En este caso se incluyeron:

- Variables sociodemográficas referidas a centro: Tipo de centro, Ubicación y Clasificación por número de alumnos.
- Puntuaciones promedio de centro en cada una de las variables del cuestionario de profesorado.

- Puntuaciones promedio de centro de los cuestionarios del alumnado de 3º de ESO referidos a la percepción de la convivencia. Se tomaron medias de la variable “total”, “centro”, “profesorado” y por sexos.

- Puntuación ponderada de las calificaciones en Lengua y Literatura y Matemáticas del alumnado de 3º de ESO a partir de la información facilitada por las direcciones de los centros según el modelo que sigue:

Inventario de las calificaciones de los alumnos		Calificación final curso TERCERO		
		Convocatoria		TOTAL N° ALUMNOS
		Ordinaria	Extraord.	
Materias	Calificación			
Lengua Castellana y Literatura	INSUFICIENTE			
	SUFICIENTE+BIEN			
	NOTABLE+SOBRESALIENTE			
Matemáticas	INSUFICIENTE			
	SUFICIENTE+BIEN			
	NOTABLE+SOBRESALIENTE			

Tabla 38 Modelo Estadística Calificaciones del Total de Alumnos de 3º ESO del Centro.

Mediante la operación de reducción del nº. de alumnos comprendido en cada una de las tres categorías de notas en la tabla precedente a porcentaje y asignando posteriormente un coeficiente multiplicador a cada categoría, 1 a Insuficiente, 2 a Suficiente + Bien y 3 a Notable + Sobresaliente, proporcionan cifras que sumadas en cada una de las materias nos da una puntuación que podemos comparar con otros datos.

- Estilo de liderazgo Primario y Secundario extraídos del cuestionario del director/a.

- Puntuaciones en Flexibilidad y Efectividad de liderazgo mostradas en el mismo cuestionario.

Las puntuaciones y categorías recogidas en este archivo permiten describir la muestra desde la perspectiva de centro, establecer correlaciones y comparar las puntuaciones mediante análisis de varianza.

CAPÍTULO IX: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo van a exponerse los resultados conseguidos en relación con los objetivos e hipótesis planteadas. Se han obtenido un gran número de datos relativos a numerosas variables. Mostraremos en primer lugar los resultados generales referidos a cada una de las variables estudiadas, en segundo lugar los resultados comparativos y finalmente se revisará la medida mediante un estudio correlacional.

Los datos han sido tratados con el programa de cálculo *SPSS.21.0*.

9.1. RESULTADOS GENERALES

Aquí iremos analizaremos el comportamiento de las variables estudiadas desde un punto de vista general, referidas al profesorado (cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral), a los directores/as y al alumnado (rendimiento y percepción de la convivencia).

9.1.1. El profesorado

Analizaremos los datos a partir de la “media”, el “valor máximo posible” y “distribución de frecuencias”.

9.1.1.1. La “cultura organizacional”

Recordamos que nos estamos refiriendo a percepciones del profesorado respecto de un conjunto de creencias compartidas, en todo o en parte, por las personas que integran una organización, en este caso un centro educativo. Algo que “es” (un elemento constitutivo de la organización), no algo que se “tiene”, y que fundamenta las interpretaciones de lo que ocurre en ella, una visión compartida que le da identidad. Implica valores, creencias básicas y normas comportamentales.

Dimensiones	Media N=659	Desv. típ.	Máximo
AFAD	14,27	3,168	20
CYELO	14,64	2,968	20
ACEFU	13,70	2,806	20
CIP	7,34	1,612	10
CEHE	6,62	1,879	10
EUE	13,77	2,977	20
ERHUM	25,37	5,488	35
REAC	13,67	3,148	20
EYNO	7,31	1,516	10
SUCTE	10,52	2,334	15
REFE	31,61	6,865	45
CRA	13,61	3,783	20
RER	10,19	2,542	15
LIGED	36,62	7,640	50

Tabla 39 Media, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “cultura organizacional”.

Claves: **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño; **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad; **CIP**: Comunicación e integración del personal; **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE**: Equidad en la vida escolar; **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas; **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO**: Entropía y neguentropía organizacional; **SUCTE**: Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED**: Liderazgo en la gestión educativa.

Si establecemos la “razón” entre el valor máximo y la media de cada una de las dimensiones citadas en la tabla n°. 39 tenemos que todos los resultados se encuentran entre 1,4 y 1,5, lo que viene a decir que las respuestas del profesorado, se encuentran agrupadas en el tercio superior de la escala en todas las variables.

Estos datos indican que el profesorado percibe la “cultura organizacional” de sus centros de manera bastante positiva y homogénea, y eso sucede en todas las dimensiones estudiadas.

Es decir, desde el punto de vista de la “cultura” el profesorado, en general, percibe un ambiente social bueno (comunicación, relaciones e integración), compromiso de trabajo, y trato justo, equidad y reconocimiento, tanto de los compañeros como del director.

Veamos ahora gráficamente la distribución tomando como variable el conjunto de las 14 dimensiones, lo que denominamos “Total cultura”:

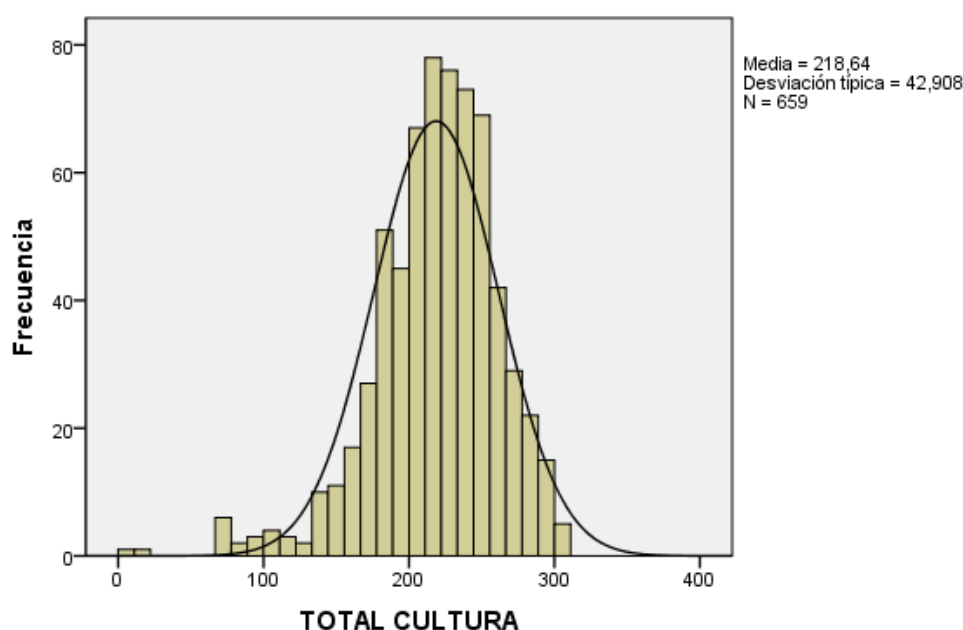


Gráfico 13 Histograma de las puntuaciones de la variable “cultura organizacional total”.

En el gráfico n°. 13 puede apreciarse la relativa normalidad de la distribución, caracterizada por una gran acumulación de puntuaciones en torno a la media y pocos casos en los extremos. Como ya hemos apuntado, esto nos indica una homogeneidad considerable.

El análisis de fiabilidad del conjunto de la escala según Alpha de Cronbach es de ,942, muy similar al obtenido por los creadores del instrumento ,961.

9.1.1.2. El “clima laboral”:

Se trata de la percepción del “clima” de un centro por parte del profesorado. Se solapa, en buena medida, con “cultura organizacional”. Se considera que puede favorecer la satisfacción, el logro de objetivos y la resolución de conflictos.

Dimensiones	Media N=660	Desv. típ.	Máximo
Implicación	6,41	2,277	9
Cohesión	6,31	1,900	9
Apoyo dirección	6,85	1,875	9
Autonomía	6,21	1,756	9
Organización	6,62	1,777	9
Presión	2,92	1,795	9
Claridad	6,66	1,712	9
Control	4,85	1,834	9
Innovación	4,65	2,277	9
Comodidad	6,61	1,932	9

Tabla 40 Medias, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “clima laboral”.

Observamos que, en el caso de las variables de “clima laboral”, hay seis cuyas puntuaciones son similares y se encuentran en el tercio superior de la escala:

1. Apoyo dirección
2. Autonomía
3. Cohesión
4. Comodidad
5. Implicación
6. Organización
7. Claridad

Por el contrario las otras tres, *presión, control e innovación* se encuentran en el extremo opuesto.

Constatamos que, en términos generales, el profesorado encuentra satisfactorio el “clima” del centro, coincidiendo con lo manifestado al analizar la “cultura”. Se siente cómodo, tiene autonomía para desarrollar su cometido, la organización del centro funciona, hay implicación y cohesión, y se siente apoyado por la dirección.

A la vez tiene poca presión y control, circunstancias que pueden resultar positivas si todo lo demás funciona. Pero vemos que el valor bajo en innovación tiñe negativamente el conjunto de la organización, dándole un matiz conservador y estático.

Si reparamos en la dimensión *claridad* podemos observar que es la que tiene una desviación típica menor, circunstancia que nos empuja a creer que existe mayor acuerdo en cuanto a planificación, responsabilidades, información y normas consistentes.

Resultados parecidos a estos se han encontrado en otras investigaciones realizadas con profesorado y nos atrevemos a decir que *grosso modo* estas características definen a los centros educativos.

En el gráfico n°. 14 puede verse más fácilmente.

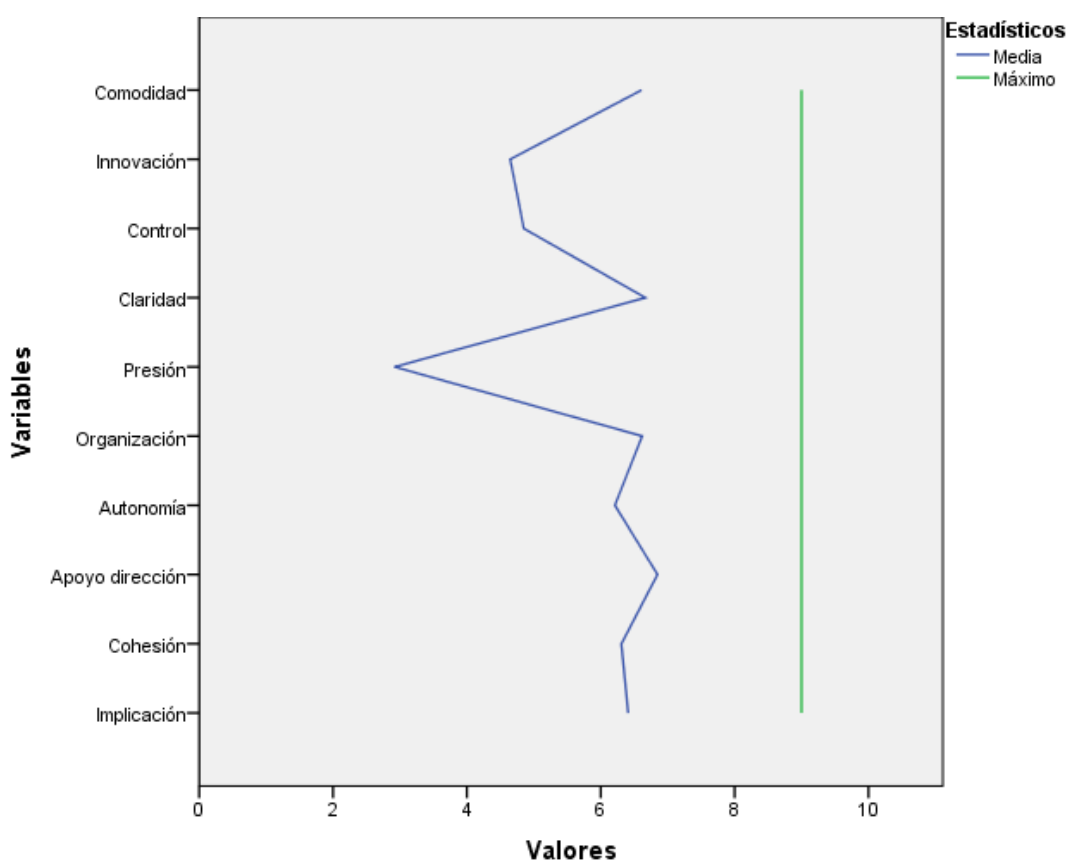


Gráfico 14 Media y puntuación máxima posible de las variables de “clima laboral”.

En el histograma n°. 15 relativo a las puntuaciones conjuntas de las 10 variables que comprende el “clima laboral”, apreciamos, una distribución más dispersa. Aquí se pierde la homogeneidad de la “cultura organizacional”, apareciendo como tres grupos definidos de profesorado, los que perciben un clima muy positivo, los que lo perciben regular y los que lo perciben negativamente.

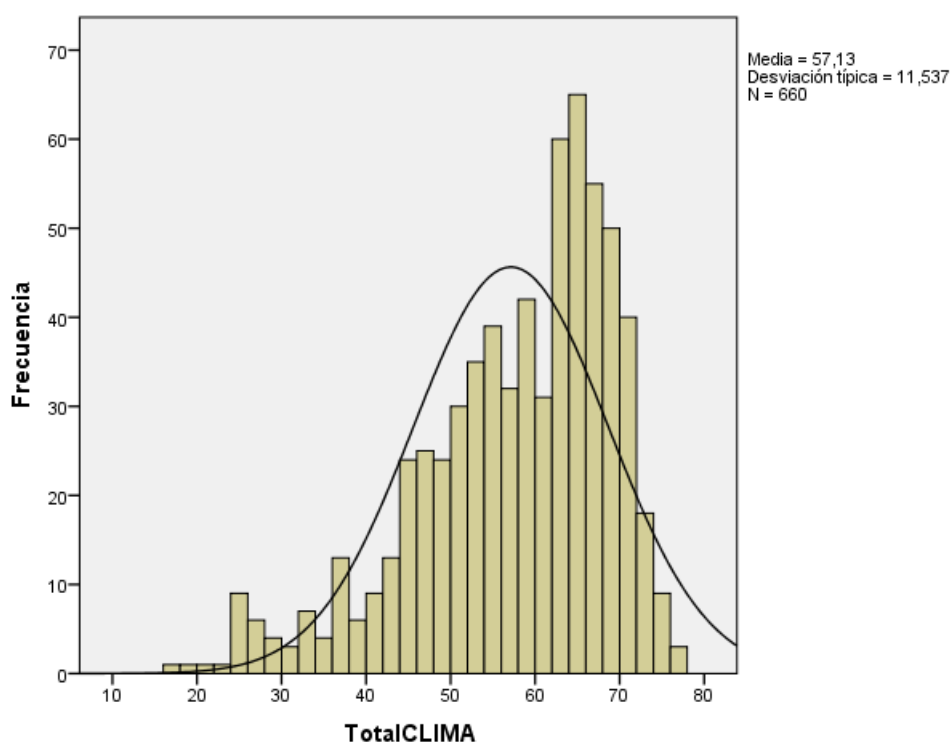


Gráfico 15 Histograma de las puntuaciones de la variable “Clima laboral total”.

El análisis de fiabilidad del conjunto de la escala según Alpha de Cronbach es de ,703, muy similar al obtenido por los creadores del instrumento que oscila entre ,690 y ,830 para las distintas dimensiones.

9.1.1.3. El “liderazgo”:

En esta escala, el profesorado expresa su percepción respecto a la capacidad de liderazgo del director o directora del centro, en un marco muy normativizado. Hace referencia a la personalidad del director, pero también a la estructura de la organización, modelo de toma de decisiones, los objetivos, la necesidad de colaboración de iguales o subordinados, etc.

Dimensiones	Media N=657	Desv. típ.	Máximo
CARISMA	27,75	6,732	35
APOYO	34,93	8,167	45
ANIM.CAMBIO	44,11	11,111	60
IMPLICACIÓN	25,61	4,759	30
HUMOR	10,15	3,419	15

Tabla 41 Media, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “liderazgo”.

De acuerdo con estos datos, el profesorado tiene una percepción muy positiva de su director/a, ya que la mayoría de las puntuaciones se encuentran en el tercio más alto de la escala. Las buenas puntuaciones, si exceptuamos el humor, califican el liderazgo del director dentro del tipo *transformacional*: tiene carisma, consideración hacia sus subordinados y les presta apoyo, está comprometido con la organización y es dinámico, es decir proclive al cambio y por tanto a la innovación

Estas características son congruentes con las aparecidas en el análisis de la “cultura” y el “clima”, donde también se encuentran bien valorados el apoyo de la dirección y la gestión del director. Únicamente la dimensión “innovación”, desentona un poco (véase la desviación típica), aunque la explicación podría estar en que “la dirección quiere el cambio, pero nosotros profesores lo queremos menos”.

Estos resultados tan positivos en la percepción del liderazgo de la dirección, sin duda redundarán en un mejor funcionamiento de los centros, pero nos asalta la duda de si la percepción del comportamiento de los directores es mejor porque hay poca “presión” y “control” por su parte o bien lo que sucede es que el profesorado que tiene una percepción

peyorativa o poco favorable de su director, ha decidido no cumplimentar el cuestionario, recibido de manos del mismo director. No tenemos respuesta aclaradora.

Observando el histograma nº. 16, que aparece más abajo, referido a las puntuaciones conjuntas de liderazgo, podemos añadir otra idea a las ya enunciadas y es que nos muestra, por un lado, un menor número de puntuaciones muy altas y concentradas, y por otro, mayor cantidad de valores bajos están más extendidos. Se advierte aquí una cierta dicotomía entre el profesorado que percibe al director de manera bastante positiva y el que lo percibe de manera bastante negativa, aunque estos últimos son minoría.

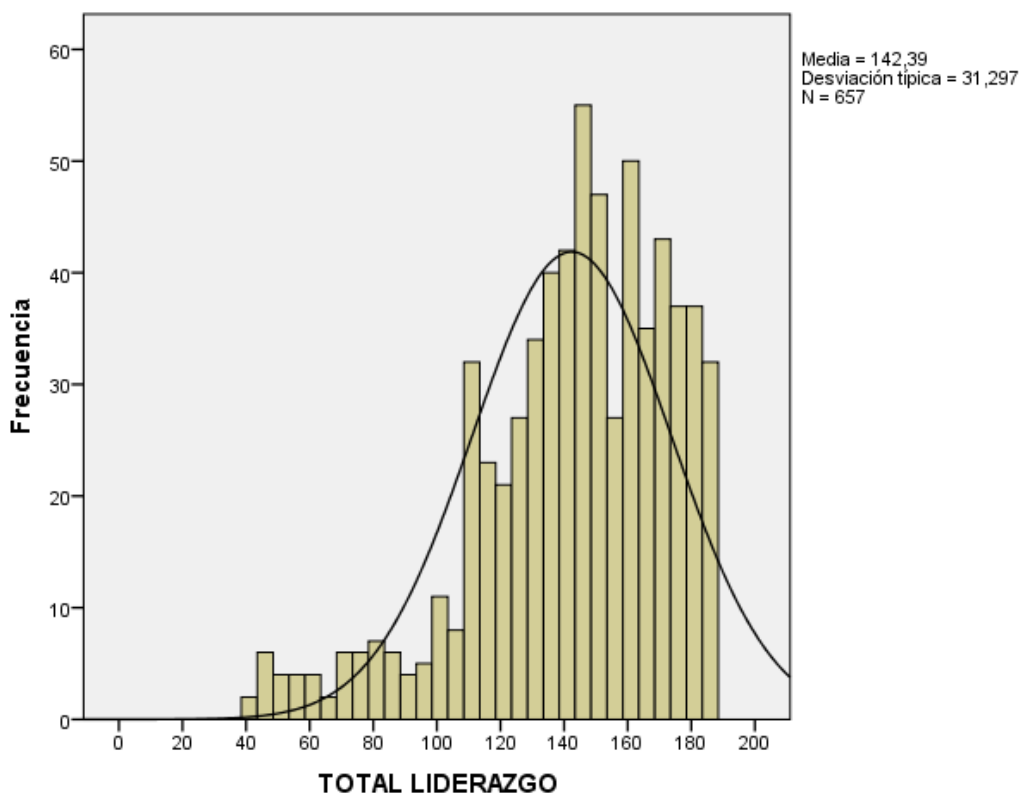


Gráfico 16 Histograma de las puntuaciones de la variable "Liderazgo total".

El análisis de fiabilidad del conjunto de la escala según Alpha de Cronbach es de ,904 muy similar al obtenido por el creador del instrumento que asciende a ,980.

9.1.1.4. La “satisfacción laboral”:

Hace referencia a las percepciones sentidas por el personal que trabaja en una organización, en este caso profesorado de centros educativos, que tiene que ver con las relaciones entre compañeros y con directivos, la posibilidad de participación, con el margen de libertad para tomar iniciativas, con el marco físico y con el salario.

Dimensiones	Media N=657	Desv. típ.	Máximo
TIPO TRABAJO	46,60	6,509	55
SUPERIORES	40,27	7,517	50
SALARIO	14,90	5,410	25
COMPAÑEROS	48,74	7,856	60
PROMOCIÓN	6,20	2,324	10

Tabla 42 Media, desviación típica y puntuación máxima posible de las variables de “satisfacción laboral”.

(Datos obtenidos con CST (adaptación del JSI de Smith, Kendall y Hulin)

El trabajo en sí mismo, las relaciones con los compañeros y con la dirección del centro son percibidos de manera muy satisfactoria, puesto que las puntuaciones referidas a estas variables se encuentran en la parte alta de la escala.

La peor puntuación aparecida en relación con el salario y la promoción es un lugar común en las opiniones de todo tipo de trabajadores, que de ordinario ambicionan mejoras en este sentido. Sin embargo, mientras que los aspectos promocionales en el seno de la profesión docente están bastante desatendidos, no ha ocurrido lo mismo con el salario

nominal (dejamos al margen el salario indirecto percibido en forma de servicios sociales), puesto que, en el caso de la Educación Secundaria, la comparación con el resto de países de la Unión Europea ha sido favorable (hasta las disminuciones y congelaciones de sueldos ocurridas en los últimos tres años), encontrándonos con que solo países como Luxemburgo, Holanda, Dinamarca y Alemania tenían ingresos superiores.

El gráfico nº. 17 representa el conjunto de puntuaciones de las cinco variables comprendidas en “satisfacción laboral” una distribución relativamente normal y con valores altos concentrados en torno a la media, y con cierta extensión hacia en el extremo inferior, como consecuencia, probablemente, de las bajas percepciones en salario y promoción.

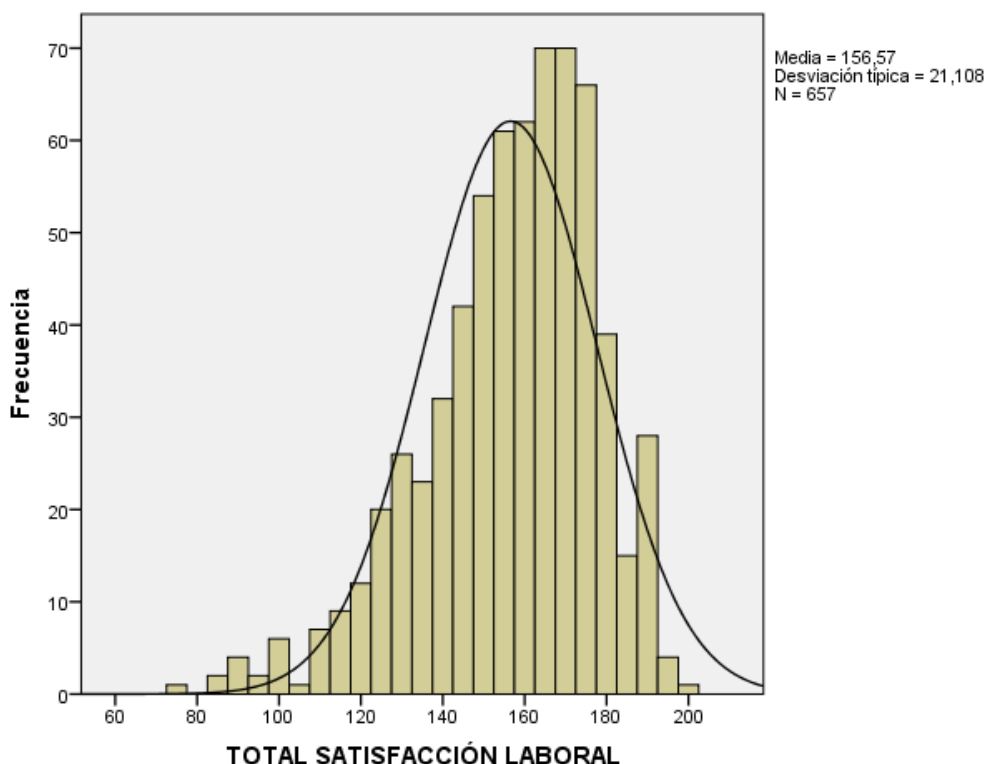


Gráfico 17 Histograma de las puntuaciones de la variable “Satisfacción laboral total”.

Disponíamos de la fiabilidad del cuestionario original de 72 ítems (,820), pero no de la adaptación de 40 ítems empleada en este trabajo. El análisis de fiabilidad del conjunto de esta nueva escala nos ofrece un coeficiente según Alpha de Cronbach de ,928 y para cada una de las subvariables englobadas sería como sigue: “Tipo de Trabajo” ,816, “Respecto a los superiores” ,912, “Salario” ,823, “Sobre los compañeros” ,914 y “Promoción” ,693.

9.1.1.5. Consideraciones globales respecto al profesorado:

El perfil de profesorado que se nos muestra con carácter general reúne las características siguientes:

- a) Homogéneo en sus creencias y valoración.
- b) Comprometido con su función docente.
- c) Persuadido de la eficacia del sistema y de sus compañeros.
- d) Integrado.
- e) Considerado, apoyado y valorado por la dirección.
- f) Satisfecho del propio trabajo y de la relación con los compañeros.
- g) Quejoso del salario y de la falta de promoción.
- h) Reconocedor de la falta de innovación en el centro.
- i) Escasamente presionado y controlado.

Estos rasgos son similares a los obtenidos en otras investigaciones, pero chocan con los comentarios habituales de charlas de café entre colegas y amigos, y comentarios en medios de comunicación, en que suele ponerse el acento justamente en el polo opuesto, dificultades y disgusto en el ejercicio profesional. ¿Será que solo responde a los cuestionarios el profesorado más motivado y satisfecho?

9.1.2. La dirección

Analizaremos en este apartado los estilos de dirección primario y secundario, además de la flexibilidad y efectividad del estilo, de manera general, de acuerdo con los datos extraídos del cuestionario autoinformado de los directores de los centros participantes (*Self perceptions of leadership style* de Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Forsyth).

9.1.2.1. Estilo directivo primario:

Es el estilo obtenido como preferente a partir de las respuestas del director/a a su cuestionario específico.

Estilos de dirección	Frecuencia	Porcentaje
Directivo (alta dirección, poco apoyo)	1	2,0
Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	12	24,5
Participativo (alto apoyo, poca dirección)	35	71,5
Delegativo (poco apoyo, baja dirección)	1	2,0
Total	49	100,0

Tabla 43 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo primario resultante.

Explicamos aquí la frecuencia y porcentaje de cada uno de los cuatro estilos primarios planteados.

Una gran mayoría opta por autocalificar su liderazgo como participativo (alto apoyo a los subordinados y poca dirección).

La segunda opción elegida es la de liderazgo consultivo (alto grado de dirección y mucho apoyo a los subordinados).

En los extremos y solamente con un profesional en cada caso se encuentran los otros dos tipos de liderazgo: “directivo” (alto grado de

dirección y poco apoyo a los subordinados) y “delegativo” (poco apoyo y bajo grado de dirección).

En un principio podría parecer que el resultado está contaminado por el deseo de mostrarse socialmente aceptable o políticamente correcto, puesto que los términos “participación” y “consulta” provocan gran deseabilidad, pero si tenemos en cuenta que el cuestionario plantea situaciones complejas entre las que elegir y requiere bastante reflexión, llegamos a la conclusión de que, al menos teóricamente, se está expresando un convencimiento profundo.

En el gráfico n°. 18 pueden visualizarse los datos.

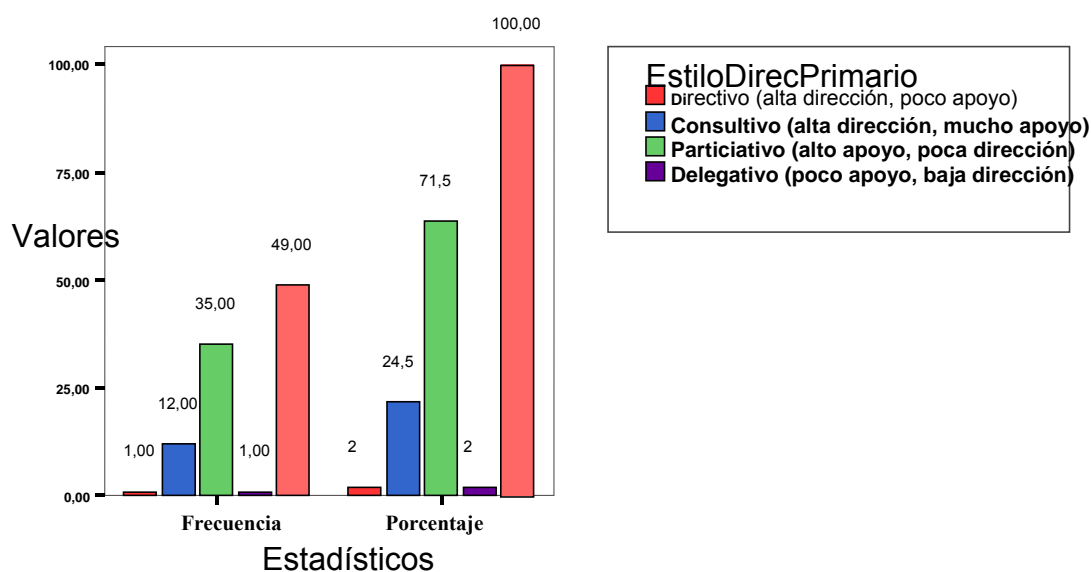


Gráfico 18 Frecuencia y porcentaje de directores que contestaron su cuestionario diferenciando por el estilo primario resultante.

9.1.2.2. *Estilo directivo secundario:*

Se trata del estilo que aparece como alternativo, en segundo lugar, deducido de las contestaciones al cuestionario específico realizadas por directores de los centros.

	Estilo de dirección secundario resultante				Total
	Directivo (alta dirección, poco apoyo)	Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Delegativo (poco apoyo, baja dirección)	
Frecuencia	1	27	13	8	49
Porcentaje válido	2	55	27	16	100,0

Tabla 44 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo secundario resultante.

En este estilo se invierten los valores, respecto del estilo primario, resultando el estilo “consultivo” con un porcentaje que dobla el del estilo “participativo” y apareciendo el “delegativo” con un porcentaje apreciable.

La interpretación que cabe hacer en este caso es que los directores, en algunas ocasiones optan por otro tipo de liderazgo, dependiendo de las circunstancias, aunque los de elección siguen siendo los mismos dos que en el “primario”.

En el gráfico n°. 19 se visualizan los datos.

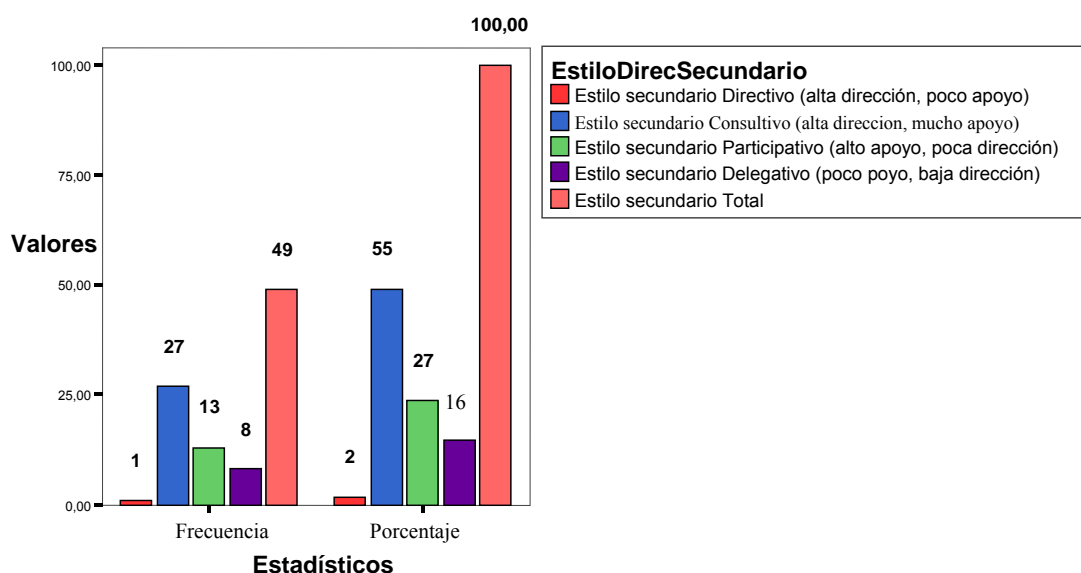


Gráfico 19 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario diferenciando por el estilo secundario resultante.

9.1.2.3. *Flexibilidad y efectividad de estilo de dirección:*

Las puntuaciones altas en “flexibilidad” indican que se eligen cada uno de los cuatro estilos anteriormente señalados en varias ocasiones.

Las altas puntuaciones en “efectividad” indican que se han seleccionado las respuestas apropiadas a las situaciones planteadas.

	PuntFlexibilidad	PuntEfectividad
Mínimo	27,00	49,00
Máximo	87,00	72,00
Media	60,06	55,20
Desv. típ.	13,66	4,13

Tabla 45 Datos relativos a flexibilidad y efectividad del estilo de dirección en una muestra de 49 directores de centros docentes

Los directores tienden a utilizar el mismo estilo de liderazgo en la mayoría de los casos. La media de 60 en una escala de 0 a 100 puede considerarse razonable, pero de acuerdo con la desviación típica aparecida, se encuentran muy dispersos a lo largo de la escala, desde los poco flexibles a los muy flexibles.

Otra cosa es el tema de la “efectividad” donde hay mucha más homogeneidad y podemos definir al grupo, de acuerdo con la media reflejada (mínimo 0 y máximo 100), como efectivo en grado moderado.

En el gráfico nº. 20 puede apreciarse que las medias están por encima de la puntuación central de la escala y existe simetría y normalidad en la distribución de las puntuaciones.

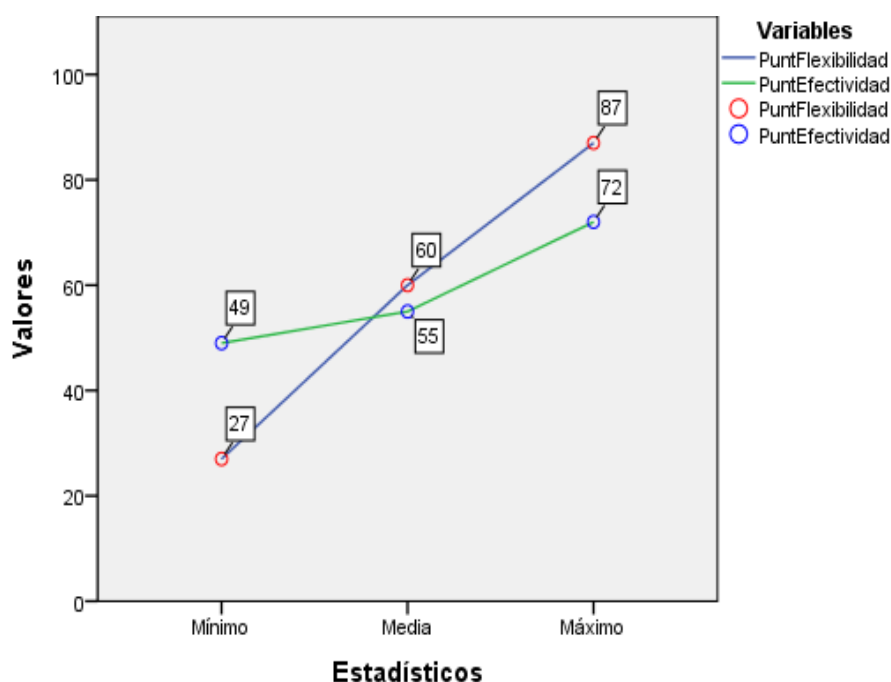


Gráfico 20 Datos relativos a flexibilidad y efectividad del estilo de dirección en la escala *Self perceptions of leadership style* de Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Forsyth.

9.1.2.4. Consideraciones generales sobre la dirección:

Se confirma que los directores presentan un perfil profesional de liderazgo “participativo” y “consultivo”, que significa responsabilidad y actualidad, en el sentido de las modernas corrientes de liderazgo supuestamente más eficaces, como pueden ser las de liderazgo transformacional, participativo y compartido, en lo que, de alguna manera, hay un trasfondo coincidente con lo que el profesorado opina sobre el ejercicio de la dirección.

Aunque la flexibilidad en el ejercicio de la dirección obtiene unos resultados medio-altos, están lejos de ser homogéneos por lo que es difícil definir el grupo desde esta perspectiva. La efectividad, con puntuaciones concentradas en torno a la media y desviación típica muy pequeña, permite aseverar que el grado de efectividad mostrado es medio pero pobre.

9.1.3. “Rendimiento” del alumnado

Se trata del Conjunto de puntuaciones, ponderadas, de los 44 centros que enviaron la estadística oficial de notas del alumnado de 3º. de ESO, referida a notas de Lengua Española y Literatura y Matemáticas.

9.1.3.1. *En Lengua Española y Literatura:*

	Rendimiento Lengua
Media	197,00
Desv. típ.	18,04

Tabla 46 Puntuación media y desviación típica del rendimiento en Lengua a partir de puntuaciones de cada centro. N=44

Esta medida, en sí misma nos dice bien poco. Debe recordarse que las puntuaciones que se citan son de centro y son ponderaciones obtenidas por el procedimiento que se explicó en el capítulo VIII, con objeto de permitir la comparación entre centros y con otras variables.

Por aclarar algo el tema, decir que no son comparables las medidas de rendimiento obtenidas mediante aplicación de pruebas específicas al alumnado, como son las utilizadas por los informes PISA y otros, con el reflejo de la notación que hace el profesorado de las materias y que se refleja en las actas de evaluación, como es el caso de esta investigación.

Aunque los criterios generales de evaluación son iguales para todos, no es menos cierto que existe una buena dosis de subjetividad en esta práctica docente, difícil si no imposible de cuantificar. Por ello ha de tenerse en cuenta a la hora de la interpretación de resultados.

En el histograma nº. 21 observamos una distribución relativamente normalizada, aunque con un pico de valores muy bajos en la parte inferior.

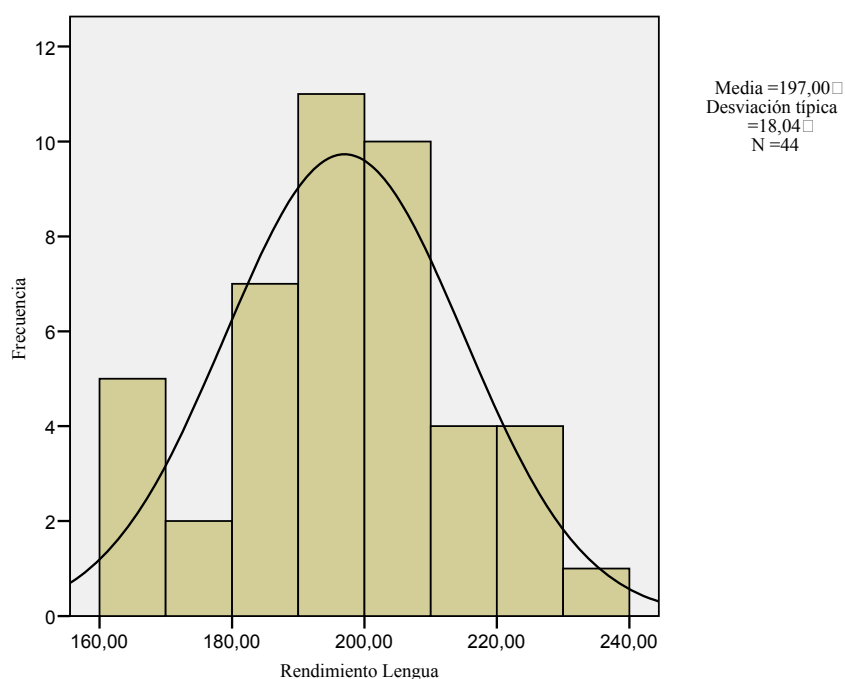


Gráfico 21 Histograma referido a la puntuación media del rendimiento en Lengua a partir de puntuaciones de cada centro.

9.1.3.2. *En Matemáticas:*

	Rendimiento Matemáticas
Media	194,90
Desv. típ.	18,24

Tabla 47 Puntuación media y desviación típica del rendimiento en Matemáticas a partir de puntuaciones de cada centro. N=44

Las cifras de medias y desviaciones típicas son similares a las de Lengua y Literatura.

En el histograma que sigue se advierte una distribución más desigual que en Lengua, pero con el mismo pico de valores en la parte inferior de la distribución. Esta particularidad podría estar hablando de un grupo de centros con mayor volumen de alumnado afectado de dificultades de aprendizaje, que podría ser candidato al posterior abandono escolar.

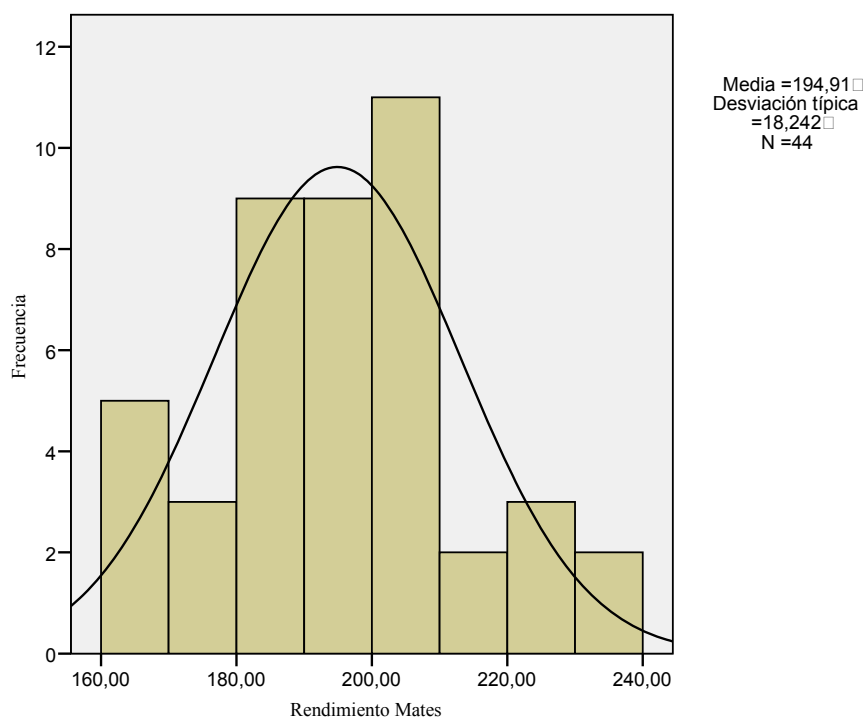


Gráfico 22 Puntuación media y desviación típica del rendimiento en Matemáticas a partir de puntuaciones de cada centro

9.1.4. La convivencia vista por el alumnado

Repetimos que cuando hablamos de “convivencia” nos estamos refiriendo a la percepción del “clima escolar” general del centro y del profesorado (actitudes de consideración y trato justo hacia el alumnado).

El número de cuestionarios procesados asciende a 2.003, estando divididos al 50 % entre chicos y chicas. Cuando señalamos la N, nos referimos a las puntuaciones de 48 centros (cuatro declinaron realizar el pase del cuestionario).

Al comentar la composición de la muestra, ya hemos visto las características del alumnado. Por tratarse de un nivel concreto de escolarización, 3º de ESO, la homogeneidad está asegurada. Sí cabe comentar que los criterios de atribución utilizados por el alumnado en esta

edad están poco consolidados, y por tanto sería posible que, un año o dos más tarde, las respuestas fueran diferentes. En este sentido, ya se vio que la fiabilidad del instrumento, .61, era algo baja.

Veamos las puntuaciones promedio obtenidas para la percepción del clima global del centro y diferenciando entre varones y mujeres, a partir de las puntuaciones agrupadas de cada centro.

	Clima TOTAL	Clima Varones	Clima Mujeres
Media	43,95	43,24	44,68
Desv. típ.	2,63.	3,21.	3,64

Tabla 48 Puntuaciones medias y desviación típica, de clima total de centro y según varones y mujeres.

N=48

En una primera aproximación advertimos que las tres medias son prácticamente iguales, indiferenciadas y con una variabilidad mínima y gran homogeneidad.

En el gráfico n°. 23 podemos visualizarlo claramente.

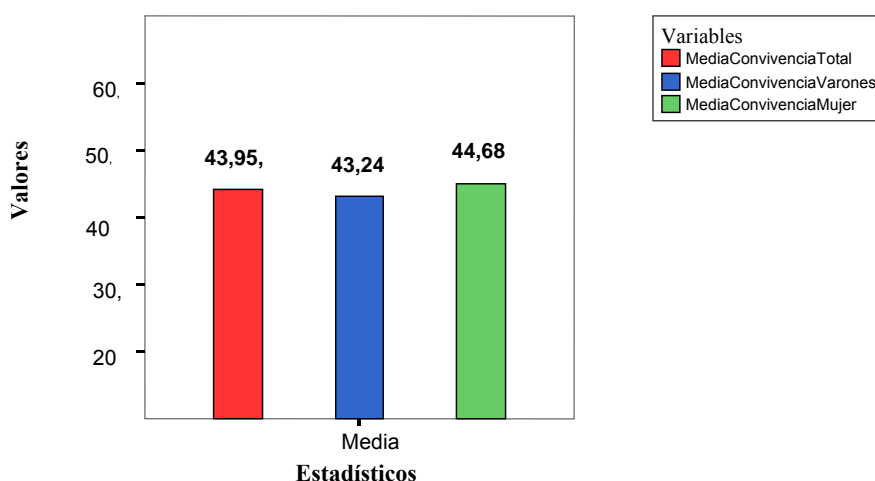


Gráfico 23 Puntuaciones medias de clima total de centro y según varones y mujeres.

Veamos a continuación la distribución gráfica con la curva normal, de estas puntuaciones en los gráficos n°. 24 y 25:

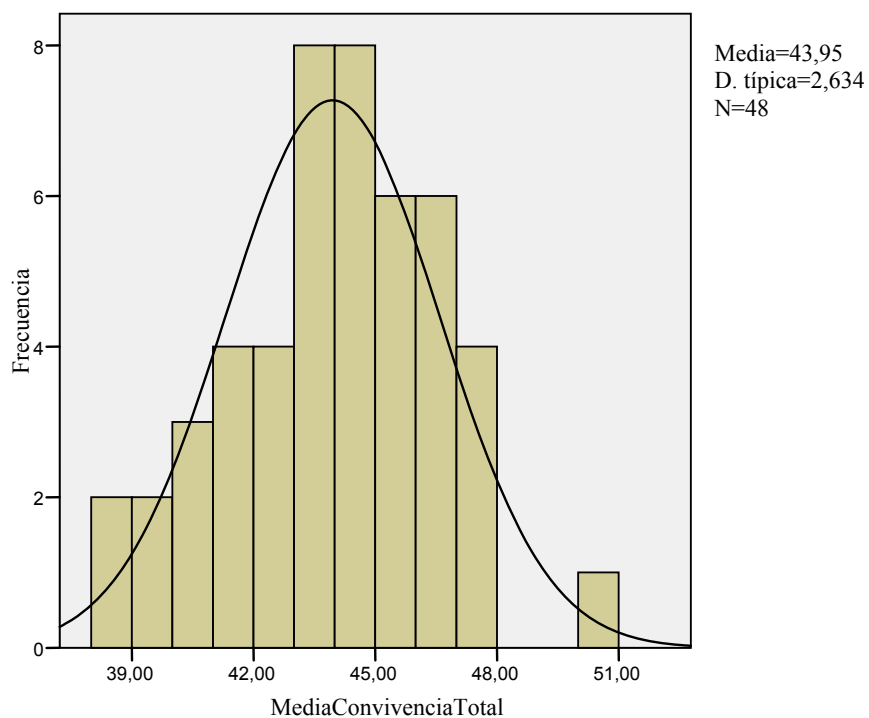


Gráfico 24 Distribución de puntuaciones de media de convivencia total de centro

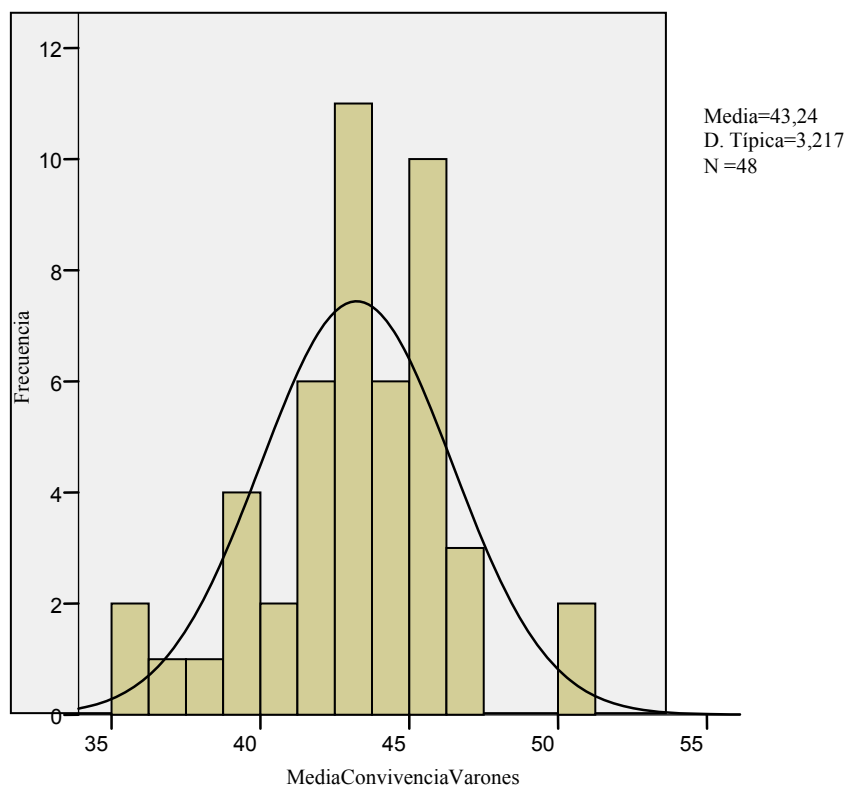


Gráfico 25 Distribución de puntuaciones de media de convivencia total de centro según percepción varones

Esta distribución desigual, acaso podría tener una explicación y es el posible desfase de madurez de los chicos en relación con las chicas. Estamos hablando de que el alumnado masculino muestra percepciones de la convivencia muy diferenciada entre unos y otros centros.

Más adelante al comparar distintos tipos de centros podremos saber en cuáles aparece mejor y peor la convivencia.

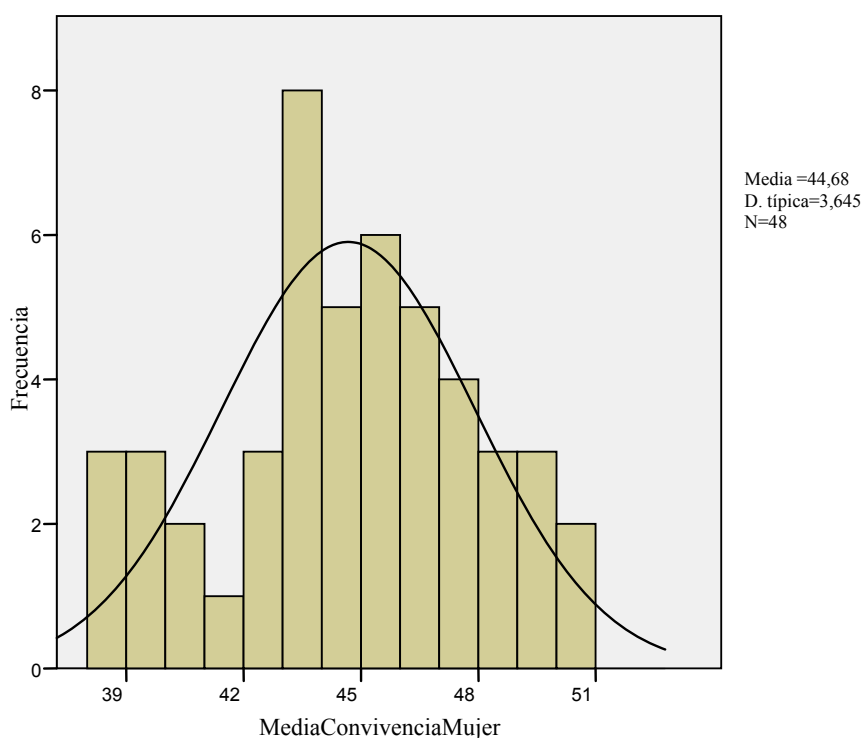


Gráfico 26 Distribución de puntuaciones de media de convivencia total de centro según percepción mujeres

El alumnado femenino, percibe mejor la convivencia, quizás por el factor madurez, y las puntuaciones de los centros están más agrupadas en torno a la media que en el caso del alumnado masculino. Destaca un grupo de centros con puntuaciones muy bajas, que se saldría de la curva.

9.2. RESULTADOS COMPARATIVOS

En este apartado examinaremos las distintas variables referidas a profesorado, directores, rendimiento del alumnado y percepción de la convivencia por parte del alumnado y sus correspondientes dimensiones, comparándolas con las variables sociodemográficas, siguiendo generalmente este orden de presentación:

1. Tablas con indicación de medias, desviaciones típicas y número de casos.
2. Tablas de anova, marcando las varianzas significativas ($p \leq .01$ y $.05$).
3. Comentarios a las tablas.
4. Gráficos, en su caso²⁸

²⁸ Se graficarán solo las diferencias significativas, siempre que sean más de una en cada tabla.

9.2.1. Profesorado y cultura organizacional

9.2.1.1. Cultura y tipo de centro, público o privado:

Cultura Organizacional en centros públicos y privados

	Público: N=492		Privado: N=165	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,20	3,112	14,46	3,319
CYELO	14,32	3,038	15,51	2,581
ACEFU	13,62	2,847	13,91	2,687
CIP	7,29	1,646	7,49	1,512
CEHE	6,56	1,924	6,80	1,745
EUE	13,53	3,020	14,43	2,758
ERHUM	25,33	5,514	25,48	5,428
REAC	13,45	3,086	14,28	3,244
EYNO	7,21	1,541	7,59	1,415
SUCTE	10,24	2,392	11,28	1,985
REFE	30,81	7,060	33,81	5,775
CRA	13,49	3,939	13,94	3,307
RER	10,21	2,593	10,14	2,406
LIGED	36,58	7,711	36,72	7,464
TOTAL CULTURA	216,00	44,475	225,89	37,446

Tabla 49 Puntuaciones medias y desviación típica según centro privado o público.

Claves: AFAD: Ambiente favorable al desempeño; CYELO: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; ACEFU: Aceptación del error como factor de unidad; CIP: Comunicación e integración del personal; CEHE: Comunicación y evolución histórica de la Escuela; EVE: Equidad en la vida escolar; ERHUM: Énfasis en las relaciones humanas; REAC: Reconocimiento del esfuerzo; EYNO: Entropía y neguentropía organizacional; SUCTE: Superación y compromiso con la tarea educativa; REFE: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; CRA: Credibilidad y aprendizaje organizacional; RER: Reconocimiento y equidad en la recompensa; LIGED: Liderazgo en la gestión educativa; TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
AFAD * Público / Privado	,900	,343
CYELO * Público / Privado	21,231	,000**
ACEFU * Público / Privado	1,441	,230
CIP * Público / Privado	1,860	,173
CEHE * Público / Privado	2,039	,154
EUE * Público / Privado	12,130	,001**
ERHUM * Público / Privado	,097	,755
REAC * Público / Privado	9,148	,003**
EYNO * Público / Privado	7,928	,005**
SUCTE * Público / Privado	26,262	,000**
REFE * Público / Privado	25,490	,000**
CRA * Público / Privado	1,784	,182
RER * Público / Privado	,097	,755
LIGED * Público / Privado	,041	,840
TOTAL CULTURA * Público / Privado	6,918	,009**

Tabla 50 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según el profesorado de centros públicos o privados ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).

Aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros privados concertados en las dimensiones siguientes:

- a) **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos;
- b) **EVE**: Equidad en la vida escolar;
- c) **EYNO**: Entropía y neguentropía organizacional;
- d) **SUCTE**: Superación y compromiso con la tarea educativa;
- e) **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito;
- f) **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo; y
- g) **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL**.

Los centros son semejantes en:

- a) **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño;
- b) **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad;
- c) **CIP**: Comunicación e integración del personal;
- d) **CEHE**: Comunicación y evolución histórica;
- e) **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas;
- f) **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional;
- g) **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa;
- h) **LIGED**: Liderazgo en la gestión educativa.

Visualizamos las diferencias en el gráfico siguiente:

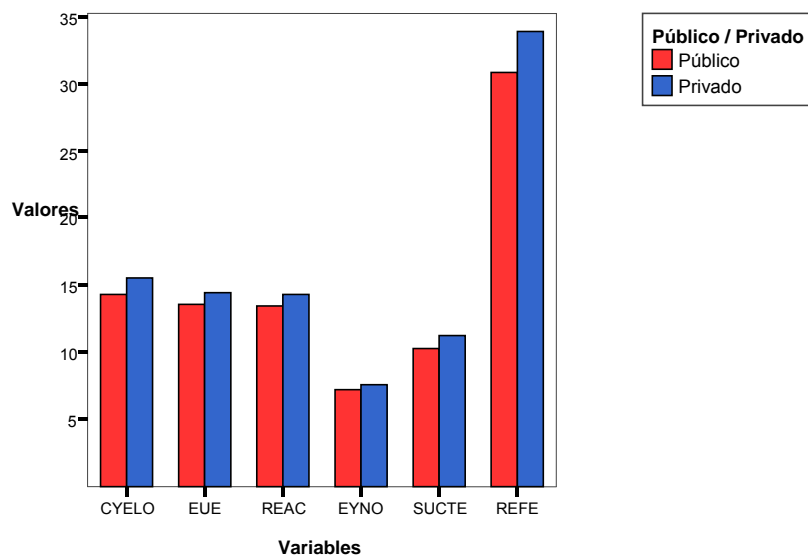


Gráfico 27 Representación de “medias” en “cultura”, de centros públicos y privados, cuyas diferencias son significativas.

Concluimos, que el profesorado de los centros privados concertados identifica más compromiso, reconocimiento del esfuerzo y mejor “cultura” en sus centros, que el de los públicos.

9.2.1.2. *Cultura y ubicación del centro:*

Cultura organizacional según núcleo de población

	Tipo de población					
	Urbano: N=472		Semiurbano: N=117		Rural: N=68	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,20	3,223	14,10	3,010	15,01	2,990
CYELO	14,64	2,978	14,54	2,821	14,76	3,177
ACEFU	13,64	2,754	13,58	2,960	14,31	2,856
CIP	7,32	1,625	7,29	1,603	7,57	1,539
CEHE	6,53	1,857	6,57	1,922	7,34	1,833
EUE	13,73	2,957	13,73	2,993	14,12	3,112
ERHUM	25,23	5,567	25,09	5,221	26,78	5,246
REAC	13,70	3,184	13,47	3,199	13,75	2,825
EYNO	7,29	1,510	7,33	1,520	7,44	1,568
SUCTE	10,52	2,305	10,55	2,434	10,51	2,391
REFE	31,64	6,867	31,38	6,723	31,81	7,185
CRA	13,37	3,095	14,41	5,977	13,93	3,044
RER	10,13	2,523	10,26	2,631	10,50	2,536
LIGED	36,56	7,469	35,86	8,385	38,29	7,334
TOTAL CULTURA	217,87	43,102	217,39	42,176	226,15	42,679

Tabla 51 Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según el tipo de población en que se encuentra el centro

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
AFAD * Tipo de población	2,167	,115
CYELO * Tipo de población	,128	,880
ACEFU * Tipo de población	1,824	,162
CIP * Tipo de población	,791	,454
CEHE * Tipo de población	5,601	,004**
EUE * Tipo de población	,520	,595
ERHUM * Tipo de población	2,554	,079
REAC * Tipo de población	,286	,752
EYNO * Tipo de población	,304	,738
SUCTE * Tipo de población	,009	,991
REFE * Tipo de población	,101	,904
CRA * Tipo de población	3,850	,022*
RER * Tipo de población	,701	,496
LIGED * Tipo de población	2,228	,109
TOTAL CULTURA * Tipo de población	1,166	,312

Tabla 52 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según la ubicación del centro
($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Únicamente se aprecian diferencias significativas estadísticamente en las dimensiones:

- **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela, en poblaciones rurales.
- **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional, a favor de los centros semiurbanos.

El caso de los centros rurales podría explicarse, a su vez, por la facilidad de contacto y trato entre el profesorado y con el medio externo cercano. De todas formas, tomados los datos en conjunto, hablarían de una gran homogeneidad, quizá debida a que la “cultura” que aporta el profesorado como grupo, es de naturaleza urbana, lugar habitual de residencia de la inmensa mayoría del colectivo.

9.2.1.3. *Cultura y número de alumnos del centro:*

Cultura organizacional según tamaño del centro

	ClasifPorNAlumnos					
	Menor de 300: N=113		De 300 a 700: N=407		Mayor de 700: N=137	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,10	3,428	14,26	3,214	14,43	2,802
CYELO	14,21	3,194	14,89	2,903	14,23	2,900
ACEFU	13,58	2,999	13,71	2,830	13,77	2,576
CIP	7,16	1,763	7,38	1,602	7,38	1,511
CEHE	6,78	1,999	6,60	1,863	6,55	1,831
EUE	13,66	3,147	13,90	2,998	13,46	2,757
ERHUM	25,04	5,899	25,38	5,457	25,61	5,250
REAC	13,25	3,181	13,73	3,254	13,82	2,770
EYNO	7,08	1,654	7,31	1,482	7,52	1,480
SUCTE	10,23	2,453	10,69	2,345	10,27	2,164
REFE	30,68	7,749	32,19	6,464	30,65	7,106
CRA	13,30	3,237	13,72	4,082	13,54	3,245
RER	10,10	2,639	10,20	2,606	10,22	2,270
LIGED	35,96	8,552	36,71	7,727	36,87	6,530
TOTAL CULTURA	215,42	47,075	219,78	42,955	217,89	39,166

Tabla 53 Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según el n°. de alumnos del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
AFAD * ClasifPorNAumnos	,346	,708
CYELO * ClasifPorNAumnos	4,013	,019*
ACEFU * ClasifPorNAumnos	,135	,874
CIP * ClasifPorNAumnos	,868	,420
CEHE * ClasifPorNAumnos	,503	,605
EUE * ClasifPorNAumnos	1,181	,308
ERHUM * ClasifPorNAumnos	,325	,723
REAC * ClasifPorNAumnos	1,259	,284
EYNO * ClasifPorNAumnos	2,592	,076
SUCTE * ClasifPorNAumnos	2,707	,067
REFE * ClasifPorNAumnos	3,881	,021*
CRA * ClasifPorNAumnos	,579	,561
RER * ClasifPorNAumnos	,088	,915
LIGED * ClasifPorNAumnos	,530	,589
TOTAL CULTURA * ClasifPorNAumnos	,482	,618

Tabla 54 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según n°. de alumnos del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Lo que nos indica esta tabla es también una gran semejanza, igual que en el caso anterior. Solamente el profesorado de los centros con un número de alumnos intermedio se diferencia significativamente del resto y únicamente en dos dimensiones:

- **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos y
- **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito.

Parece lógico que este tipo de centros medianos, de los que de ordinario se dice que son, por su volumen equilibrado, los mejores para trabajar, presenten alguna puntuación favorable en dimensiones de “cultura”. Sin embargo sería esperable que esto ocurriera en más dimensiones y con mayor fuerza, ya que, por un lado, en estos centros la relación y comunicación interprofesoral y con la dirección es fácil y hay

suficiente y variado número de profesores para enriquecer el quehacer profesional, y por otro, los estudiantes y sus familias suponen una masa crítica suficiente para ejercer algún tipo de influencia positiva en este sentido.

Las dimensiones en que se aprecia mayor similitud son:

- **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño;
- **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad;
- **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa;
- **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas;
- **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela.

9.2.1.4. Cultura y sexo:

Cultura organizacional según sexo del profesorado

Dimensiones	Sexo			
	Masculino: N=293		Femenino: N=364	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,39	2,894	14,17	3,373
CYELO	14,53	2,916	14,72	3,010
ACEFU	13,60	2,626	13,78	2,944
CIP	7,32	1,528	7,36	1,679
CEHE	6,48	1,822	6,73	1,919
EUE	13,85	2,787	13,70	3,125
ERHUM	25,53	5,002	25,23	5,853
REAC	13,86	3,107	13,51	3,177
EYNO	7,23	1,487	7,38	1,538
SUCTE	10,45	2,191	10,58	2,444
REFE	31,63	6,455	31,59	7,188
CRA	13,77	3,821	13,49	3,752
RER	10,31	2,490	10,09	2,583
LIGED	36,55	7,254	36,67	7,947
TOTAL CULTURA	218,29	42,367	218,93	43,397

Tabla 55 Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según el sexo del profesorado.

Tabla de ANOVA

Dimensiones	F	Sig.
AFAD * Sexo	,793	,373
CYELO * Sexo	,680	,410
ACEFU * Sexo	,660	,417
CIP * Sexo	,139	,710
CEHE * Sexo	2,856	,092
EUE * Sexo	,400	,527
ERHUM * Sexo	,481	,488
REAC * Sexo	2,089	,149
EYNO * Sexo	1,683	,195
SUCTE * Sexo	,463	,497
REFE * Sexo	,006	,939
CRA * Sexo	,900	,343
RER * Sexo	1,173	,279
LIGED * Sexo	,041	,840
TOTAL CULTURA * Sexo	,036	,850

Tabla 56 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según sexo del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

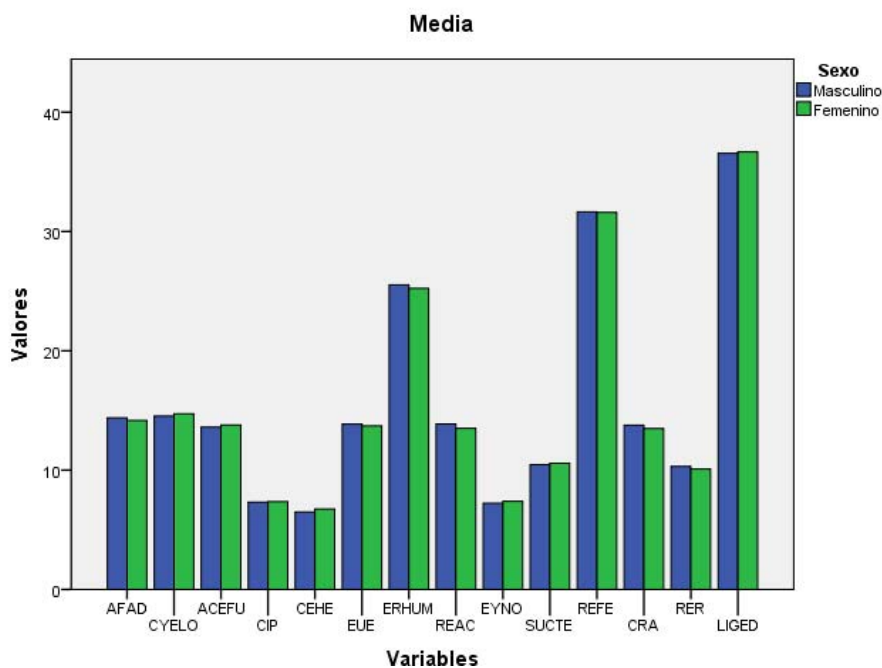


Gráfico 28 Puntuaciones medias en “cultura” según sexo del profesorado.

Podemos observar que no existen diferencias significativas en relación con el sexo del profesorado en ninguna de las variables, pero las dos más diferenciadoras son:

- **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la escuela, a favor de las mujeres y
- **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo, a favor de los hombres.

Sorprende que el grupo femenino no aparezca más diferenciado de los hombres y en más dimensiones, dada la creencia socialmente mayoritaria de que la mujer posee una mayor sensibilidad e inclinación al trabajo social, y además su número en el Sistema Educativo es muy superior al de los hombres.

Esta igualdad estaría dando cuenta de que en la profesión docente se han superado los desequilibrios habidos en épocas pasadas, y hombres y mujeres abordan su trabajo diario con criterios fundamentalmente profesionales.

9.2.1.5. *Cultura y edad del profesorado:*

Cultura organizacional según edad del profesorado

Dimensiones	Edad							
	Menor de 35: N=111		De 35 a 45: N=207		De 46 a 55: N=231		Mayor de 55: N=108	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,77	2,913	13,99	3,311	14,35	3,107	14,11	3,239
CYELO	15,43	2,785	14,27	2,946	14,56	2,949	14,69	3,111
ACEFU	14,58	2,637	13,55	2,887	13,62	2,812	13,26	2,649
CIP	7,57	1,517	7,24	1,628	7,35	1,616	7,29	1,664
CEHE	6,86	1,750	6,53	1,980	6,66	1,839	6,47	1,892
EUE	14,48	2,713	13,55	2,966	13,74	3,053	13,52	3,022
ERHUM	26,75	4,948	24,66	5,472	25,63	5,472	24,75	5,826
REAC	14,14	3,546	13,13	3,120	13,88	3,020	13,79	2,932
EYNO	7,58	1,682	7,10	1,578	7,41	1,432	7,26	1,342
SUCTE	10,95	2,101	10,30	2,216	10,43	2,530	10,69	2,302
REFE	33,34	6,360	30,90	6,837	31,52	6,882	31,39	7,173
CRA	14,03	3,004	13,36	4,512	13,52	2,824	13,87	4,661
RER	10,74	2,471	9,94	2,539	10,29	2,447	9,87	2,744
LIGED	38,04	7,104	36,06	7,212	36,76	7,777	35,92	8,523
TOTALCULTURA	229,53	38,184	213,09	43,978	219,15	43,262	217,06	43,065

Tabla 57 Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según edad del profesorado.

Tabla de ANOVA

Dimensiones	F	Sig.
AFAD * Edad	1,635	,180
CYELO * Edad	3,843	,010**
ACEFU * Edad	4,860	,002**
CIP * Edad	1,085	,355
CEHE * Edad	1,060	,365
EUE * Edad	2,755	,042*
ERHUM * Edad	4,186	,006**
REAC * Edad	3,297	,020*
EYNO * Edad	2,855	,036*
SUCTE * Edad	2,146	,093
REFE * Edad	3,169	,024*
CRA * Edad	,964	,409
RER * Edad	3,092	,027*
LIGED * Edad	1,985	,115
TOTAL CULTURA * Edad	3,647	,013*

Tabla 58 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según edad del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

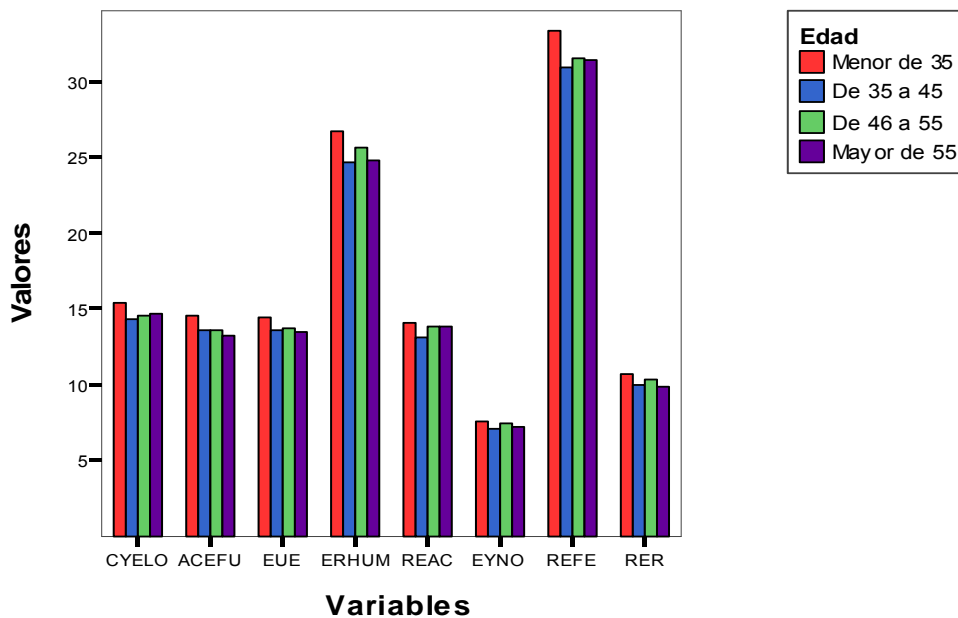


Gráfico 29 Representación de medias cuyas diferencias son significativas en las variables de “cultura” según edad del profesorado.

El profesorado menor de 35 años es el que aprecia una “cultura” mejor, y especialmente en:

- a) **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos;
- b) **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad;
- c) **EVE**: Equidad en la vida escolar;
- d) **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas;
- e) **EYNO**: Entropía y neguentropía organizacional;
- f) **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito;
- g) **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa;
- h) **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo; y
- i) **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL**.

En el resto de variables no hay diferencias significativas, pero sigue siendo el profesorado menor de 35 años el que presenta las puntuaciones medias más altas en todas ellas.

Dado que el profesorado del grupo de menor edad cuenta con poco tiempo de experiencia docente, hay que suponer que se encuentra bien acogido por el centro, satisfecho por tener un puesto de trabajo de difícil consecución y, probablemente está ilusionado con la tarea a realizar.

Cabe señalar que el profesorado entre 35 y 45 años es el que refleja una peor percepción de la “cultura”.

Si nos centramos en la puntuación “total”, vemos que la tendencia es cíclica: los más jóvenes *mejor*, la década siguiente *empeora*, el tercer grupo *mejora* y los mayores *empeoran*, pero no tanto como el grupo de 35 a 45 años.

Quizás podríamos decir que el profesorado comienza con ilusión, continúa con desengaño, sigue con pragmatismo y aceptación y acaba cansado.

El gráfico n°. 30 lo muestra con más claridad:

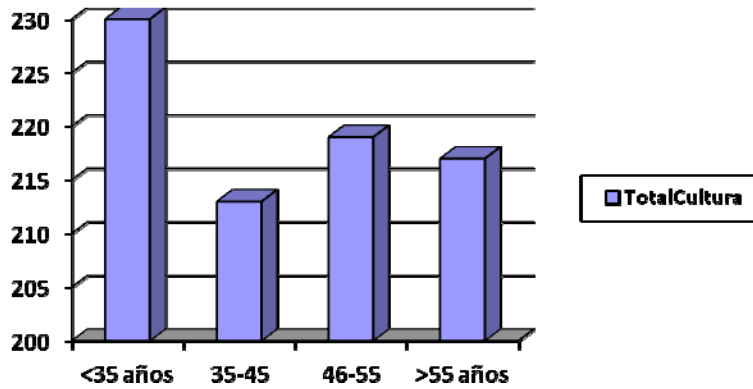


Gráfico 30 Diferencias en "TOTAL CULTURA" según edad.

Las dimensiones en que las edades aparecen más igualitarias son:

- **CIP**: Comunicación e integración del personal;
- **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela y
- **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional.

Con objeto de poder matizar, dividimos la muestra en función de público/privado, tomando exclusivamente las dimensiones en las que aparecían diferencias significativas por edad:

	Público				Privado			
	Edad				Edad			
	Menor de 35	De 35 a 45	De 46 a 55	Mayor de 55	Menor de 35	De 35 a 45	De 46 a 55	Mayor de 55
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
CYELO	14,80	14,04	14,35	14,32	16,55	14,74	15,75	15,56
ACEFU	14,45	13,51	13,57	13,17	14,80	13,62	13,89	13,47
EUE	14,11	13,40	13,56	13,12	15,13	13,85	14,72	14,47
ERHUM	26,48	24,81	25,44	24,91	27,23	24,35	26,64	24,38
REAC	13,38	13,06	13,71	13,51	15,48	13,25	14,75	14,44
EYNO	7,31	6,97	7,31	7,32	8,05	7,36	7,92	7,13
REFE	31,94	30,17	30,84	30,84	35,83	32,41	35,19	32,69
RER	10,63	10,17	10,23	9,79	10,93	9,47	10,58	10,06
TOTAL CULTURA	223,07	211,87	216,65	215,32	241,00	215,60	232,72	221,19

Tabla 59 Comparación de medias en “cultura” en función de la “edad” del profesorado y tipo de centro, “público”, o “privado”.

ANOVA de un factor

Público / Privado		F	Sig.
Público	CYELO	1,008	,389
	ACEFU	2,767	,041*
	EUE	1,449	,228
	ERHUM	1,627	,182
	REAC	1,232	,297
	EYNO	1,607	,187
	REFE	,998	,393
	RER	1,316	,269
	TOTAL CULTURA	1,020	,383
Privado	CYELO	4,579	,004**
	ACEFU	2,055	,108
	EUE	2,010	,114
	ERHUM	3,487	,017*
	REAC	4,645	,004**
	EYNO	3,996	,009**
	REFE	4,272	,006**
	RER	3,764	,012*
	TOTAL CULTURA	4,734	,003**

Tabla 60 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según edad del profesorado y tipo de centro “público/privado” ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Comparando lo que sucede en centros públicos y privados, en relación con la edad del profesorado, se advierte que la tendencia de mejor percepción de la cultura, en las dimensiones analizadas en la tabla n^o. , se cumple, de manera acusada, para los centros privados, es decir, el profesorado más joven la percibe *mejor*, la década siguiente *empeora*, el tercer grupo *mejora* y los mayores *empeoran*, igual que cuando tomábamos el conjunto de la muestra.

Sin embargo, las diferencias en el profesorado de centros públicos, aunque siguen la misma tendencia, son de escasa entidad; solo en una de las dimensiones, **ACEFU** (aceptación del error como factor de unidad), se muestra una diferencia significativa. Esta circunstancia nos lleva a concluir que la institución pública impregna al conjunto del profesorado sin apenas diferenciar la edad.

Resultando difícil encontrar una explicación, aventuramos que la mayor homogeneidad de los centros públicos en este sentido se debe a una superior fortaleza de la “cultura”, que envuelve a todos sus miembros independientemente de su edad.

Desde la perspectiva de los centros privados, las diferencias entre confesionales y laicos, y dentro de los confesionales, los elitistas y los que atienden a población más desfavorecida, podrían dar cuenta de la mayor diversidad observada en “cultura” en lo que se refiere a la variable “edad” del profesorado.

9.2.1.6. *Cultura y experiencia docente:*

Cultura organizacional según experiencia docente del profesorado

Dimensiones	Experiencia Profesional							
	De 1 a 5 años: N=106		De 6 a 10: N=84		De 11 a 20: N=178		Más de 20: N=289	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,63	2,623	14,07	3,139	14,06	3,471	14,31	3,166
CYELO	15,16	2,634	14,95	3,306	14,12	2,914	14,67	2,977
ACEFU	14,57	2,465	13,80	3,011	13,60	2,807	13,41	2,809
CIP	7,56	1,344	7,45	1,748	7,21	1,647	7,31	1,638
CEHE	6,76	1,699	6,87	2,070	6,58	1,959	6,53	1,833
EUE	14,33	2,521	13,90	3,080	13,51	2,969	13,69	3,090
ERHUM	26,62	4,539	25,42	6,102	24,56	5,375	25,39	5,623
REAC	13,95	3,351	13,63	3,457	13,21	2,953	13,86	3,077
EYNO	7,35	1,487	7,45	1,810	7,11	1,490	7,39	1,444
SUCTE	10,75	1,946	10,54	2,260	10,42	2,286	10,49	2,513
REFE	32,75	5,959	32,02	7,144	30,93	6,769	31,49	7,123
CRA	13,68	2,650	13,69	4,069	13,42	4,340	13,69	3,695
RER	10,63	2,335	10,08	2,690	9,99	2,510	10,17	2,585
LIGED	37,87	6,305	36,79	7,699	36,13	7,523	36,41	8,114
TOTAL CULTURA	226,66	34,294	215,90	54,714	214,69	40,866	218,96	42,801

Tabla 61 Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según experiencia docente del profesorado.

Tabla de ANOVA

Dimensiones	F	Sig.
AFAD * Experiencia Profesional	,846	,469
CYELO * Experiencia Profesional	3,239	,022*
ACEFU * Experiencia Profesional	4,590	,003**
CIP * Experiencia Profesional	1,171	,320
CEHE * Experiencia Profesional	,969	,407
EUE * Experiencia Profesional	1,862	,135
ERHUM * Experiencia Profesional	3,162	,024*
REAC * Experiencia Profesional	1,921	,125
EYNO * Experiencia Profesional	1,587	,191
SUCTE * Experiencia Profesional	,488	,691
REFE * Experiencia Profesional	1,678	,170
CRA * Experiencia Profesional	,218	,884
RER * Experiencia Profesional	1,476	,220
LIGED * Experiencia Profesional	1,276	,282
TOTAL CULTURA * Experiencia Profesional	1,868	,134

Tabla 62 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según experiencia docente del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$)

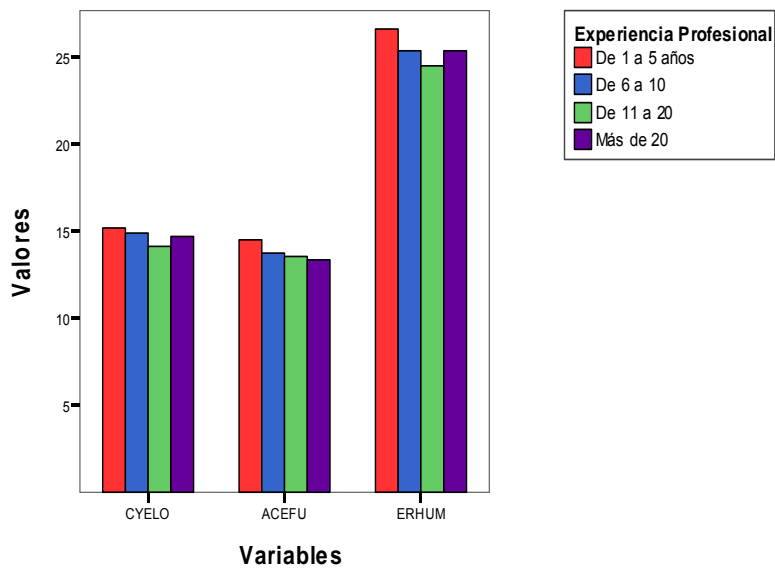


Gráfico 31 Representación diferencias de medias, cuyas diferencias son significativas, en las variables de “cultura” según experiencia profesional del profesorado.

Nuevamente, es el grupo de profesores con menos años de experiencia profesional (1-5) los que ponen mejor puntuación a la “cultura” del centro, en la mayoría de las dimensiones, aunque solo hay tres en que las diferencias son significativas:

- a) **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos;
- b) **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad y
- c) **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas

El profesorado con experiencia de 11 a 20 años es el que peor percibe la “cultura”. Este grupo se solaparía en parte con el de 35 a 45 años de edad del punto anterior, que también obtenía las puntuaciones más bajas del conjunto.

Las dimensiones más similares son:

- **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño;
- **CIP**: Comunicación e integración del personal;
- **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela;
- **SUCTE**: Superación y compromiso con la tarea educativa y
- **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional.

Comparando las dimensiones que más similitudes presentan en la comparación por edad y por experiencia profesional, podemos apreciar cierta coincidencia, aspecto que es lógico que suceda dado el paralelismo entre edad y experiencia profesional.

9.2.1.7. Cultura y percepción de episodios graves de violencia física o verbal, por parte del profesorado:

Cultura organizacional según percepción de episodios de violencia por parte del profesorado

Dimensiones	Percepción Convivencia							
	No conoce: N=175		Alguno: N=421		Mensual: N=41		Muchos: N=19	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AFAD	14,37	3,076	14,46	3,034	12,95	3,514	11,95	4,636
CYELO	14,66	3,255	14,83	2,683	13,45	3,501	12,79	3,896
ACEFU	13,89	2,933	13,78	2,668	12,52	2,990	12,79	3,568
CIP	7,54	1,669	7,39	1,487	6,59	1,923	6,11	2,132
CEHE	6,81	1,984	6,65	1,785	5,98	2,067	5,53	1,982
EUE	14,05	2,958	13,86	2,872	12,83	3,312	11,21	3,392
ERHUM	25,60	5,868	25,71	4,998	22,83	6,610	21,21	6,957
REAC	14,03	3,201	13,73	3,035	12,69	3,324	11,21	3,457
EYNO	7,44	1,366	7,38	1,537	6,49	1,381	6,58	1,924
SUCTE	10,67	2,510	10,60	2,196	9,74	2,264	9,05	3,100
REFE	31,81	7,317	32,11	6,319	28,78	7,220	24,95	9,021
CRA	13,94	4,482	13,73	3,466	12,15	2,988	11,11	3,740
RER	10,29	2,505	10,31	2,435	9,48	2,973	8,05	3,205
LIGED	36,98	8,015	37,10	7,061	32,73	8,775	31,26	9,988
TOTAL CULTURA	221,93	43,922	221,15	39,438	195,90	53,330	183,79	55,131

Tabla 63 Puntuaciones medias y desviación típica en “cultura” según conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave del por parte del profesorado.

Tabla de ANOVA

Dimensiones	F	Sig.
AFAD * Percepción Convivencia	6,470	,000**
CYELO * Percepción Convivencia	5,406	,001**
ACEFU * Percepción Convivencia	3,557	,014*
CIP * Percepción Convivencia	8,032	,000**
CEHE * Percepción Convivencia	4,470	,004**
EUE * Percepción Convivencia	6,877	,000**
ERHUM * Percepción Convivencia	7,395	,000**
REAC * Percepción Convivencia	6,182	,000**
EYNO * Percepción Convivencia	6,398	,000**
SUCTE * Percepción Convivencia	4,576	,004**
REFE * Percepción Convivencia	9,406	,000**
CRA * Percepción Convivencia	5,531	,001**
RER * Percepción Convivencia	6,117	,000**
LIGED * Percepción Convivencia	7,539	,000**
TOTAL CULTURA * Percepción Convivencia	9,258	,000**

Tabla 64 Significación de las diferencias de percepción en las variables de “cultura” según conocimiento de episodios graves de violencia física o verbal por parte del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

El profesorado que no conoce o solo conoce algún episodio de violencia verbal o física grave entre el alumnado o del alumnado hacia el profesorado, es el que mejor califica la “cultura” del centro en todas sus dimensiones. Es el que se encuentra más a gusto en el centro.

Por el contrario el profesorado que manifiesta conocer muchos de estos episodios es el que puntúa peor la “cultura” del centro. Este grupo de profesorado es minoritario (ya lo vimos a la hora de definir la muestra), pero probablemente es el que sufre las consecuencias de esos episodios de manera más directa.

Estos incidentes no son muy numerosos y su origen puede estar tanto en el funcionamiento, en la organización del centro, como en las propias características personales de determinado profesorado.

Dividimos la muestra para comprobar si las diferencias significativas en el total de la escala, tienen lugar también al controlar el tipo de centro, público/privado:

		Media	N	Desv. típ.
Público	No conoce	217,57	122	46,738
	Alguno	219,50	307	40,781
	Mensual	197,78	37	50,900
	Muchos	179,81	16	57,404
Privado	No conoce	231,96	53	35,001
	Alguno	225,55	115	35,400
	Mensual	182,00	5	74,562
	Muchos	205,00	3	42,884

Tabla 65 Medias y desviaciones típicas en “Total Cultura” según conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave del por parte del profesorado, controlando “Público/Privado”.

Tabla de ANOVA

Público / Privado		F	Sig.
Público	TOTAL CULTURA * Percepción Convivencia	6,489	,000**
Privado	TOTAL CULTURA * Percepción Convivencia	3,184	,025*

Tabla 66 Significación de las diferencias en “Total Cultura” según conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave del por parte del profesorado, controlando “Público/Privado”, ($p \leq .01^{}$, $p \leq .05^{*}$)**

Las diferencias aparecidas para el conjunto del profesorado continúan mostrándose en público y privado por separado, de manera significativa.

9.2.1.8. *Resumen de los aspectos más relevantes sobre “profesorado y cultura”:*

- El profesorado de los centros privados puntúa más alto la “cultura” en su conjunto que el de los públicos. Las dimensiones que más los diferencian son *compromiso* y *reconocimiento del esfuerzo*. Las dimensiones que más los igualan son *liderazgo en la gestión* y *énfasis en las relaciones humanas*.
- La edad del profesorado y la experiencia profesional, en menor medida, tienen peso específico en la valoración de la “cultura”, siendo el profesorado más joven el que más valora y el de más edad el que menos, siendo estas diferencias bastante acusadas en los centros privados y bastante menos en los públicos.
- El conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave entre alumnado o de alumnado hacia el profesorado, influye de forma determinante en la valoración de la cultura: menor conocimiento declarado se corresponde con mayor valoración, y viceversa. Esto sucede de manera parecida en los centros públicos y privados.
- El tamaño del centro, la población donde se ubica y el sexo del profesorado producen pocas diferencias en la percepción de la “cultura”.

9.2.2. El profesorado y el “clima”

9.2.2.1. Clima y tipo de centro, público o privado:

El clima según el tipo de centro, público o privado

Dimensiones	Público / Privado			
	Público: N=473		Privado: N=176	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,16	2,315	7,07	2,034
Cohesión	6,32	1,964	6,27	1,714
Apoyo dirección	6,87	1,848	6,77	1,950
Autonomía	6,31	1,712	5,92	1,848
Organización	6,51	1,874	6,89	1,452
Presión	2,66	1,548	3,62	2,195
Claridad	6,69	1,700	6,60	1,746
Control	4,56	1,770	5,64	1,779
Innovación	4,63	2,252	4,69	2,350
Comodidad	6,57	1,949	6,72	1,886
TotalClima	56,38	11,982	59,20	9,966

Tabla 67 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según el tipo de centro.

Tabla de ANOVA

Dimensiones	F	Sig.
Implicación * Público / Privado	21,270	,000**
Cohesión * Público / Privado	,096	,757
Apoyo dirección * Público / Privado	,366	,545
Autonomía * Público / Privado	6,269	,013*
Organización * Público / Privado	5,882	,016*
Presión * Público / Privado	37,885	,000**
Claridad * Público / Privado	,293	,588
Control * Público / Privado	47,920	,000**
Innovación * Público / Privado	,093	,760
Comodidad * Público / Privado	,728	,394
TotalClima * Público / Privado	7,813	,005**

Tabla 68 Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según el tipo de centro

($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$)

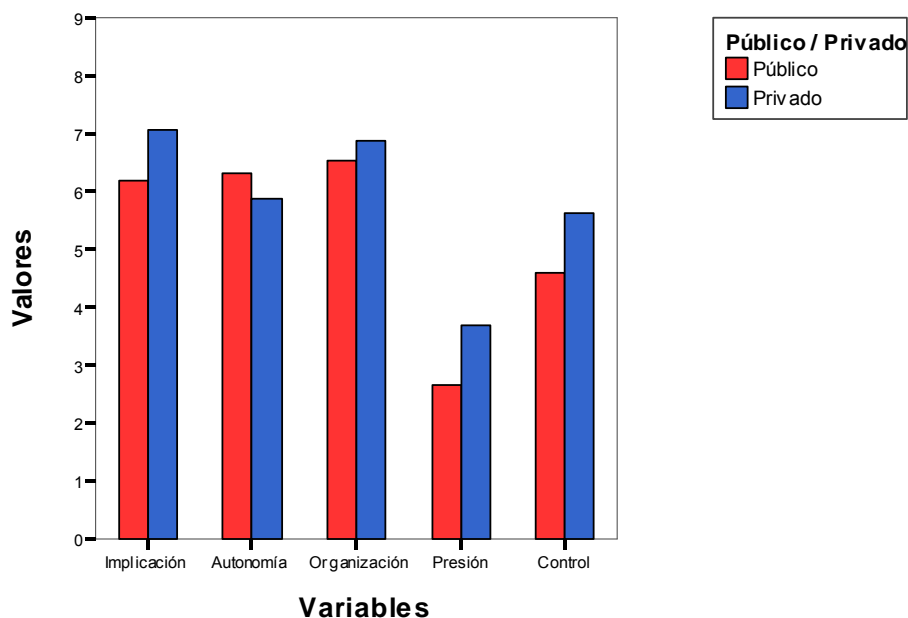


Gráfico 32 Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, de centros públicos y privados.

Diferencias y similitudes entre públicos y privados:

Diferencias significativas		Similitudes
A favor de público	A favor de privado	
Autonomía, a favor de los públicos	Implicación Presión Organización Control Total clima	Cohesión Apoyo de la dirección Claridad Innovación Comodidad

Tabla 69 Diferencias y similitudes de “clima” en centros públicos y privados.

La *implicación*, la *“presión*, el *control* y la *organización* son dimensiones del clima que suelen ir más ligadas a los centros privados que a los públicos. Probablemente, la forma de acceso al puesto de trabajo, el papel de la “empresa” en ese proceso y la confesionalidad, en términos

generales, de los centros privados concertados, puede estar en el origen de estas diferencias.

Mientras, la *autonomía* pertenece más al dominio de lo público. Piénsese que la forma de acceso y la distinta vinculación con la administración responsable del sistema puede permitir un grado de libertad de actuación más amplio, algo que en el ámbito privado resulta más difícil.

No obstante, las parecidas puntuaciones en las dimensiones de *cohesión, apoyo de la dirección, claridad en las propuestas, innovación y comodidad*, hablan de un grado de similitud importante en los dos ámbitos.

9.2.2.2. Clima y ubicación del centro:

Hace referencia al tipo de población en que se encuentra.

El clima según el núcleo de población del centro

Dimensiones	Tipo de población					
	Urbano: N=468		Semiurbano: N=114		Rural: N=67	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,34	2,283	6,42	2,281	6,84	2,220
Cohesión	6,20	1,874	6,40	1,973	6,94	1,841
Apoyo dirección	6,89	1,881	6,41	1,992	7,28	1,465
Autonomía	6,23	1,758	6,00	1,893	6,45	1,449
Organización	6,63	1,744	6,53	2,007	6,66	1,591
Presión	3,00	1,821	2,98	1,811	2,25	1,426
Claridad	6,66	1,679	6,56	1,958	6,84	1,473
Control	5,00	1,834	4,78	1,810	3,94	1,620
Innovación	4,64	2,273	4,63	2,390	4,76	2,138
Comodidad	6,54	1,931	6,87	1,742	6,65	2,218
TotalClima	57,21	11,381	56,56	12,524	57,59	10,978

Tabla 70 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según ubicación del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Implicación * Tipo de población	1,370	,255
Cohesión * Tipo de población	4,696	,009**
Apoyo dirección * Tipo de población	5,115	,006**
Autonomía * Tipo de población	1,475	,230
Organización * Tipo de población	,176	,838
Presión * Tipo de población	5,173	,005**
Claridad * Tipo de población	,536	,585
Control * Tipo de población	10,258	,000**
Innovación * Tipo de población	,091	,913
Comodidad * Tipo de población	1,354	,259
TotalClima * Tipo de población	,205	,814

Tabla 71 Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según la ubicación del centro (p ≤ .01**, p ≤ .05*)

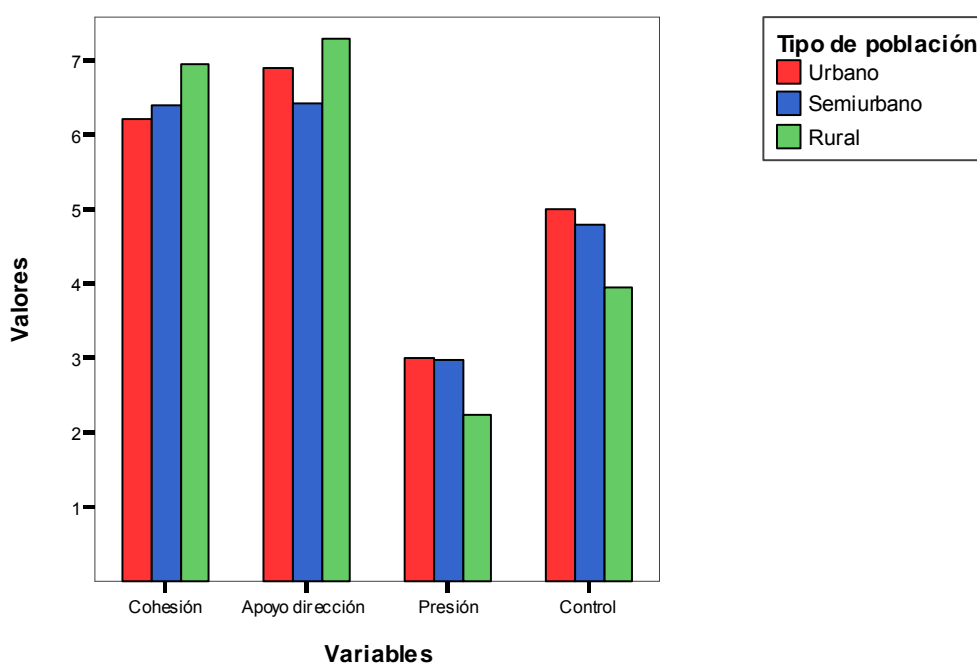


Gráfico 33 Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, según población de ubicación de los centros.

El profesorado de los centros rurales, siempre públicos, está más cohesionado, se siente más apoyado por la dirección del centro y sufre menos presión y control que el que trabaja en otros núcleos de población.

Los centros urbanos y semiurbanos estarían prácticamente igualados en las variables mencionadas.

Esta percepción tiene su lógica puesto que en los centros rurales, de menor tamaño, el profesorado mantiene una relación más familiar, también hay más cercanía con la dirección y muchos comparten automóvil para desplazarse, de ordinario, desde la capital.

Por otro lado, se diferencian con más claridad, como grupo específico, del resto de la ciudadanía de una pequeña población, promoviéndose el factor de cohesión.

Además, existe menor presión (indirecta) y control porque las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) son más débiles que en los núcleos grandes (no excluye la buena relación) y la propia Administración Educativa está menos presente dado el escaso volumen de profesorado y alumnado que conforman los centros rurales.

9.2.2.3. Clima y número de alumnos del centro:

El clima según el tamaño del centro

Dimensiones	ClasifPorNAlumnos					
	Menor de 300: N=108		De 300 a 700: N=404		Mayor de 700: N=137	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,30	2,325	6,53	2,249	6,12	2,309
Cohesión	6,31	2,126	6,35	1,856	6,18	1,836
Apoyo dirección	6,78	2,112	6,80	1,849	7,04	1,740
Autonomía	5,98	1,708	6,26	1,787	6,26	1,697
Organización	6,48	1,954	6,72	1,711	6,42	1,806
Presión	2,67	1,504	3,05	1,913	2,75	1,625
Claridad	6,44	1,899	6,67	1,695	6,83	1,589
Control	4,22	1,731	5,03	1,835	4,84	1,813
Innovación	4,30	2,320	4,73	2,283	4,69	2,216
Comodidad	6,77	1,927	6,64	1,933	6,38	1,927
TotalClima	55,35	12,827	57,75	11,189	56,77	11,357

Tabla 72 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según número de alumnos del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Implicación * ClasifPorNAlumnos	1,824	,162
Cohesión * ClasifPorNAlumnos	,400	,670
Apoyo dirección * ClasifPorNAlumnos	,957	,384
Autonomía * ClasifPorNAlumnos	1,149	,318
Organización * ClasifPorNAlumnos	1,810	,164
Presión * ClasifPorNAlumnos	2,794	,062
Claridad * ClasifPorNAlumnos	1,571	,209
Control * ClasifPorNAlumnos	8,739	,000**
Innovación * ClasifPorNAlumnos	1,406	,246
Comodidad * ClasifPorNAlumnos	1,397	,248
TotalClima * ClasifPorNAlumnos	2,023	,133

Tabla 73 Significación de las diferencias de percepción en las variables “clima” según número de alumnos del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Solo aparecen diferencias significativas en la variable “control”, si bien la “presión” se acerca al grado de significación exigido. En ambas variables es en el grupo de centros con mediano volumen de alumnos donde se puntúa más alto.

Ya hemos podido ver que los centros más pequeños, los rurales, obtenían valoraciones inferiores en estas variables, y en cuanto a los centros grandes, podría ocurrir algo parecido, pero originado en el polo opuesto, falta de contacto, lejanía de la dirección, dirección más burocrática y más confusión con el paisaje urbano, donde el profesorado pasa más desapercibido. Esto podría explicar, en parte, las menores puntuaciones medias en “cohesión” e “implicación” de los centros grandes, aunque las diferencias no lleguen a ser significativas.

9.2.2.4. Clima y sexo del profesorado:

El clima según el sexo del profesorado

Dimensiones	Sexo			
	Masculino: N=293		Femenino: N=364	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,35	2,320	6,45	2,244
Cohesión	6,33	1,779	6,29	1,995
Apoyo dirección	6,86	1,850	6,84	1,898
Autonomía	6,18	1,747	6,23	1,765
Organización	6,54	1,713	6,68	1,826
Presión	2,77	1,598	3,04	1,932
Claridad	6,71	1,641	6,63	1,768
Control	4,87	1,721	4,83	1,923
Innovación	4,46	2,225	4,79	2,310
Comodidad	6,91	1,779	6,37	2,018
TotalClima	57,23	11,162	57,06	11,846

Tabla 74 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según sexo profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Implicación * Sexo	,293	,588
Cohesión * Sexo	,068	,794
Apoyo dirección * Sexo	,024	,877
Autonomía * Sexo	,129	,719
Organización * Sexo	,949	,330
Presión * Sexo	3,711	,055
Claridad * Sexo	,341	,560
Control * Sexo	,073	,788
Innovación * Sexo	3,108	,078
Comodidad * Sexo	12,841	,000**
TotalClima * Sexo	,034	,854

Tabla 75 Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según sexo del profesorado
($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Homogeneidad o igualdad entre profesores y profesoras es lo que mejor define a estos dos colectivos en relación con el clima de centro. Solamente la variable “comodidad aparece con diferencias significativas en el análisis y la puntuación es favorable al sexo masculino.

Otras dos variables presentan diferencias significativas al nivel del 6 y 8 % respectivamente: La variable “presión” puntúa más alto por parte del sexo femenino y, quizás, podría tener relación con la manifestación de falta de comodidad expresada por las profesoras; en cambio en “innovación”, es la variable femenina la que es superior.

Conviene tener en cuenta que la puntuación en “comodidad”, en ambos sexos es superior a la media (en función del valor máximo que es 9) y se encontraría en la parte alta del tercer cuartil, es decir, aunque existan estas diferencias la percepción de “comodidad” es en todos los casos razonablemente buena.

9.2.2.5. *Clima y edad del profesorado:*

El clima según la edad del profesorado

Dimensiones	Edad							
	Menor de 35: N=111		De 35 a 45: N=207		De 46 a 55: N=230		Mayor de 55: N=108	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,94	2,055	6,27	2,379	6,49	2,259	5,96	2,248
Cohesión	6,71	1,492	6,24	1,920	6,41	1,866	5,81	2,188
Apoyo dirección	7,03	1,681	6,70	1,959	7,00	1,772	6,61	2,087
Autonomía	6,35	1,709	6,04	1,797	6,34	1,722	6,10	1,785
Organización	6,85	1,608	6,49	1,758	6,65	1,868	6,55	1,776
Presión	2,89	1,755	3,04	1,898	2,83	1,763	2,90	1,715
Claridad	6,81	1,615	6,58	1,760	6,72	1,711	6,55	1,721
Control	5,08	1,795	4,85	1,932	4,56	1,784	5,22	1,709
Innovación	4,87	2,317	4,58	2,233	4,66	2,332	4,51	2,210
Comodidad	6,42	2,113	6,43	1,960	6,77	1,864	6,81	1,799
TotalClima	59,64	9,574	55,99	12,241	57,58	11,666	55,82	11,365

Tabla 76 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según edad del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Implicación * Edad	3,755	,011*
Cohesión * Edad	4,463	,004**
Apoyo dirección * Edad	1,837	,139
Autonomía * Edad	1,422	,235
Organización * Edad	1,040	,374
Presión * Edad	,506	,678
Claridad * Edad	,704	,550
Control * Edad	3,994	,008**
Innovación * Edad	,506	,678
Comodidad * Edad	1,889	,130
TotalClima * Edad	3,044	,028*

Tabla 77 Significación de las diferencias de percepción en las variables “clima” según edad del profesorado (p ≤ .01**, p ≤ .05*)

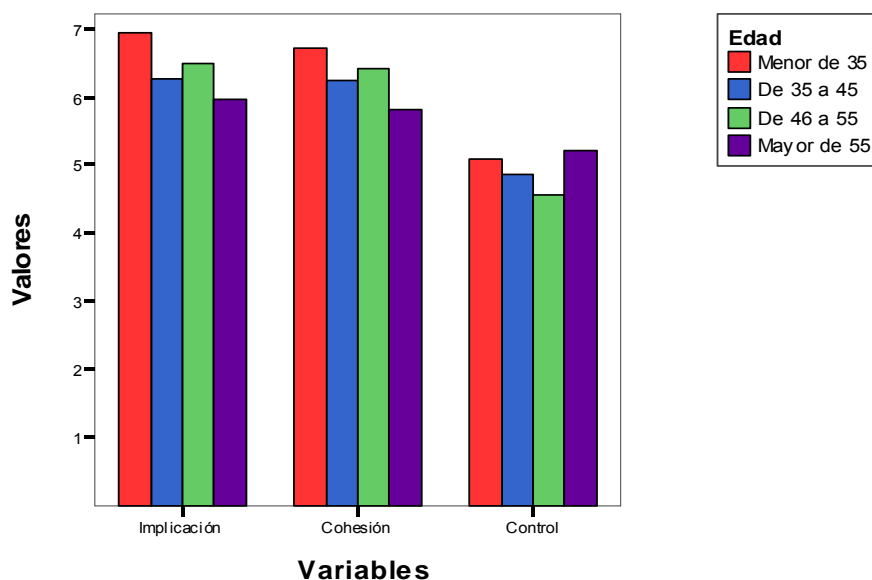


Gráfico 34 Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, según edad del profesorado.

El profesorado más joven es el que siente la existencia de un mejor clima en el centro. Si bien es cierto que solo existen diferencias significativas en tres dimensiones, *implicación*, *cohesión* y *control*, las puntuaciones en el resto y en el total son superiores en este grupo.

Nuevamente podemos advertir, como ocurría cuando analizábamos la “cultura”, que existe una secuencia definida por *más*, *menos*, *más menos*, que se corresponde con las puntuaciones de los cuatro grupos de edad, en prácticamente todas las dimensiones.

El grupo de mayor edad es el que percibe mayor control, menor apoyo de la dirección y menor comodidad, variables estas últimas que no alcanzan valores de significación al 1 y 5 %, pero andan cerca. Los más

jóvenes y los más mayores coinciden en percibir un grado de control más alto que los otros dos grupos.

Si dividimos la muestra con el criterio de público/privado, para las variables con diferencias significativas, obtenemos estas tablas:

Dimensiones	Público/Edad							
	Menor de 35: N=111		De 35 a 45: N=207		De 46 a 55: N=230		Mayor de 55: N=108	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,62	2,09	5,96	2,40	6,35	2,29	5,62	2,30
Cohesión	6,79	1,48	6,21	2,05	6,43	1,89	5,83	2,27
Control	4,62	1,71	4,46	1,79	4,39	1,77	5,13	1,69
TotalClima	58,46	9,60	55,16	12,73	57,10	12,08	54,81	12,09

Dimensiones	Privado//Edad							
	Menor de 35: N=111		De 35 a 45: N=207		De 46 a 55: N=230		Mayor de 55: N=108	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	7,50	1,88	6,91	2,20	7,22	1,93	6,73	1,94
Cohesión	6,56	1,52	6,30	1,63	6,33	1,76	5,79	2,01
Control	5,90	1,66	5,65	1,98	5,53	1,56	5,42	1,75
TotalClima	61,73	9,26	57,69	11,06	60,22	8,77	58,12	9,28

Tabla 78 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según edad del profesorado, diferenciando “público/privado”

ANOVA de un factor

Público / Privado		F	Sig.
Público	Implicación	3,077	,027*
	Cohesión	3,328	,020*
	Control	3,458	,016*
	TotalClima	1,873	,133
Privado	Implicación	1,115	,345
	Cohesión	1,284	,282
	Control	,490	,689
	TotalClima	1,648	,180

Tabla 79 Significación de las diferencias de percepción en las variables “clima” según edad del profesorado, diferenciando por “público/privado”
($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Las diferencias significativas que aparecían al analizar el conjunto de la muestra en *implicación, cohesión y control*, al segmentar por la variable independiente *público/privado*, encontramos que solo aparecen en el caso de los centros públicos, eso sí, con la misma tendencia para los cuatro grupos de edad: percepciones más altas en los más jóvenes, menores en el siguiente grupo, aumento en el tercero y disminución en el de los mayores.

A diferencia del análisis de la “cultura” en relación con la “edad”, en que la mayor homogeneidad estaba del lado de los centros públicos, en el caso del “clima/edad”, es al contrario, y los centros privados se mostrarían más homogéneos, abundando en la idea de la independencia entre los constructos de “cultura” y “clima”.

9.2.2.6. Clima y experiencia profesional del profesorado:

El clima según la experiencia profesional del profesorado

Dimensiones	Experiencia Profesional							
	De 1 a 5 años: N=106		De 6 a 10: N=84		De 11 a 20: N=178		Más de 20: N=289	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,87	2,152	6,80	2,115	6,24	2,340	6,22	2,303
Cohesión	6,62	1,614	6,31	2,018	6,39	1,714	6,15	2,055
Apoyo dirección	7,03	1,641	6,80	2,035	6,70	1,893	6,89	1,898
Autonomía	6,40	1,596	6,27	1,964	6,06	1,842	6,22	1,694
Organización	6,84	1,657	6,72	1,540	6,50	1,806	6,58	1,865
Presión	2,90	1,961	3,04	1,784	3,01	1,816	2,84	1,724
Claridad	6,76	1,540	6,71	1,622	6,54	1,832	6,69	1,724
Control	5,09	1,875	4,86	1,872	4,78	1,938	4,80	1,742
Innovación	4,65	2,343	4,92	1,998	4,58	2,327	4,61	2,302
Comodidad	6,21	2,128	6,57	1,895	6,63	1,913	6,76	1,867
TotalClima	59,08	9,506	57,63	11,839	56,54	11,676	56,65	12,003

Tabla 80 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según experiencia profesional del profesorado

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Implicación * Experiencia Profesional	3,259	,021*
Cohesión * Experiencia Profesional	1,742	,157
Apoyo dirección * Experiencia Profesional	,758	,518
Autonomía * Experiencia Profesional	,850	,467
Organización * Experiencia Profesional	,957	,412
Presión * Experiencia Profesional	,465	,707
Claridad * Experiencia Profesional	,479	,697
Control * Experiencia Profesional	,782	,504
Innovación * Experiencia Profesional	,442	,723
Comodidad * Experiencia Profesional	2,145	,093
TotalCLIMA * Experiencia Profesional	1,387	,246

Tabla 81 Significación de las diferencias de percepción en la variables “clima” según experiencia profesional del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Aunque únicamente presenta diferencias significativas la variable “implicación”, vuelve a repetirse la tendencia del grupo de profesorado con menos experiencia, es decir más joven, a obtener puntuaciones medias más altas en la mayoría de las variables excepto en “presión”, “comodidad” e “innovación”.

La dimensión “innovación” es la que presenta unos valores más bajos si dejamos al margen la “presión” y el “control”, y es el grupo con experiencia entre 6 y 10 años el que puntúa más alto. ¿Podría este grupo de profesorado estar proyectándose en el cuestionario y ser el más implicado en innovación? El hecho de tener ya una experiencia profesional y una edad que permite el empleo de energías suplementarias en la actividad profesional podría apuntar en este sentido.

9.2.2.7. *Clima y conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave por parte del profesorado:*

El clima y conocimiento de episodios de violencia por parte del profesorado

Dimensiones	Percepción Convivencia							
	No conoce: N=175		Alguno: N=420		Mensual: N=41		Muchos: N=19	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Implicación	6,85	2,074	6,41	2,279	5,33	2,464	4,76	2,223
Cohesión	6,39	1,745	6,34	1,917	6,00	2,230	5,68	2,029
Apoyo dirección	7,00	1,663	6,89	1,840	6,24	2,342	6,21	2,679
Autonomía	6,34	1,698	6,24	1,702	5,87	2,120	5,37	2,140
Organización	6,90	1,732	6,59	1,742	6,33	1,959	5,22	1,957
Presión	2,81	1,626	2,88	1,819	3,70	2,198	3,42	1,387
Claridad	7,00	1,505	6,67	1,673	6,05	1,752	5,22	2,625
Control	4,93	1,757	4,82	1,831	5,14	2,090	4,16	1,864
Innovación	4,97	2,129	4,55	2,304	4,48	2,333	4,56	2,549
Comodidad	6,84	1,818	6,63	1,915	5,95	2,263	5,68	2,162
TotalClima	59,11	10,241	57,27	11,258	52,26	13,502	49,00	15,875

Tabla 82 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “clima laboral” según percepción de la convivencia por parte del profesorado

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Implicación * Percepción Convivencia	8,430	,000**
Cohesión * Percepción Convivencia	1,188	,313
Apoyo dirección * Percepción Convivencia	2,552	,055
Autonomía * Percepción Convivencia	2,337	,073
Organización * Percepción Convivencia	5,608	,001**
Presión * Percepción Convivencia	3,337	,019*
Claridad * Percepción Convivencia	8,757	,000**
Control * Percepción Convivencia	1,419	,236
Innovación * Percepción Convivencia	1,396	,243
Comodidad * Percepción Convivencia	3,947	,008**
TotalClima * Percepción Convivencia	7,668	,000**

Tabla 83 Significación de las diferencias de percepción en las variables “clima” según percepción de la convivencia por parte del del profesorado (p≤ .01, p≤ .05*)**

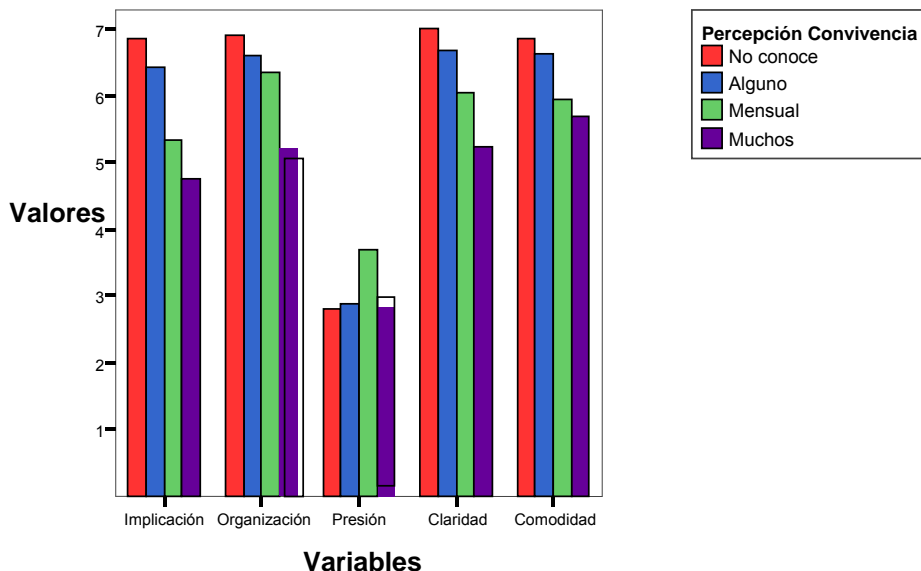


Gráfico 35 Representación de “medias” con diferencias significativas en “clima”, según percepción episodios graves de violencia física o verbal.

El profesorado que puntúa más alto el clima del centro es el que no conoce ningún episodio de los citados. La tendencia es muy clara, a mejor valoración del clima, menor conocimiento de episodios violentos y viceversa.

Aparecen diferencias significativas en las dimensiones de “implicación”, “organización”, “claridad” y “comodidad”, en el sentido expresado en el párrafo que antecede, pero aunque no exista significatividad estadística, la tendencia se cumple en todas las dimensiones, excepto en “presión”.

En la dimensión “presión” también hay diferencias significativas, aunque no sigue una tendencia igual que en el caso anterior. Solo el

profesorado que dice conocer “un episodio violento mensual” es el que se diferencia del resto, manifestando percibir más presión.

Segmentamos la muestra con el criterio público/privado para comprobar si las diferencias continúan observándose:

		Media	N	Desv. típ.
Público	No conoce	57,75	122	10,855
	Alguno	56,80	306	11,697
	Mensual	53,57	37	12,933
	Muchos	47,00	16	16,577
Privado	No conoce	62,23	53	7,910
	Alguno	58,52	116	9,947
	Mensual	42,60	5	15,192
	Muchos	59,67	3	2,082

Tabla 84 Medias y desviaciones típicas en “Total Clima”, según la percepción de convivencia del profesorado, controlando la variable “Público/Privado”.

Tabla de ANOVA

Público / Privado		F	Sig.
Público	TotaClima * Percepción Convivencia	4,762	,003
Privado	TotalClima * Percepción Convivencia	7,106	,000

Tabla 85 medias y desviaciones típicas en “Total Clima”, según la percepción de convivencia del profesorado, controlando la variable “Público/Privado”.

Advertimos que en ambos tipos de centro continúan siendo significativas las diferencias. Por otro lado, las proporciones entre los que manifiestan conocer más episodios de violencia y menos se encuentra en mayor medida en los centros públicos, aspecto que estaría indicando una mayor incidencia de hechos de esta naturaleza en los centros públicos.

9.2.2.8. *Resumen de los aspectos más relevantes sobre “profesorado y clima”:*

- El profesorado de los centros públicos percibe más *autonomía*, menos *presión* y menos *control* que el de los centros privados.
- El profesorado de los centros privados percibe más *implicación* y *organización* que el de los centros públicos.
- La *cohesión*, *el apoyo de la dirección*, *la claridad*, *la innovación* y *la comodidad*, son percibidas de manera parecida en públicos y privados.
- Los centros rurales presentan mayor *cohesión* y *apoyo de la dirección*, y menor *presión* y *control* que los centros urbanos.
- El profesorado de menor edad percibe más *implicación*, *cohesión* y *control* que los profesores de más edad. Estas diferencias son significativas en los centros públicos pero no en los privados.
- El conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave entre alumnado o del alumnado hacia el profesorado, influye de forma determinante en la valoración del clima: menor conocimiento declarado se corresponde con mayor valoración, y viceversa. Esto sucede de manera parecida en los centros públicos y privados.
- El sexo del profesorado, la experiencia profesional, el tamaño del centro y el rango de población donde se ubica, no provocan diferencias significativas en la apreciación del “clima”.

9.2.3. El profesorado y el liderazgo

9.2.3.1. Liderazgo y tipo de centro, público o privado:

Liderazgo según centro público/privado

Dimensiones	Público / Privado			
	Público: N=481		Privado: N=176	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	27,82	6,831	27,56	6,467
APOYO	35,00	8,356	34,74	7,646
ANIM.CAMBIO	43,94	11,374	44,56	10,376
IMPLICACIÓN	25,40	4,980	26,18	4,051
HUMOR	10,33	3,445	9,67	3,309
TOTAL LIDER	142,30	32,162	142,65	28,887

Tabla 86 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según el tipo de centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * Público / Privado	,202	,653
APOYO * Público / Privado	,130	,718
ANIM.CAMBIO * Público / Privado	,394	,530
IMPLICACIÓN * Público / Privado	3,518	,061
HUMOR * Público / Privado	4,777	,029*
TOTAL LIDER * Público / Privado	,017	,897

Tabla 87 Significación de las diferencias de percepción en las variables “liderazgo” según el tipo de centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

La evaluación del liderazgo es totalmente homogénea en los centros públicos y privados concertados en las dimensiones de *carisma*, *apoyo del director*, *animación al cambio* e *implicación*.

Solamente aparecen diferencias significativas en la dimensión “humor” del director, a favor de los centros públicos, al nivel de confianza del 5%.

Existe una pequeña diferencia en a favor de los centros públicos en la percepción de “apoyo” y “carisma”; en sentido contrario, los centros privados perciben más “implicación” y “animación al cambio”.

9.2.3.2. Liderazgo y ubicación del centro:

Liderazgo según el núcleo de población

Dimensiones	Tipo de población					
	Urbano: N=472		Semiurbano: N=117		Rural: N=68	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	27,56	6,862	27,85	6,643	28,94	5,882
APOYO	34,72	8,262	34,62	8,020	36,96	7,558
ANIMACIÓN AL CAMBIO	43,71	11,021	44,34	11,608	46,49	10,710
IMPLICACIÓN	25,64	4,662	25,30	4,955	25,93	5,112
HUMOR	10,16	3,437	10,00	3,260	10,33	3,595
TOTAL LIDERAZGO	141,68	31,191	141,66	31,920	148,63	30,716

Tabla 88 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según la ubicación del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * Tipo de población	1,276	,280
APOYO * Tipo de población	2,341	,097
ANIM.CAMBIO * Tipo de población	1,898	,151
IMPLICACIÓN * Tipo de población	,407	,666
HUMOR * Tipo de población	,205	,815
TOTAL LIDER * Tipo de población	1,510	,222

Tabla 89 Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según la ubicación del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

No aparecen diferencias significativas en ninguna dimensión. Sin embargo, los directores de los centros rurales son valorados más alto en todas las dimensiones.

Existe cierta concordancia con los resultados obtenidos en “cultura” (“gestión del liderazgo”) y “clima” (“apoyo de la dirección”).

9.2.3.3. Liderazgo y número de alumnos del centro:

Liderazgo según tamaño del centro

Dimensiones	ClasifPorNAlumnos					
	Menor de 300: N=113		De 300 a 700: N=407		Mayor de 700: N=136	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	26,88	7,373	27,70	6,984	28,65	5,155
APOYO	34,35	8,954	34,74	8,361	36,01	6,726
ANIM.CAMBIO	42,85	11,587	44,16	11,264	44,98	10,195
IMPLICACIÓN	24,93	5,211	25,70	4,860	25,89	3,975
HUMOR	9,71	3,374	10,03	3,585	10,90	2,794
TOTAL LIDER	138,71	34,093	142,12	31,969	146,26	26,222

Tabla 90 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según número de alumnos del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * ClasifPorNAlumnos	2,180	,114
APOYO * ClasifPorNAlumnos	1,605	,202
ANIM.CAMBIO * ClasifPorNAlumnos	1,147	,318
IMPLICACIÓN * ClasifPorNAlumnos	1,468	,231
HUMOR * ClasifPorNAlumnos	4,438	,012*
TOTAL LIDER * ClasifPorNAlumnos	1,844	,159

Tabla 91 Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según el número de alumnos del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

El profesorado de todos los centros grandes, pequeños y medianos percibe de manera parecida a su director. No obstante, el director de los centros más grandes es el que mejor puntuación obtiene en todas las dimensiones, aunque solamente hay diferencia significativa en “humor”.

La tendencia de mejor valoración va de los centros más grandes, pasando por los medianos, hasta los más pequeños. Una posible explicación podría ser que el profesorado percibe que cuanto más grande es

el centro, más complicada resulta su dirección y por tanto es exigible una mejor capacitación para desarrollar la función.

Cabría suponer alguna contradicción con el apartado anterior en que los directores de centros rurales (por lo general más pequeños) obtenían puntuaciones superiores en todas las dimensiones, pero desaparecería si recapitulamos y observamos que en ninguno caso las diferencias son significativas y que el número de profesores que se encuentran en las categorías de “rurales” (68) y “pequeños” (113) no coinciden.

9.2.3.4. Liderazgo y sexo del profesorado:

Liderazgo según sexo del profesorado

Dimensiones	Sexo			
	Masculino: N=294		Femenino: N=363	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	28,04	6,592	27,52	6,844
APOYO	35,13	7,796	34,78	8,463
ANIM.CAMBIO	44,21	10,641	44,02	11,492
IMPLICACIÓN	25,38	4,775	25,79	4,744
HUMOR	10,19	3,301	10,12	3,516
TOTAL LIDER	142,82	30,297	142,04	32,122

Tabla 92 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según sexo del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * Sexo	,981	,322
APOYO * Sexo	,292	,589
ANIM.CAMBIO * Sexo	,050	,823
IMPLICACIÓN * Sexo	1,241	,266
HUMOR * Sexo	,065	,798
TOTAL LIDER * Sexo	,101	,751

Tabla 93 Significación de las diferencias de percepción en las variables “liderazgo” según el sexo del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Las profesoras y los profesores perciben por igual a sus directores.

En este caso, ni aparecen diferencias significativas ni la tendencia de las medias revela orientación alguna a favor de uno u otro sexo. Coinciden estos resultados, inexistencia de diferencias, con los obtenidos en “cultura” y “clima” al diferenciar por sexo.

9.2.3.5. Liderazgo y edad del profesorado:

Liderazgo según edad del profesorado

Dimensiones	Edad							
	Menor de 35: N=111		De 35 a 45: N=207		De 46 a 55: N=231		Mayor de 55: N=108	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	28,23	6,393	27,10	6,639	28,34	6,689	27,26	7,263
APOYO	36,04	7,588	34,32	8,292	35,35	8,000	34,09	8,759
ANIMAC.CAMBIO	45,07	10,40	43,63	11,27	44,25	10,67	43,73	12,41
IMPLICACIÓN	26,66	4,211	25,32	4,966	25,49	4,592	25,33	5,136
HUMOR	10,20	3,505	9,88	3,507	10,46	3,178	9,95	3,645
TOTAL LIDERAZ	146,01	27,94	140,0	32,01	143,7	30,25	140,2	35,05

Tabla 94 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según edad del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * Edad	1,607	,187
APOYO * Edad	1,653	,176
ANIM.CAMBIO * Edad	,460	,710
IMPLICACIÓN * Edad	2,236	,083
HUMOR * Edad	1,159	,325
TOTAL LIDER * Edad	1,218	,302

Tabla 95 Significación de las diferencias de percepción en las variables “liderazgo” según edad del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Constatamos que no hay diferencias significativas en la variable “edad”, pero el profesorado más joven manifiesta percepciones más

favorables hacia el director en las dimensiones de “apoyo”, “animación al cambio” e “implicación” que en el resto de los grupos. Esta tendencia del grupo de profesorado más joven se repite también en los análisis de “cultura” y “clima”.

Vuelve a reproducirse aquí la cadencia observada en “cultura” y “clima” de *más, menos, más, menos*, es decir, puntúa más alto el primer grupo (jóvenes) baja en el segundo (35-45), sube en el tercero (45-55) y baja en el de más edad.

Ya apuntábamos al analizar la variable “cultura” que una hipótesis explicativa para este esquema de resultados referidos a la edad del profesorado podría tener que ver con variables individuales o personales: se inicia la carrera o la profesión con ilusión, sigue un periodo de desencanto, continúa una etapa de pragmatismo y consolidación, y se termina con el cansancio propio de la edad. Habrá que ver alguna evidencia.

9.2.3.6. Liderazgo y experiencia profesional del profesorado:

Liderazgo según experiencia profesional del profesorado

Dimensiones	Experiencia Profesional							
	De 1 a 5 años: N=106		De 6 a 10: N=84		De 11 a 20: N=178		Más de 20: N=289	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	28,16	6,035	28,18	7,814	27,16	6,801	27,84	6,598
APOYO	35,93	7,141	34,55	8,419	34,60	8,206	34,89	8,428
ANIMAC.CAMBIO	45,07	9,367	43,86	11,826	43,66	11,160	44,10	11,484
IMPLICA-CIÓN	26,36	4,175	26,38	3,985	25,27	4,998	25,31	4,976
HUMOR	10,14	3,376	9,95	3,640	10,00	3,364	10,30	3,412
TOTAL LIDERAZ	145,47	25,531	142,49	31,268	140,62	31,885	142,33	32,886

Tabla 96 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según experiencia profesional del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * Experiencia Profesional	,723	,539
APOYO * Experiencia Profesional	,696	,555
ANIM.CAMBIO * Experiencia Profesional	,374	,772
IMPLICACIÓN * Experiencia Profesional	2,297	,077
HUMOR * Experiencia Profesional	,400	,753
TOTAL LIDER * Experiencia Profesional	,531	,661

Tabla 97 Significación de las diferencias de percepción en las variables “liderazgo” según experiencia profesional del profesorado ($p \leq .01^{}$, $p \leq .05^*$)**

Tampoco en lo referido a “experiencia profesional” aparecen diferencias significativas, aunque el grupo de profesorado con menos experiencia es el que marca unas percepciones mejores de la labor directiva. También en esta ocasión vuelve a repetirse la tendencia anunciada en “cultura” y “clima”.

9.2.3.7. Liderazgo y conocimiento de episodios de violencia física o verbal por parte del profesorado:

Liderazgo según conocimiento de episodios violentos por parte del profesorado

Dimensiones	Percepción Convivencia							
	No conoce: N=174		Alguno: N=422		Mensual: N=41		Muchos: N=19	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CARISMA	27,67	6,414	28,20	6,198	25,83	10,128	23,11	9,380
APOYO	35,05	7,885	35,36	7,886	32,39	10,181	30,05	10,124
ANIMAC.CAMBIO	43,95	10,750	44,96	10,823	39,59	12,820	36,84	12,615
IMPLICA-CIÓN	26,13	4,948	25,86	4,317	23,15	5,777	21,00	6,110
HUMOR	10,15	3,372	10,32	3,371	9,34	3,568	8,21	4,049
TOTAL LIDERAZ	142,77	30,499	144,61	29,791	129,37	38,489	119,21	39,959

Tabla 98 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CARISMA * Percepción Convivencia	4,882	,002**
APOYO * Percepción Convivencia	4,044	,007**
ANIM.CAMBIO * Percepción Convivencia	5,943	,001**
IMPLICACIÓN * Percepción Convivencia	11,177	,000**
HUMOR * Percepción Convivencia	3,164	,024*
TOTAL LIDER * Percepción Convivencia	6,727	,000**

Tabla 99 Significación de las diferencias de percepción en las variables “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

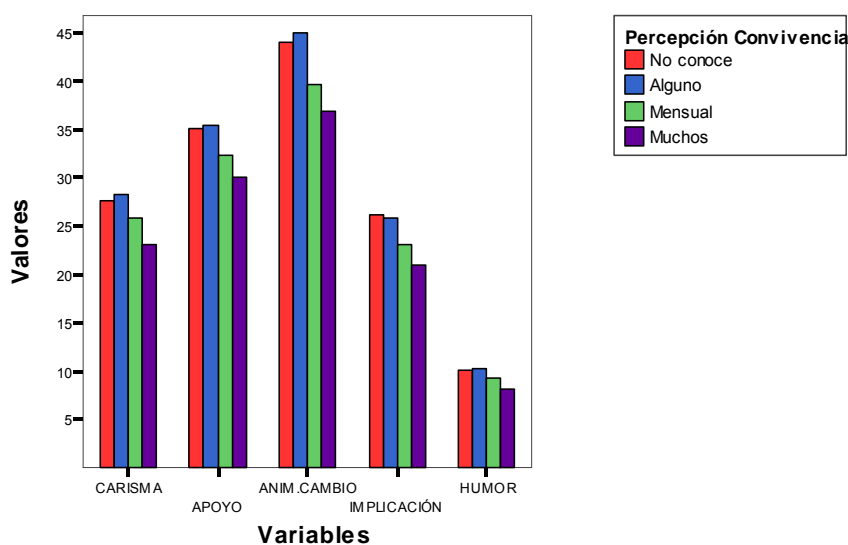


Gráfico 36 Representación de “medias” con diferencias significativas en “liderazgo”, según percepción episodios graves de violencia física o verbal.

El profesorado que manifiesta no conocer o conocer algún caso esporádico de violencia verbal o física grave entre los alumnos o de los alumnos hacia el profesorado, es el que mejor puntúa al director en todas las dimensiones.

En sentido contrario el profesorado que dice estar enterado de frecuentes o muchos de estos incidentes es el que valora peor al director, aunque hay que recordar que el número de profesores de estos dos últimos grupos es minoritario.

Conviene añadir que en este caso las diferencias en todas las dimensiones son significativas.

Algo parecido ocurría al examinar los resultados de “cultura” y “clima”.

Dividida la muestra por el criterio “público/privado” tenemos:

Público / Privado	Percepción Convivencia		Carisma	Apoyo	Animac. cambio	Implicación	Humor	Total liderazgo
Público	No conoce	Media	27,74	34,94	43,80	25,76	10,23	142,30
		Desv. típ.	6,667	8,409	11,280	5,441	3,384	32,417
	Alguno	Media	28,26	35,51	44,80	25,69	10,57	144,70
		Desv. típ.	6,197	8,019	11,167	4,520	3,420	30,699
	Mensual	Media	26,81	33,47	41,08	23,83	9,56	133,72
		Desv. típ.	9,580	9,114	11,259	5,180	3,282	33,636
Muchos	Media	22,81	29,56	35,56	20,88	8,31	117,13	
	Desv. típ.	10,035	10,918	12,920	6,642	4,159	42,527	
Privado	No conoce	Media	27,51	35,30	44,28	26,96	9,98	143,85
		Desv. típ.	5,853	6,603	9,520	3,481	3,369	25,841
	Alguno	Media	28,04	34,98	45,39	26,29	9,66	144,37
		Desv. típ.	6,223	7,543	9,881	3,703	3,159	27,346
	Mensual	Media	18,60	24,60	28,80	18,20	7,80	98,00
		Desv. típ.	12,300	14,943	19,202	8,012	5,450	59,275
Muchos	Media	24,67	32,67	43,67	21,67	7,67	130,33	
	Desv. típ.	5,686	4,041	9,866	2,082	4,163	24,214	

Tabla 100 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado, en función de “público/privado”.

Tabla de ANOVA

Público / Privado	F	Sig.	
Público	CARISMA * Percepción Convivencia	3,631	,013*
	APOYO * Percepción Convivencia	3,075	,027*
	ANIM.CAMBIO * Percepción Convivencia	4,325	,005**
	IMPLICACIÓN * Percepción Convivencia	6,374	,000**
	HUMOR * Percepción Convivencia	2,978	,031*
	TOTAL LIDER * Percepción Convivencia	4,801	,003**
Privado	CARISMA * Percepción Convivencia	3,787	,012*
	APOYO * Percepción Convivencia	3,261	,023*
	ANIM.CAMBIO * Percepción Convivencia	4,347	,006**
	IMPLICACIÓN * Percepción Convivencia	9,636	,000**
	HUMOR * Percepción Convivencia	1,053	,371
	TOTAL LIDER * Percepción Convivencia	4,596	,004**

Tabla 101 Significación de las diferencias de percepción en la variables “liderazgo” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado en función de “público/privado” ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

Volvemos a encontrar las diferencias significativas del conjunto, en ambos grupos, es decir, la percepción del liderazgo en relación con la percepción de la violencia del alumnado es similar en profesorado público y privado.

9.2.3.8. *Resumen de los aspectos más relevantes sobre “profesorado y liderazgo”:*

- El profesorado de los centros públicos y privados valora de la misma manera y con intensidad parecida el liderazgo de sus directores.
- El conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave entre alumnado o del alumnado hacia el profesorado, influye de forma determinante en la valoración del liderazgo: menor conocimiento declarado se corresponde con mayor valoración, y viceversa. Esto sucede de manera parecida en los centros públicos y privados.
- El sexo del profesorado, la experiencia profesional, el tamaño del centro y el rango de población donde se ubica, no provocan diferencias significativas en la apreciación del “liderazgo”.

9.2.4. La variable satisfacción laboral del profesorado:

9.2.4.1. Satisfacción laboral y tipo de centro, público o privado:

Satisfacción laboral y tipo de centro público/privado

Dimensiones	Público / Privado			
	Público: N=481		Privado: N=176	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	46,28	6,872	47,46	5,318
SUPERIORES	40,11	7,757	40,71	6,823
SALARIO	14,41	5,391	16,24	5,249
COMPAÑEROS	48,21	8,070	50,18	7,064
PROMOCIÓN	6,03	2,364	6,64	2,157
TOTAL SATISF.	154,86	21,463	161,23	19,414

Tabla 102 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según el tipo de centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * Público / Privado	4,237	,040*
SUPERIORES * Público / Privado	,825	,364
SALARIO * Público / Privado	14,972	,000**
COMPAÑEROS * Público / Privado	8,176	,004**
PROMOCIÓN * Público / Privado	9,001	,003**
TOTAL SATISF. * Público / Privado	11,901	,001**

Tabla 103 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según el tipo de centro (p ≤ .01, p ≤ .05*)**

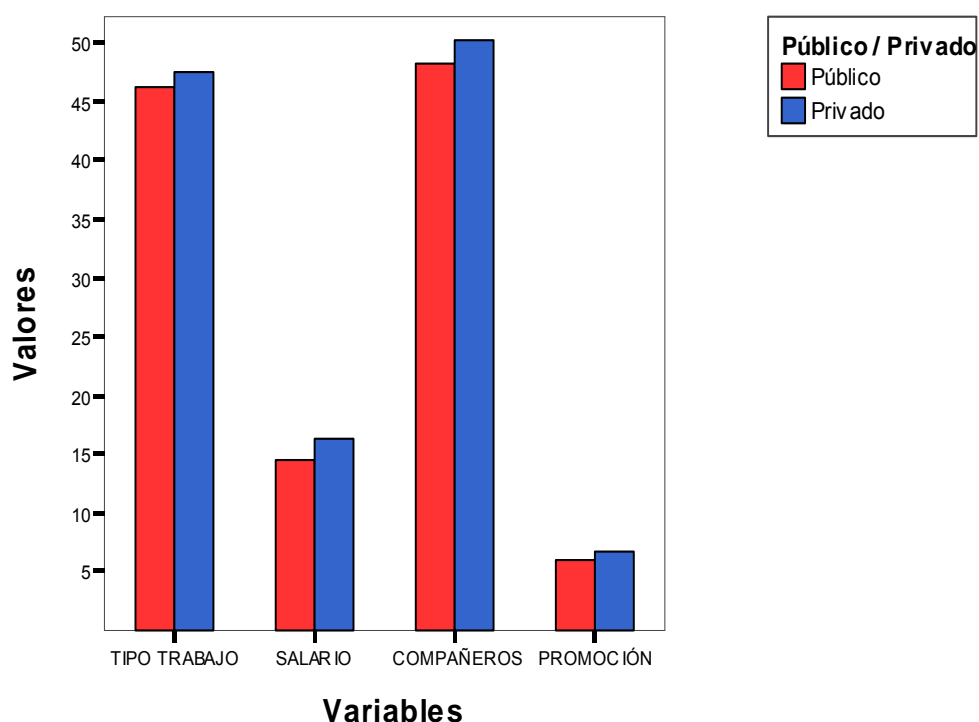


Gráfico 37 Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” en centros públicos y privados.

El profesorado de los centros privados se siente más satisfecho que el de los públicos. Así se pone de manifiesto en los puntajes de la escala, que dan diferencias significativas a su favor en cuatro de las cinco dimensiones contempladas: *tipo de trabajo, salario, relación con compañeros y promoción.*

No hay diferencias significativas en lo que respecta a la relación con el director. Ya hemos podido ver anteriormente que la mayor parte de aspectos relacionados con la dirección guardan una gran homogeneidad.

No hay explicación razonable respecto al salario, puesto que el profesorado de centros concertados tiene unas retribuciones inferiores al de los públicos.

¿Cuáles serían las razones de que el profesorado de centros privados concertados manifieste mejor percepción de “cultura”, “clima”, juzgue de manera más positiva al director y se sienta más satisfecho?

Podemos presumir algunas, como en algún lugar ya se ha apuntado:

- Las condiciones de acceso al puesto de trabajo en centros privados concertados son menos exigentes, en general, que las requeridas para los centros públicos, con el añadido de que normalmente ese hecho implica disfrutar de empleo en la propia población urbana de residencia, sin necesidad de desplazarse durante años a trabajar en zonas rurales o, al menos, alejadas de la capital (donde cada vez en mayor medida se va acumulando la mayoría de la población);
- La complicidad que se supone con el ideario de centro y
- El progresivo aunque incompleto acercamiento al salario de los centros públicos.

Esta podría ser una explicación plausible.

9.2.4.2. Satisfacción laboral y ubicación del centro:

Satisfacción laboral y núcleo de población del centro

Dimensiones	Tipo de población					
	Urbano: N=472		Semiurbano: N=117		Rural: N=68	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	46,55	6,456	46,47	6,397	47,16	7,114
SUPERIORES	40,24	7,436	40,14	7,654	40,68	7,935
SALARIO	15,06	5,557	14,20	5,218	15,06	4,619
COMPAÑEROS	48,78	7,800	47,52	7,971	50,50	7,803
PROMOCIÓN	6,20	2,282	6,23	2,390	6,13	2,527
TOTAL SATISF.	156,64	20,781	154,56	21,422	159,53	22,719

Tabla 104 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según ubicación del centro.

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * Tipo de población	,291	,748
SUPERIORES * Tipo de población	,120	,887
SALARIO * Tipo de población	1,213	,298
COMPAÑEROS * Tipo de población	3,141	,044*
PROMOCIÓN * Tipo de población	,038	,962
TOTAL SATISF. * Tipo de población	1,205	,300

Tabla 105 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según ubicación del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$)

El profesorado de los centros rurales siente más satisfacción que el de poblaciones urbanas o semiurbanas, en pequeño grado. Así lo muestra el dato de la diferencia significativa en la dimensión *relación con compañeros* y la tendencia favorable, que no significativa, en las dimensiones de *tipo de trabajo* y *relación con superiores*.

Ya sabemos que en organizaciones pequeñas, y algún comentario hemos hecho al respecto, tradicionalmente, las investigaciones han encontrado más cohesión, comunicación e intensidad en las relaciones, y por ello las organizaciones pequeñas suelen ser mejor valoradas.

9.2.4.3. Satisfacción laboral y número de alumnos del centro:

Satisfacción laboral y tamaño del centro

Dimensiones	ClasifPorNAlumnos					
	Menor de 300: N=113		De 300 a 700: N=407		Mayor de 700: N=137	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	46,07	7,292	46,84	6,307	46,33	6,432
SUPERIORES	38,46	9,245	40,67	7,177	40,57	6,713
SALARIO	14,81	4,791	15,13	5,728	14,30	4,880
COMPAÑEROS	49,24	8,117	48,66	7,813	48,53	7,808
PROMOCIÓN	6,12	2,463	6,32	2,277	5,88	2,332
TOTAL SATISF.	154,70	23,664	157,47	20,664	155,42	20,165

Tabla 106 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según el número de alumnos del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * ClasifPorNAlumnos	,758	,469
SUPERIORES * ClasifPorNAlumnos	4,000	,019*
SALARIO * ClasifPorNAlumnos	1,228	,294
COMPAÑEROS * ClasifPorNAlumnos	,294	,745
PROMOCIÓN * ClasifPorNAlumnos	1,909	,149
TOTAL SATISF. * ClasifPorNAlumnos	1,019	,361

Tabla 107 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según el número de alumnos del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$)

Existen diferencias exiguas en relación con el número de alumnos del centro. El profesorado de los centros medianos (300-700) es el que se muestra más satisfecho, especialmente en el *trato con el director* (diferencia significativa) y en menor medida con el *tipo de trabajo* y el *salario* (diferencias no significativas).

Por otro lado, el grupo que corresponde a centros con menos alumnos es el que se siente menos satisfecho (consigue medias más bajas),

si exceptuamos la dimensión *relación con compañeros* en que tiene la valoración más alta.

En anteriores análisis referidos a “cultura y clima” se observa también esta tendencia, aunque es preciso decir que las diferencias son muy limitadas en todos los casos.

Conviene repetir que el hecho de aparecer discrepancias entre centros rurales y centros pequeños, está justificada porque el número de profesores es escaso en “rurales” y casi el doble en “pequeños”; además algunos centros privados pequeños son urbanos.

9.2.4.4. Satisfacción laboral y sexo del profesorado:

Satisfacción laboral y núcleo de población del centro

Dimensiones	Sexo			
	Masculino: N=294		Femenino: N=363	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	46,32	6,799	46,82	6,265
SUPERIORES	39,81	7,030	40,64	7,881
SALARIO	14,57	5,632	15,17	5,216
COMPAÑEROS	48,60	7,543	48,85	8,110
PROMOCIÓN	6,08	2,205	6,29	2,417
TOTAL SATISF.	155,35	20,407	157,56	21,637

Tabla 108 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según sexo del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * Sexo	,974	,324
SUPERIORES * Sexo	2,000	,158
SALARIO * Sexo	1,997	,158
COMPAÑEROS * Sexo	,160	,689
PROMOCIÓN * Sexo	1,271	,260
TOTAL SATISF. * Sexo	1,786	,182

Tabla 109 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según el sexo del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$)

Siguiendo con la misma pauta resultante en las variables analizadas anteriormente, las diferencias en “satisfacción laboral” no resultan significativas en ninguna de sus dimensiones cuando se comparan en función del sexo del profesorado.

9.2.4.5. Satisfacción laboral y edad del profesorado:

Satisfacción laboral y edad del profesorado

Dimensiones	Edad							
	Menor de 35: N=111		De 35 a 45: N=208		De 46 a 55: N=230		Mayor de 55: N=108	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	47,49	5,919	45,89	6,727	46,47	6,292	47,31	7,011
SUPERIO-RES	41,17	6,369	39,72	7,108	40,39	7,733	40,15	8,809
SALARIO	16,33	6,037	14,75	5,032	14,30	4,932	15,00	6,164
COMPAÑEROS	50,08	6,655	47,63	8,242	49,08	7,757	48,74	8,256
PROMO-CIÓN	6,72	1,922	6,11	2,298	6,05	2,473	6,14	2,382
TOTAL SATISF.	161,52	17,932	154,17	21,448	156,12	20,934	157,06	23,150

Tabla 110 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según edad del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * Edad	1,962	,118
SUPERIORES * Edad	,929	,426
SALARIO * Edad	3,646	,013*
COMPAÑEROS * Edad	2,628	,049*
PROMOCIÓN * Edad	2,336	,073
TOTAL SATISF. * Edad	3,013	,030*

Tabla 111 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según edad del profesorado ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$)

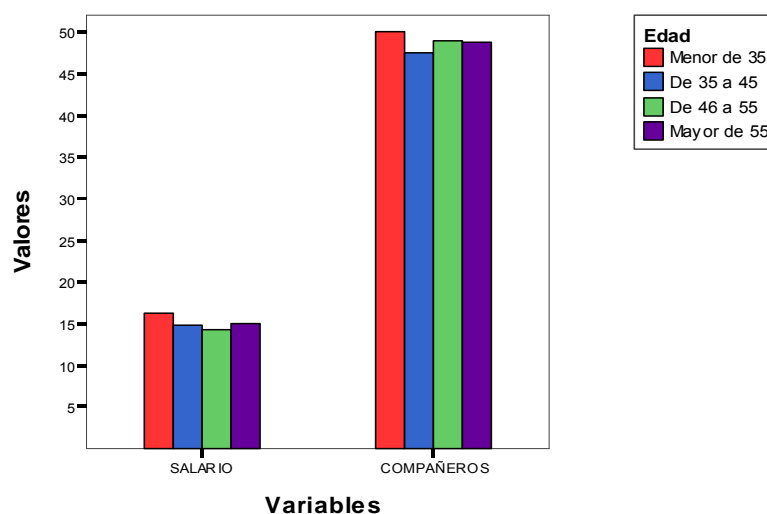


Gráfico 38 Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” según edad del profesorado.

El profesorado de menor edad es el que se siente más satisfecho.

Las diferencias no son grandes, significativas respecto a *salario* y *relación con compañeros* y sin significación estadística las de *tipo de trabajo* y *relación con el director*.

El patrón de *más, menos, más, menos*, se repite en las puntuaciones de los cuatro grupos de edad como ya hemos visto y comentado en análisis anteriores, en este caso con diferencias más livianas.

Cuando se divide la muestra por público/privado, las diferencias significativas desaparecen en ambos tipos de centro.

9.2.4.6. *Satisfacción laboral y experiencia profesional del profesorado:*

Satisfacción laboral y experiencia profesional del profesorado

Dimensiones	Experiencia Profesional							
	De 1 a 5 años: N=106		De 6 a 10: N=85		De 11 a 20: N=178		Más de 20: N=288	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	47,58	5,867	47,04	5,515	45,96	6,786	46,50	6,802
SUPERIORES	41,37	6,097	40,28	7,358	39,60	7,077	40,28	8,256
SALARIO	16,70	6,068	15,09	4,537	14,71	5,207	14,31	5,395
COMPAÑEROS	50,03	7,104	49,89	8,131	47,93	7,455	48,42	8,213
PROMOCIÓN	6,86	1,828	6,21	2,469	6,13	2,305	5,98	2,420
TOTAL SATISF.	162,25	18,946	158,45	19,932	154,33	21,056	155,31	21,902

Tabla 112 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según experiencia profesional del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * Experiencia Profesional	1,543	,202
SUPERIORES * Experiencia Profesional	1,225	,300
SALARIO * Experiencia Profesional	5,274	,001**
COMPAÑEROS * Experiencia Profesional	2,374	,069
PROMOCIÓN * Experiencia Profesional	3,769	,011*
TOTAL SATISF. * Experiencia Profesional	3,849	,009**

Tabla 113 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según experiencia profesional del profesorado ($p \leq .01^{}$, $p \leq .05^{*}$)**

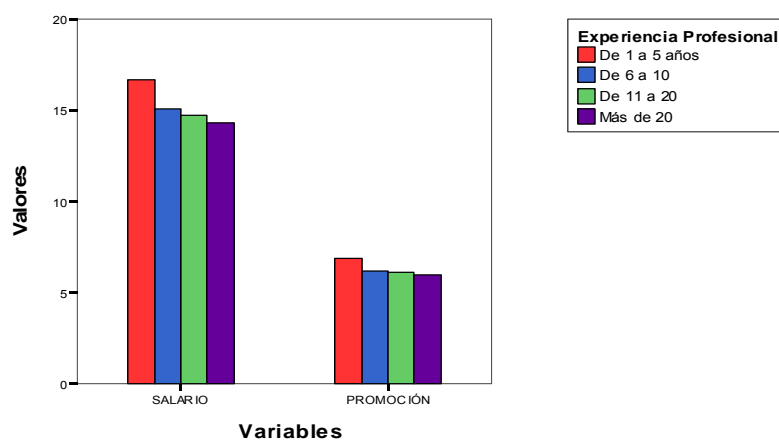


Gráfico 39 Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” según experiencia profesional del profesorado.

Se constata que el profesorado con menor experiencia profesional es el que manifiesta más satisfacción laboral. Las diferencias son significativas en *salario* y *promoción*, pero las puntuaciones en el resto de variables también son superiores.

Se repite el mismo patrón que cuando se analizó esta variable en relación con “cultura”, “clima” y “liderazgo”.

¿Por qué el profesorado con menor experiencia profesional puede encontrarse más satisfecho?

Ya apuntamos algo en apartados precedentes y podemos añadir algo más: el profesorado español que accede a la docencia en Educación Secundaria pública, después de aprobar una oposición, tiene unas retribuciones iniciales bastante altas, si se compara con otros países de nuestro entorno (con las excepciones ya señaladas en otro lugar y salvando las reducciones de los dos últimos años).

Más difícil explicación pueden tener las expectativas de promoción, como no sea la ignorancia del devenir profesional.

En el caso de los centros concertados el salario es algo menor, pero no en demasía, con lo que la explicación también vale para este grupo.

9.2.4.7. Satisfacción laboral y conocimiento de episodios de violencia física o verbal por parte del profesorado:

Satisfacción laboral y conocimiento de episodios violentos por el profesorado

	Ninguno: N=175		Alguno: N=422		Mensual: N=41		Muchos: N=18	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
TIPO TRABAJO	47,41	6,815	46,86	6,002	43,93	6,937	39,33	7,874
SUPERIORES	40,95	7,362	40,57	7,054	36,83	9,107	35,11	11,324
SALARIO	15,66	5,462	14,86	5,121	12,20	4,185	14,72	10,476
COMPAÑEROS	49,10	8,523	48,96	7,441	46,78	8,604	45,11	7,482
PROMOCIÓN	6,22	2,245	6,29	2,300	5,51	2,541	5,22	2,881
TOTAL SATISF.	159,13	21,837	157,50	19,661	145,24	22,588	137,83	26,118

Tabla 114 Puntuaciones medias y desviación típica en la variable “satisfacción laboral” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
TIPO TRABAJO * Percepción Convivencia	11,490	,000**
SUPERIORES * Percepción Convivencia	6,555	,000**
SALARIO * Percepción Convivencia	4,641	,003**
COMPAÑEROS * Percepción Convivencia	2,386	,068
PROMOCIÓN * Percepción Convivencia	2,495	,059
TOTAL SATISF. * Percepción Convivencia	10,242	,000**

Tabla 115 Significación de las diferencias de percepción en la variables “satisfacción laboral” según la percepción de la convivencia por parte del profesorado ($p \leq .01^{}$, $p \leq .05^{*}$).**

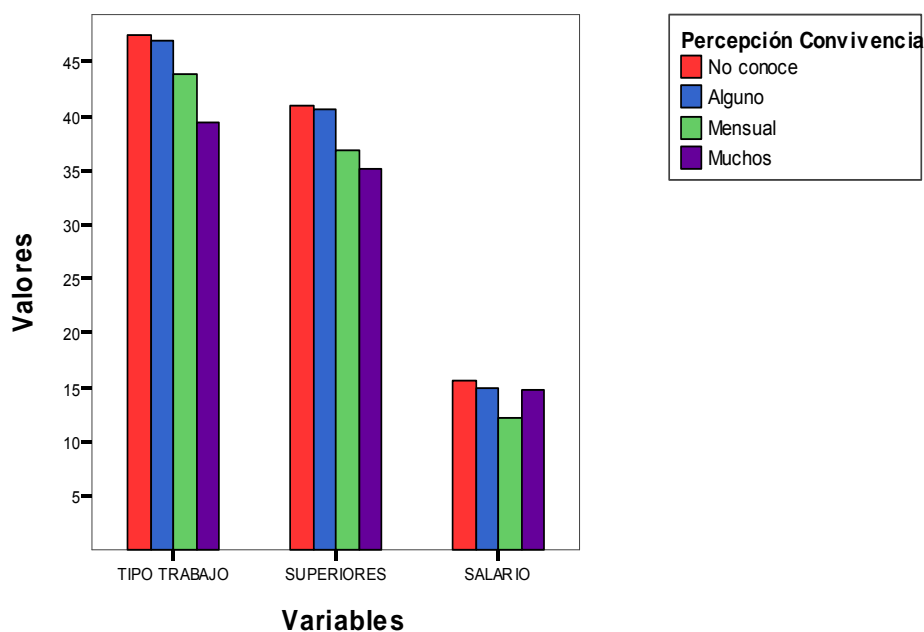


Gráfico 40 Representación de “medias” con diferencias significativas en “satisfacción laboral” según percepción de episodios graves de violencia física o verbal por parte del profesorado.

Se corrobora que el profesorado que “no conoce” o “conoce algún” incidente grave de violencia física o verbal entre alumnos o de alumnos hacia el profesorado es el más satisfecho. Así lo muestran las diferencias significativas en *tipo de trabajo, relación con el director y salario*; también es el grupo que tiene puntuaciones más altas en el resto de dimensiones, aunque las diferencias no sean significativas.

En sentido opuesto se encuentra el profesorado que manifiesta conocer bastantes o muchos episodios como los descritos, si bien es cierto que este grupo es minoritario (10 % de la muestra).

Esta pauta se ha podido comprobar también en los análisis precedentes.

Si seccionamos la muestra en función de “público/privado” Y escogemos las cuatro dimensiones con más diferencias tenemos:

	Público					Privado				
	Percepción Convivencia					Percepción Convivencia				
	No conoce	Alguno	Mensual	Muchos	Total	No conoce	Alguno	Mensual	Muchos	Total
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
TIPO TRAB.	46,89	46,60	44,83	39,13	46,31	48,58	47,57	37,40	40,33	47,46
SUPERIORES	40,57	40,53	37,56	34,60	40,13	41,81	40,68	31,60	37,67	40,71
COMPAÑEROS	48,27	48,44	47,92	44,60	48,24	51,02	50,36	38,60	47,67	50,18
TOTAL SATIS.	156,61	156,02	148,03	136,00	154,94	164,94	161,45	125,20	147,00	161,23

Tabla 116 Medias de dimensiones de “Satisfacción Laboral” según “Percepción de Convivencia”, controlando la variable “público/privado”

Tabla de ANOVA

Público / Privado	F	Sig.	
Público	TIPO TRABAJO * Percepción Convivencia	6,759	,000**
	SUPERIORES * Percepción Convivencia	4,358	,005**
	COMPAÑEROS * Percepción Convivencia	1,102	,348
	TOTAL SATISF. * Percepción Convivencia	5,835	,001**
Privado	TIPO TRABAJO * Percepción Convivencia	9,866	,000**
	SUPERIORES * Percepción Convivencia	3,806	,011*
	COMPAÑEROS * Percepción Convivencia	5,233	,002**
	TOTAL SATISF. * Percepción Convivencia	7,728	,000**

Tabla 117 Significación de las diferencias de medias de “Satisfacción Laboral” según “Percepción de Convivencia”, controlando la variable “público/privado” (p ≤ .01, p ≤ .05*).**

Comprobamos que las diferencias entre el profesorado que conoce menos y conoce más episodios de violencia física o verbal grave entre el alumnado o del alumnado al profesorado, se sigue manteniendo como cuando tomábamos la muestra conjunta, tanto en centros públicos como privados.

La tendencia es, mayor “satisfacción laboral” en el profesorado que conoce pocos o ningún episodio violento y más en centros privados.

La única diferencia se da en la dimensión “compañeros” que en centros privados es significativa y en centros públicos no.

9.2.4.8 *Resumen de los aspectos más relevantes sobre “profesorado y satisfacción laboral”:*

- El profesorado de los centros privados se siente más satisfecho que el de los centros públicos.
- Los centros rurales presentan un índice más alto de satisfacción que los urbanos, siendo la dimensión *relación con compañeros* la que marca la diferencia.
- El profesorado de menor edad y experiencia percibe mayor *satisfacción*, y son las dimensiones *salario* y *compañeros* las que marcan la diferencia.
- El conocimiento de episodios de violencia física o verbal grave entre alumnado o del alumnado hacia el profesorado, influye de forma determinante en el sentimiento de satisfacción: menor conocimiento declarado se corresponde con mayor valoración, y viceversa. Esto sucede de manera parecida en los centros públicos y privados.
- El sexo del profesorado, no provoca diferencias significativas en la apreciación de la “satisfacción laboral”.

9.2.5. Observaciones generales referidas al cuestionario del profesorado en relación con las variables sociodemográficas

Con objeto de recapitular lo expresado en este apartado, resumimos en la tabla que sigue las puntuaciones de medias "totales" de las variables de "cultura", "clima", "liderazgo" y "satisfacción laboral", en relación con las variables demográficas en que han aparecido las diferencias significativas más relevantes:

	TIPO DE CENTRO		EDAD DEL PROFESORADO				PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA (episodios de violencia conocidos)			
	Público	Privado	<35	35-45	46-55	>55	No conoce	Alguno	Mensual	Muchos
CULTURA	216	226	230	213	219	217	222	221	196	184
CLIMA	56	59	60	56	58	56	59	57	52	49
LIDERAZGO	No significa.	No significa.	No sign.	No signif.	No signif.	No sign.	143	145	129	119
SATISFACC. LABORAL	155	161	162	154	156	157	159	157	145	138

Tabla 118 Medias "totales" en "cultura", "clima", "liderazgo" y "satisfacción laboral" según tipo de centro, edad del profesorado y percepción de la convivencia por parte del profesorado.

Datos que podemos visualizar en los gráficos que siguen para mejor comprensión:

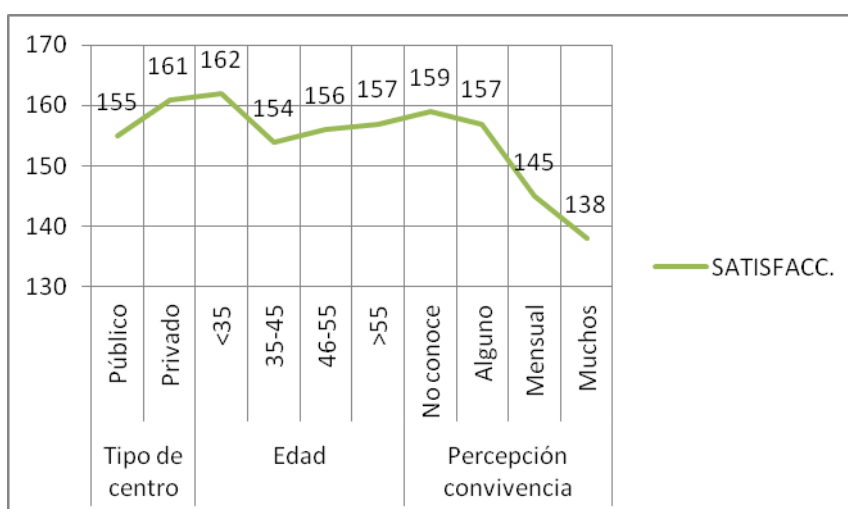
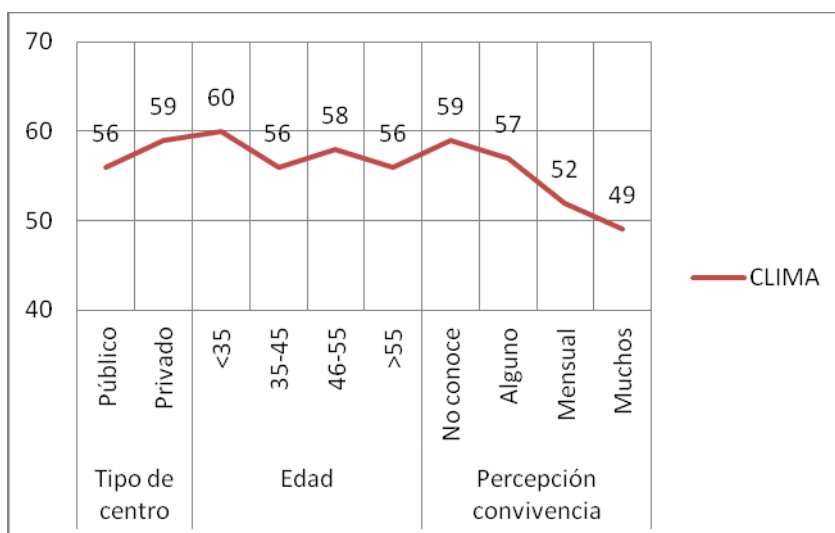
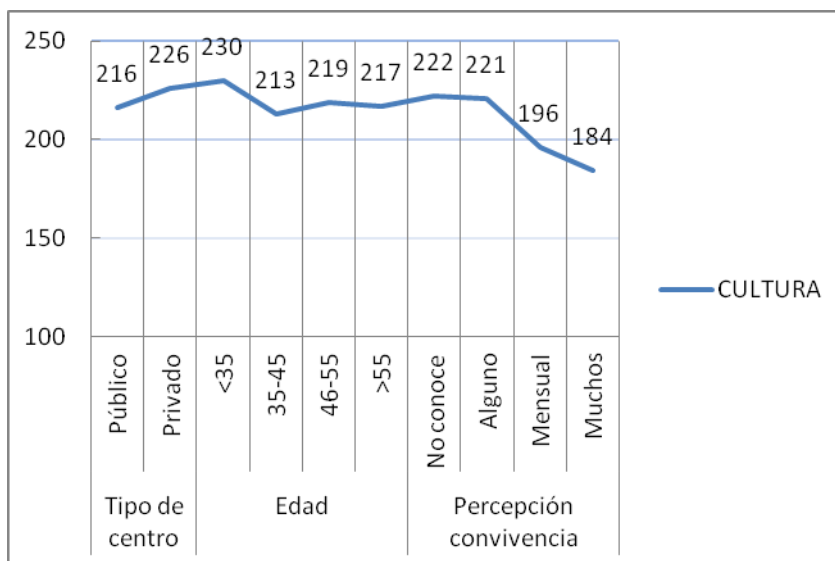




Gráfico 41 Múltiple: medias “totales” en “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” según tipo de centro, edad del profesorado y percepción de la convivencia por parte del profesorado.

Hemos podido comprobar cómo el profesorado de los centros privados concertados mantiene percepciones más positivas respecto a “cultura”, “clima” y “liderazgo”, que el de centros públicos. También muestra mayor satisfacción laboral.

Así mismo hemos constatado que el profesorado más joven y con menos experiencia profesional percibe mejor “cultura”, “clima” y “liderazgo” y se siente más satisfecho que otro profesorado de más edad y experiencia.

Se ha evidenciado que el profesorado que más valora la “cultura”, “clima” y “liderazgo”, y se siente más satisfecho, es el que manifiesta desconocer o conocer pocos episodios de violencia física o verbal en su centro.

Se ha puesto de manifiesto que existen pocas diferencias de percepción en las variables ya mencionadas, en cuanto al sexo, a la ubicación y al tamaño del centro.

De modo tentativo parece abrirse paso la idea de que el profesorado que ha contestado a este cuestionario mantiene una percepción holar

respecto de la organización de su centro, de tal manera que si refleja una percepción favorable en una variable, también lo hace en el resto de las variables sociodemográficas consideradas.

Esta pauta es seguida de manera general, que no absoluta, y las explicaciones que se nos vienen a la mente en un primer momento son:

- a) El solapamiento de variables y dimensiones, que se presentan con ítems de contenido parecido en bastantes ocasiones.
- b) Las propias instrucciones de cumplimentación del cuestionario en el que se sugería no pensar demasiado las respuestas, lo que por otra parte es lógico dada la longitud del mismo, incrementando el efecto de halo generalizador.

En lo que se refiere a las diferencias observadas en la comparación *público/privado*, debemos añadir que en este trabajo no se han obtenido datos relativos al estatus socioeconómico y cultural de las familias del alumnado, que como bien se sabe, y otras investigaciones lo atestiguan, tiene influencia real en la organización del centro.

En el mismo sentido, cabe pensar que algunas condiciones del profesorado de los centros privados (acceso sin oposiciones, sin cambiar de domicilio, con menos alumnos problemáticos, etc.), pueden promover una mejor percepción y mayor satisfacción que el de centros públicos.

9.2.6. El autoinforme del director/a

Los datos procedentes del cuestionario cumplimentado por los directores/as se refieren a situaciones hipotéticas planteadas con cuatro opciones de respuesta que dan lugar a cuatro distintos estilos directivos. Los resultados son de cinco tipos: tres corresponden a variables nominales, sexo, estilo directivo primario y estilo directivo secundario, y dos numéricas, flexibilidad y efectividad.

9.2.6.1. Sexo del director/a:

a. Frecuencias:

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	34	69,4
Femenino	15	30,6
Total	49	100,0

Tabla 119 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario.

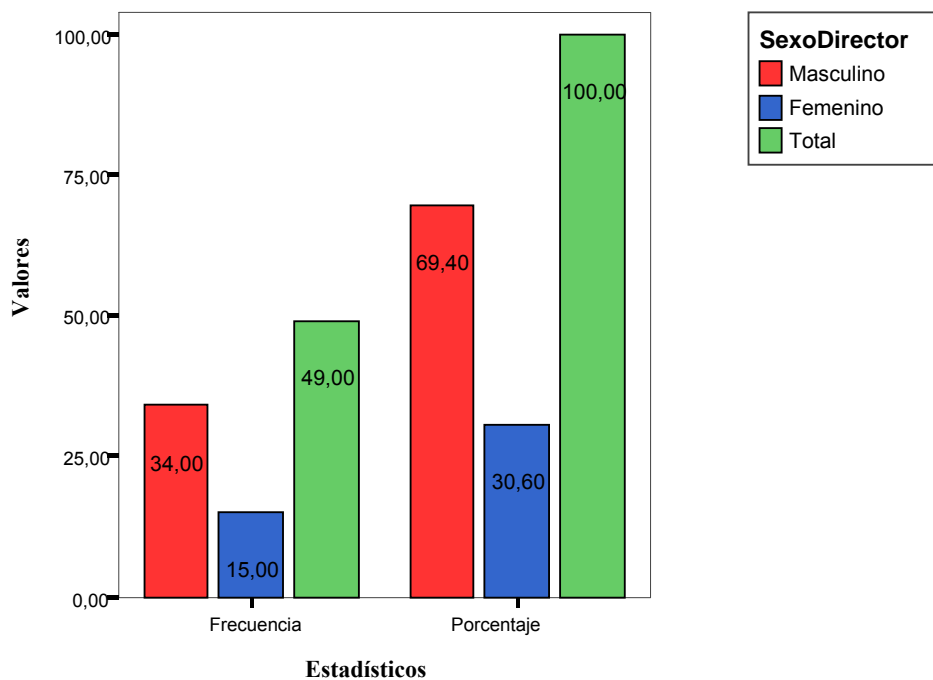


Gráfico 42 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario

Las directoras de los centros de esta muestra no alcanzan ni al 50 % de los directores, a pesar de que las mujeres suponen el 70 % del total de profesorado. Este dato está en consonancia con los que habitualmente se encuentran publicados respecto a la ocupación de puestos directivos por personas del sexo femenino.

- b. Si tomamos referencias según el tipo de centro, público o privado, encontramos:

	SexoDirector		Total
	Masculino	Femenino	
Público	28	11	39
Privado	6	4	10
Total	34	15	49

Tabla 120 Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando centros públicos y privados.

En la tabla precedente puede advertirse que la proporción de directoras de centros privados que contestaron su cuestionario es superior a la de los centros públicos.

- c. Puede ser interesante verlo desde la perspectiva del tamaño de los centros:

	SexoDirector		Total
	Masculino	Femenino	
Menor de 300	5	5	10
De 300 a 700	22	9	31
Mayor de 700	7	1	8
Total	34	15	49

Tabla 121 Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por el número de alumnos de los centros.

En esta tabla se constata que en los centros de menor volumen de alumnos, los directores y directoras están igualados y, conforme aumenta el número de alumnos, crece exponencialmente el número de directores varones.

Parecería que o bien existe una inhibición de las profesionales del sexo femenino a causa de la complejidad organizativa de los centros más grandes, o bien las personas que ejercen la responsabilidad del nombramiento de estos cargos tienen la creencia implícita de que los problemas más complejos son cosa de hombres.

d. Ahora veremos las diferencias existentes entre sexos respecto al estilo primario de dirección (el elegido en primer lugar):

	Estilo directivo primario resultante								
	Directivo (alta dirección, poco apoyo)		Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)		Participativo (alto apoyo, poca dirección)		Delegativo (poco apoyo, baja dirección)		Porcentaje total
	Frecuen.	%	Frecuen.	%	Frecuen.	%	Frecuen.	%	
Masculino	1	3	7	21	25	73	1	3	100
Femenino	0	0	5	34	10	66	0	0	100

Tabla 122 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario diferenciando por sexo y estilo directivo primario resultante.

Tanto varones como mujeres se pronuncian por los liderazgos “participativo” (alto apoyo a los subordinados y poca dirección) en primer lugar, seguido de “consultivo” (alto grado de dirección y mucho apoyo).

La proporción de directoras que prefieren el liderazgo “consultivo” es superior a la de directores varones.

- e. Veamos ahora cómo es la distribución en el estilo directivo secundario (elegido en segundo lugar):

	Estilo directivo secundario resultante			
	Directivo (alta dirección, poco apoyo)	Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Delegativo (poco apoyo, baja dirección)
Masculino	1	19	8	6
Femenino	0	8	5	2
Total	1	27	13	8

Tabla 123 Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario diferenciando por sexo y estilo directivo secundario resultante.

En esta ocasión la mayoría de directores y directoras han escogido como estilo secundario, en primer lugar, el inverso al anterior, el estilo “consultivo” (alta dirección y mucho apoyo), y en segundo lugar el “participativo” (alto apoyo y poca dirección).

Una de las diferencias observadas es la mayor proporción de varones en el estilo “delegativo” (poco apoyo y baja dirección).

- f. No existen diferencias significativas por sexo en la “flexibilidad” (elección de distintos tipos de liderazgo para distintas situaciones) y “efectividad” (elección de los estilos más adecuados a cada situación) del estilo directivo, para los niveles de confianza planteados en esta investigación.

9.2.6.2. *Estilo directivo primario:*

Es el estilo preferente deducido de las contestaciones de los directores y directoras al cuestionario específico.

- a) Veamos lo que sucede si comparamos este estilo desde la perspectiva público/privado:

	EstiloDirecPrimario				Total
	Directivo (alta dirección, poco apoyo)	Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Delegativo (poco apoyo, baja dirección)	
Público	1	11	26	1	39
Privado	0	1	9	0	10
Total	1	12	35	1	49

Tabla 124 Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo primario resultante y por tipo de centro.

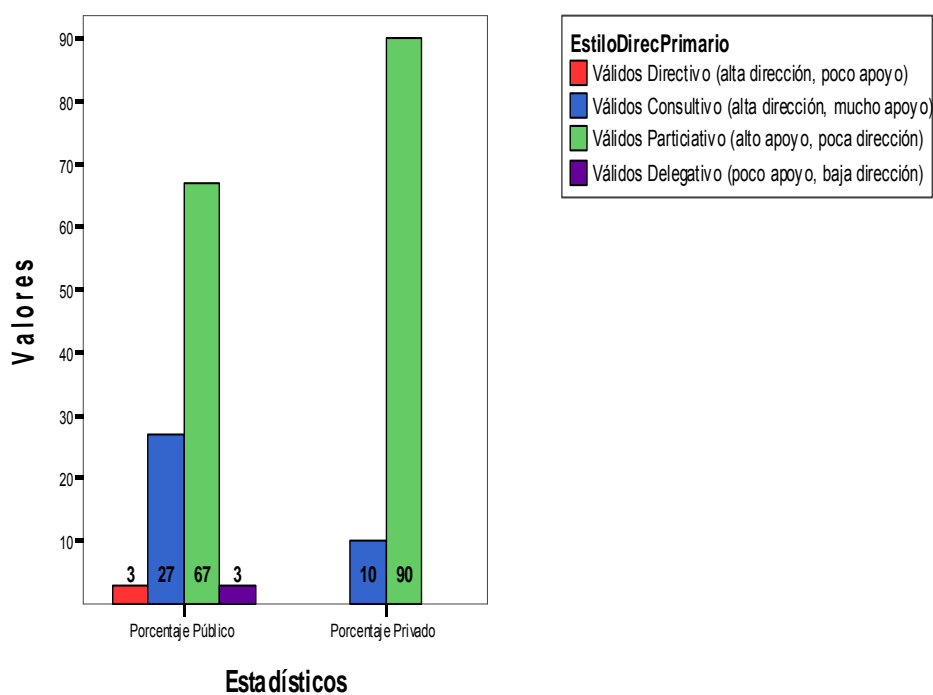


Gráfico 43 Porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo directivo primario resultante y por tipo de centro (público y privado).

Los directores de los centros públicos son más diversos, puesto que se reparten entre las cuatro categorías, por tanto son más flexibles.

Los directores de los centros privados casi monolíticos, ya que el 90 % pertenece a la categoría “participativo”.

b) Comparación entre estilos directivos “primarios” y “flexibilidad” y “efectividad” de estilo”:

EstiloDirecPrimario		PuntFlexibilidad	PuntEfectividad
Directivo (alta dirección, poco apoyo)	Media	80	53
	N	1	1
	Desv. típ.	.	.
Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Media	62,25	56,75
	N	12	12
	Desv. típ.	17	5,51
Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Media	58,17	54,62
	N	35	35
	Desv. típ.	11,63	3,54
Delegativo (poco apoyo, baja dirección)	Media	80	59
	N	1	1
	Desv. típ.	.	.
Total	Media	60,06	55,20
	N	49	49
	Desv. típ.	13,66	4,13

Tabla 125 Puntuaciones medias y desviación típica de las distintas categorías de estilo directivo primario en relación con la flexibilidad y efectividad del estilo de de dirección.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Estilo directivo Primario*		
PuntFlexibilidad	1,837	,154
PuntEfectividad *	1,171	,331

Tabla 126 Significación de las diferencias entre las distintas categorías de estilos directivos primarios y la flexibilidad y efectividad del estilo de dirección ($p \leq .01^{}$, $p \leq .05^{*}$).**

Los directores que teóricamente ejercen liderazgos participativos y consultivos no arrojan diferencias significativas en las puntuaciones de flexibilidad y efectividad.

9.2.6.3. *Estilo directivo secundario:*

Se trata del estilo que aparece como alternativo, en segundo lugar, deducido de las contestaciones al cuestionario específico realizadas por directores y directoras de los centros.

	Estilo Dirección Secundario				Total
	Directivo (alta dirección, poco apoyo)	Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Delegativo (poco apoyo, baja dirección)	
Público	1	24	12	2	39
Privado	0	3	1	6	10
Total	1	27	13	8	49

Tabla 127 Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante y por tipo de centro.

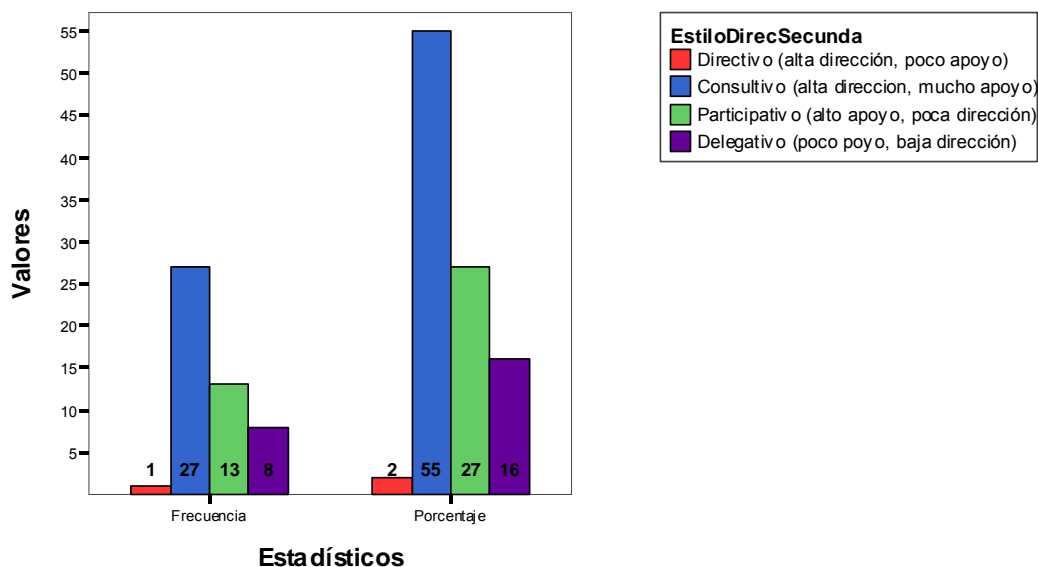


Gráfico 44 Frecuencia y porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante.

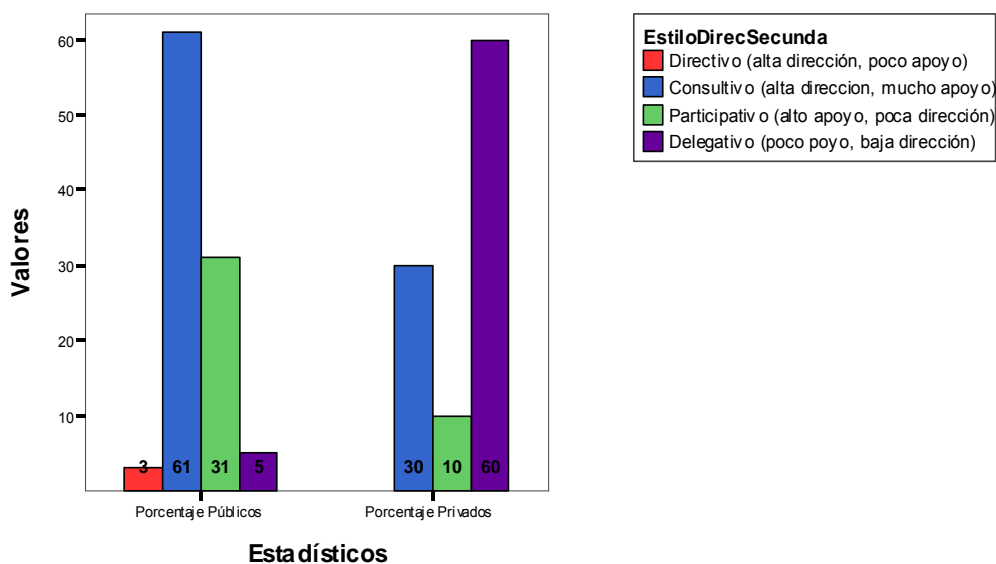


Gráfico 45 Porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante por tipo de centro (público y privado).

En esta comparación, la novedad radica en que los centros privados muestran mayor número de estilos “delegativos” (poco apoyo y poca dirección) que los centros públicos.

		Estilo Dirección Secundario				Total
		Directivo (alta dirección, poco apoyo)	Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Delegativo (poco apoyo, baja dirección)	
ClasifPorN Alumnos	Menor de 300	0	7	1	2	10
	De 300 a 700	1	13	11	6	31
	Mayor de 700	0	7	1	0	8
	Total	1	27	13	8	49

Tabla 128 Frecuencia de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante y por el volumen de alumnado del centro.

El gráfico que sigue aclara los datos de la tabla. Los datos más relevantes son dos: 1) los directores de los centros más grandes no se inclinan en ningún caso por el estilo “delegativo” (poco apoyo y baja dirección); 2) los directores que se pronuncian por liderazgos “delegativos” se encuentran en centros medianos y en pequeños.

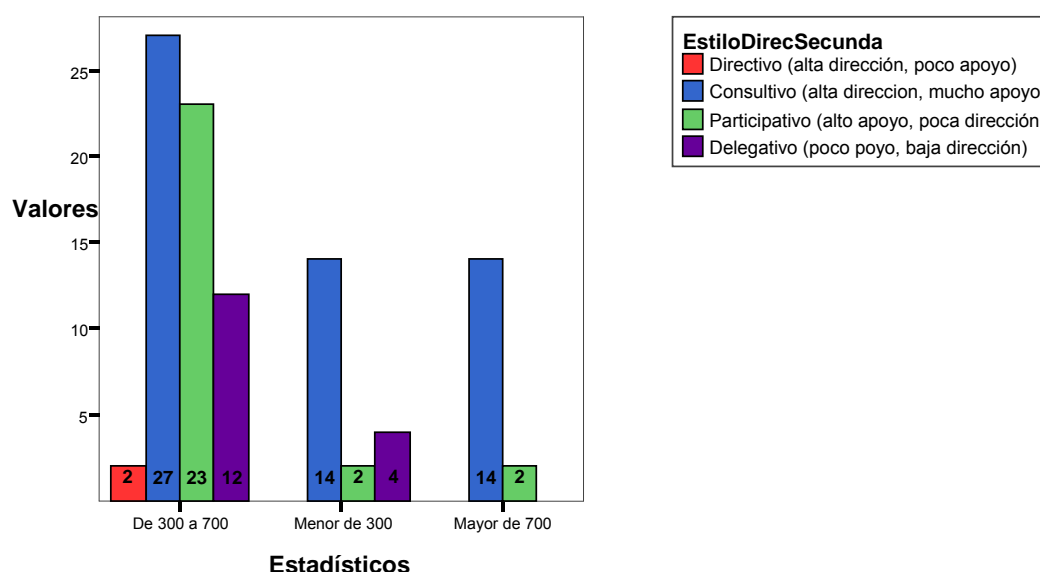


Gráfico 46 Porcentaje de directores/as que contestaron su cuestionario, diferenciando por estilo secundario resultante y por el número de alumnado del centro.

9.2.6.4. Observaciones relativas a las variables del cuestionario del director

1. La proporción de mujeres en puestos de dirección es inversamente proporcionalmente a la población docente femenina.
2. El estilo de dirección primario preferido es el “participativo” (alto apoyo y poca dirección), seguido del “consultivo” (alto apoyo y alta dirección).
3. Las mujeres optan por estilo primario “consultivo” en mayor proporción que los hombres.
4. Los estilos directivos primarios elegidos no muestran diferencias significativas en “flexibilidad” ni “efectividad”.

5. No existen diferencias significativas en “flexibilidad” y “efectividad” entre hombres y mujeres directores.

9.2.7. El rendimiento del alumnado

Se trata de una medida de “centro” extraída de la estadística de evaluación del curso 3º de la ESO en las materias de Lengua Española y Literatura y Matemáticas, previa ponderación por el procedimiento que ya se explicó en el capítulo anterior.

9.2.7.1. Diferencias en “lengua española y literatura” (LE) y “matemáticas” (MAT) según tipo de centro (público o privado):

Rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas

Público / Privado		Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
Público	Media	193,14	190,52
	N	34	34
	Desv. típ.	17,22	14,66
Privado	Media	210,10	209,80
	N	10	10
	Desv. típ.	14,82	21,95

Tabla 129 Medias y desviaciones típicas de rendimiento según tipo de centro.

Tabla de ANOVA

Público / Privado	F	Sig.
Rendimiento Lengua *	7,923	,007**
Rendimiento Mates *	10,535	,002**

Tabla 130 Significación de las diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas, entre centros públicos y privados ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).

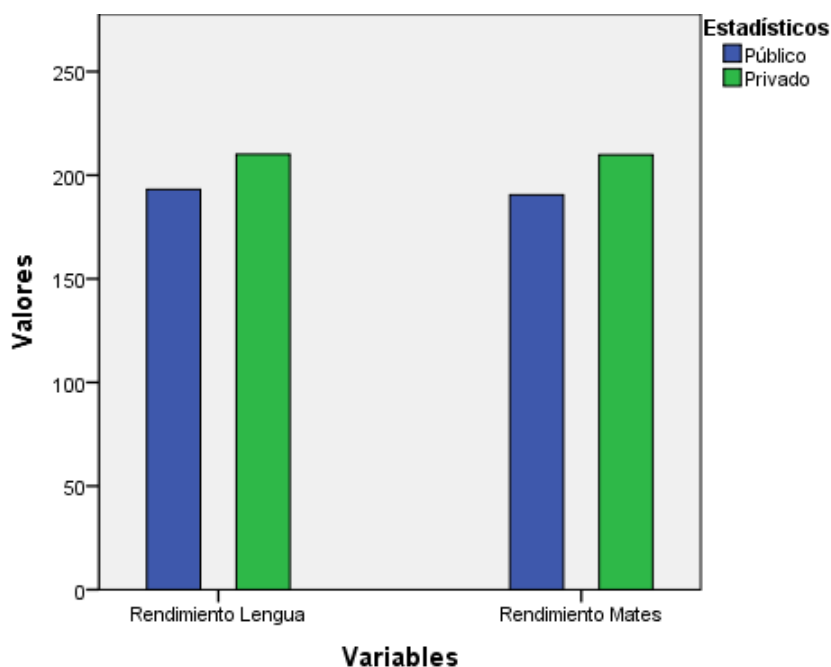


Gráfico 47 Representación rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas, según tipo de centro.

El alumnado de los centros privados presenta un rendimiento más alto en Lengua y Matemáticas que el de los centros públicos, y las diferencias son estadísticamente significativas.

9.2.7.2. Diferencias en “LE” y “MAT” según ubicación del centro:

Rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas según tipo de población

Tipo de población		Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
Urbano	Media	198,89	197,14
	N	28	28
	Desv. típ.	19,17	18,63
Semiurbano	Media	191,22	188,55
	N	9	9
	Desv. típ.	18,40	21,64
Rural	Media	196,85	194,14
	N	7	7
	Desv. típ.	12,65	10,66815

Tabla 131 Medias y desviaciones típicas de rendimiento según la población de ubicación del centro.

Tabla de ANOVA

Tipo de población	F	Sig.
Rendimiento Lengua *	,605	,551
Rendimiento Matemáticas *	,753	,477

Tabla 132 Significación de las diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas, según la ubicación del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$).

No aparecen diferencias significativas entre centros situados en poblaciones urbanas, semiurbanas o rurales, pero los mejores resultados se encuentran en los centros situados en zonas urbanas y los peores en zonas semiurbanas.

9.2.7.3. Diferencias en “LE” y “MAT” según el tamaño del centro:

Rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas según tamaño del centro

ClasifPorNA	Alumnos	Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
Menor de 300	Media	193,11	194,66
	N	9	9
	Desv. típ.	17,69	25,95
De 300 a 700	Media	195,17	192,28
	N	28	28
	Desv. típ.	18,04	16,90
Mayor de 700	Media	209,28	205,71
	N	7	7
	Desv. típ.	15,35	5,64

Tabla 133 Medias y desviaciones típicas de rendimiento según número de alumnos del centro.

Tabla de ANOVA

Por número alumnos centro	F	Sig.
Rendimiento Lengua *	2,074	,139
Rendimiento Mates *	1,558	,223

Tabla 134 Significación de las diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas, según el número de alumnos del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^*$).

No aparecen diferencias significativas entre centros en relación con el volumen de alumnos, pero los mejores resultados corresponden a los centros más grandes.

9.2.7.4. Diferencias en “LE” y “MAT” según el estilo directivo primario manifestado por el director

Rendimiento en función del estilo directivo primario

EstiloDirecPrimario		Rendimiento Lengua	Rendimiento Mates
Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Media	196,90	194,63
	N	11	11
	Desv. Típ.	16,62	15,20
Particiativo (alto apoyo, poca dirección)	Media	195,03	194,43
	N	30	30
	Desv. Típ.	18,16	19,71

Tabla 135 Diferencias de rendimiento en Lengua y Matemáticas según estilo directivo *participativo/consultivo* del director.

No aparecen diferencias significativas de rendimiento en función del estilo directivo “participativo” o “consultivo” manifestado por el director.

9.2.7.5. Diferencias en “LE” y “MAT” según el sexo del director:

Rendimiento en función del sexo del director

SexoDirector		Rendimiento Lengua	Rendimiento Mates
Masculino	Media	196,00	194,61
	N	31	31
	Desv. típ.	19,77	18,87
Femenino	Media	196,63	194,90
	N	11	11
	Desv. típ.	11,40	17,21

Tabla 136 Medias y desviaciones típicas de puntuaciones en Lengua Castellana y Matemáticas, según sexo del director

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
Rendimiento Lengua * SexoDirector	,010	,920
Rendimiento Mates * SexoDirector	,002	,964

Tabla 137 Significación de las diferencias de rendimiento en Matemáticas y Lengua Castellana, en función del sexo del director

El sexo del director no provoca diferencias significativas en el rendimiento del alumnado en Lengua Castellana y Matemáticas.

9.2.7.6. Observaciones sobre el rendimiento del alumnado:

Las diferencias observadas en el rendimiento en ambas materias en centros públicos y privados nos provoca alguna duda ¿pueden variar los resultados en función de la percepción de la “cultura del centro? ¿a mejor percepción de la “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral”, corresponden mejores notas al alumnado?

Sin poder ser taxativos, sí podemos avanzar que si en los centros privados la valoración de “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral” son más altos que en los públicos, y así mismo en esos centros el rendimiento es más alto, algún tipo de relación existe entre esas variables.

Por otro lado, en este trabajo no se han obtenido datos relativos al estatus socioeconómico y cultural de las familias del alumnado, que como bien se sabe, y otras investigaciones lo atestiguan, tiene influencia real en el rendimiento del alumnado, aspecto que debe ser tenido en cuenta.

9.2.8. La percepción de la convivencia por parte del alumnado

El cuestionario aplicado al alumnado de 3º de ESO, compuesto por 14 ítems, nos da puntuaciones parciales referidas a la percepción del clima del centro, a la percepción del clima referido a las actitudes del profesorado y una puntuación total. Además analizaremos las diferencias en función del sexo del alumnado. Para poder realizar las comparaciones oportunas, manejaremos las puntuaciones medias²⁹ de cada centro obtenidas, en cada caso, a partir de los 2003 cuestionarios recogidos. “N” en este apartado se refiere al número de centros.

A continuación se mostrarán las diferencias de puntuaciones referidas al tipo de centro, a la ubicación del centro y al nº. de alumnos del centro.

9.2.8.1. Percepción de la convivencia por el alumnado y tipo de centro, público o privado:

Percepción de la convivencia por el alumnado según tipo de centro público o privado

	Público / Privado			
	Público: N=37 centros		Privado: N=11 centros	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
ConvivenciaTotal	43,58	2,64	45,18	2,28
ConvivenciaCentro	24,77	1,82	26,49	1,43
ConvivenciaProfesorado	18,82	1,25	18,87	1,09
ConvivenciaTotal Varones	43,10	3,12	43,67	3,64
ConvivenciaTotal Mujeres	44,06	3,18	46,72	2,66

Tabla 138 Puntuaciones medias y desviación típica relativas a la percepción de la convivencia por parte del alumnado según tipo de centro.

²⁹ No pueden compararse las puntuaciones directas de cada centro porque el número de alumnos que contestó al cuestionario es diferente en cada uno de ellos.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
ConvivenciaTotal * Público / Privado	3,299	,076
ConvivenciaCentro * Público / Privado	8,228	,006**
ConvivenciaProfe * Público / Privado	,013	,909
ConvivenciaVarones * Público / Privado	,259	,613
ConvivenciaMujer * Público / Privado	6,299	,016*

Tabla 139 Significación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado en centros públicos y privados ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).

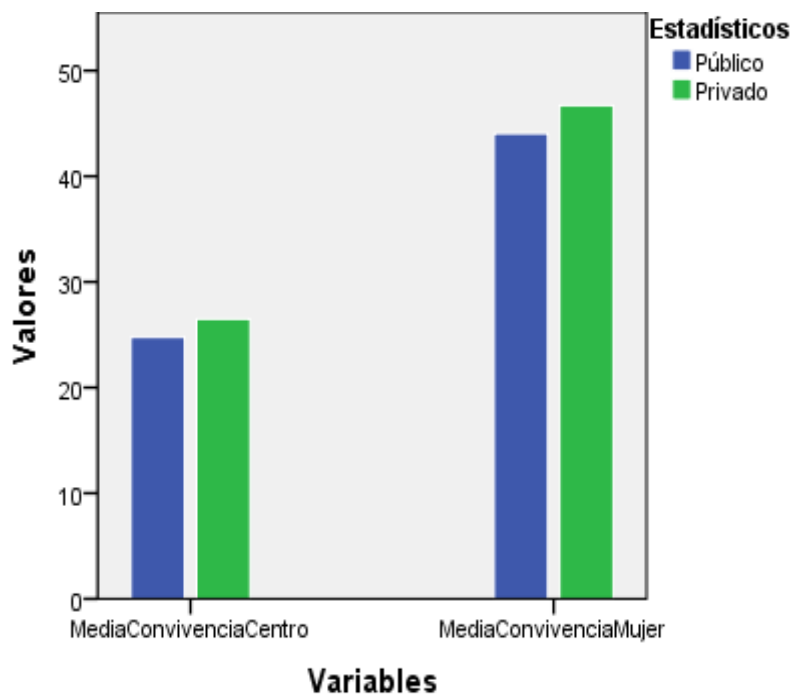


Gráfico 48 Representación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado en centros públicos y privados

El alumnado de los centros privados concertados valora mejor la convivencia referida al conjunto del centro, con diferencia significativa.

El alumnado de sexo femenino valora mejor la convivencia que el masculino.

No aparecen diferencias entre público y privado en la valoración de la convivencia en lo que se refiere a las actitudes del profesorado.

Conviene apuntar que en esta investigación no se ha indagado sobre el tipo de alumnado de extracción social desfavorecida que se encuentra escolarizado en unos y otros, pero es conocido que los centros públicos reciben un porcentaje superior de alumnado de este tipo que los privados concertados, y también es sabido que esta circunstancia puede condicionar el juicio del alumnado relativo al clima de centro.

9.2.8.2. Percepción de la convivencia por el alumnado y ubicación del centro:

Percepción de la convivencia por el alumnado según el núcleo de población del centro

	Tipo de población					
	Urbano: N=31 centros		Semiurbano: N=9 centros		Rural: N=8 centros	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Convivencia Total	43,6806	2,65893	45,2611	2,58423	43,5063	2,42873
Convivencia Centro	25,1123	1,73589	26,0378	1,90029	24,4013	2,24383
Convivencia Profe	18,6452	1,25906	19,2444	1,27124	19,1038	,82715
Convivencia Total Varones	42,6971	3,13139	44,6267	2,47358	43,7575	4,04596
Convivencia Total Mujeres	44,5748	3,08622	45,9600	3,98322	43,6263	2,88296

Tabla 140 Puntuaciones medias y desviación típica relativas a la percepción de la convivencia por parte del alumnado según tipo de población.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
ConvivenciaTotal * Tipo de población	1,415	,254
ConvivenciaCentro * Tipo de población	1,690	,196
ConvivenciaProfe * Tipo de población	1,104	,340
ConvivenciaVarones * Tipo de población	1,405	,256
ConvivenciaMujer * Tipo de población	1,145	,327

Tabla 141 Significación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado en centros urbanos, semiurbanos y rurales ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).

No se encuentran diferencias significativas en relación con la ubicación del núcleo de población del centro, aunque se advierten medias más altas en los centros semiurbanos en todos los rangos contemplados.

9.2.8.3. Percepción de la convivencia por el alumnado y número de alumnos del centro:

Percepción de la convivencia por el alumnado según el tamaño del centro

	ClasifPorNAlumnos					
	Menor de 300: N= 10 centros		De 300 a 700: N=31 centros		Mayor de 700: N=7 centros	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
ConvivenciaTotal	43,8280	2,44231	44,4181	2,51993	42,0371	2,86854
ConvivenciaCentro	24,7690	1,42929	25,5055	1,80495	24,2386	2,54459
ConvivenciaProfe	19,0590	1,39909	18,9306	1,13339	18,0843	1,12500
ConvivenciaVarones	43,9320	4,40701	43,3323	2,67662	41,8129	3,58829
ConvivenciaMujer	43,7250	3,17249	45,4290	3,07050	42,7029	3,35474

Tabla 142 Puntuaciones medias y desviación típica relativas a la percepción de la convivencia por parte del alumnado según el número de alumnos del centro.

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
ConvivenciaTotal * ClasifPorNAumnos	2,495	,094
ConvivenciaCentro * ClasifPorNAumnos	1,622	,209
ConvivenciaProfe * ClasifPorNAumnos	1,670	,200
ConvivenciaVarones * ClasifPorNAumnos	,930	,402
ConvivenciaMujer * ClasifPorNAumnos	2,749	,075

Tabla 143 Significación de las diferencias de percepción de convivencia por parte del alumnado según el número de alumnado del centro ($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).

La tabla no muestra significatividad, al nivel planteado, en ninguna de las situaciones, pero sí muestra una tendencia a mejor percepción del clima en los centros medianos (300-700 alumnos) y peor en los centros de mayor volumen de alumnado.

9.2.8.4. Percepción de la convivencia por el alumnado y el estilo directivo primario manifestado por el director:

Percepción de la convivencia por el alumnado, según estilo directivo primario del director

EstiloDirecPrimario		Conviven ciaTotal	Conviven ciaCentro	Conviven ciaVaron	Conviven ciaMujer	Conviven ciaProfe
Consultivo (alta dirección, mucho apoyo)	Media	43,62	24,97	43,36	44,06	18,68
	N	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	2,66	2,14	3,63	3,47	1,25
Participativo (alto apoyo, poca dirección)	Media	44,09	25,24	43,26	44,84	18,9
	N	33	33	33	33	33
	Desv. típ.	2,61	1,83	3,26	3,06	1,20

Tabla 144 Diferencias en la percepción de convivencia del alumnado en función del estilo directivo primario manifestado por el director

No se muestran diferencias en la percepción de la convivencia por parte del alumnado en función del estilo directivo manifestado por el director.

9.2.8.5. Percepción de la convivencia por el alumnado y sexo del director:

Percepción de la convivencia por el alumnado, según sexo del director

SexoDirector		Conviven- ciaTotal	Conviven- ciaCentro	Conviven- ciaProfe	Conviven- ciaVarone	Conviven- ciaMujer
Masculino	Media	43,97	25,15	18,90	43,34	44,63
	N	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	2,68	2,01	1,21	2,70	3,28
Femenino	Media	43,67	25,04	18,62	42,99	44,27
	N	14	14	14	14	14
	Desv. típ.	2,68	1,71	1,26	4,46	3,20

Tabla 145 Medias y desviaciones típicas en percepción de la convivencia por el alumnado en función del sexo del director

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
MediaConvivenciaTotal * SexoDirector	,125	,726
MediaConvivenciaCentro * SexoDirector	,031	,862
MediaConvivenciaProfe * SexoDirector	,494	,486
MediaConvivenciaVarones * SexoDirector	,105	,748
MediaConvivenciaMujer * SexoDirector	,118	,733

Tabla 146 Significación de medias en percepción de la convivencia por el alumnado en función del sexo del director
($p \leq .01^{**}$, $p \leq .05^{*}$).

Las diferencias no indican significación.

9.2.8.6. Síntesis de resultados relativos a la percepción de la convivencia por parte del alumnado:

Recapitulamos:

La percepción de la convivencia es mejor por parte de las alumnas que de los alumnos.

Esta percepción también es más alta en los centros privados.

El número de alumnos del centro, el sexo del director, el estilo directivo del mismo y la población donde se encuentra ubicado, no proporcionan diferencias significativas en este sentido.

9.2.9. Comparación de resultados según el año de toma de datos

Cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral (profesorado); rendimiento y convivencia (alumnado)

AñoTomaDatos	Cultura TOTAL	Clima TOTAL	Liderazgo TOTAL	Satisfacció TOTAL	Rendimien Lengua	Rendimien Mates	Convivenc Total
2011	Media 217,34	56,44	142,22	157,63	199,40	200,10	43,86
	N 21	21	21	21	20	20	21
	Desv. típ. 14,58	5,14	13,51	6,48	19,88	18,47	2,49
2012	Media 217,47	56,84	142,06	155,97	195,00	190,58	44,01
	N 30	30	30	30	24	24	27
	Desv. típ. 20,11	6,09	17,91	9,02	16,51	17,23	2,78

Tabla 147 Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones totales de variables de “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” del profesorado; rendimiento y convivencia del alumnado.
N=centros

Tabla de ANOVA

	F	Sig.
CulturaTOTAL * AñoTomaDatos	,001	,980
ClimaTOTAL * AñoTomaDatos	,063	,803
LiderazgoTOTAL * AñoTomaDatos	,001	,972
SatisfacciónTOTAL * AñoTomaDatos	,522	,473
Rendimiento Lengua * AñoTomaDatos	,644	,427
Rendimiento Mates * AñoTomaDatos	3,115	,085
ConvivenciaTotal * AñoTomaDatos	,040	,843

Tabla 148 Significación de diferencia de medias de las puntuaciones totales de variables de “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” del profesorado; rendimiento y convivencia del alumnado ($p \leq .01^{}$, $p \leq .05^{*}$).**

Los datos fueron tomados en dos cursos diferentes, 2010-11 y 2011-12, en los meses de Enero a Abril.

Hemos querido comparar los resultados “totales” de las variables que se detallan en la tabla, por determinar si la variable “tiempo” hubiera provocado diferencias en los resultados.

Vista la tabla de “anova” comprobamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas.

9.3. REVISIÓN DE LA MEDIDA³⁰

9.3.1. Relación entre las distintas variables del cuestionario del profesorado.

9.3.1.1. Cultura organizacional y liderazgo:

Correlación cultura/liderazgo

CULTURA	CARISMA	APOYO	ANIMACIÓN CAMBIO	IMPLICA- CIÓN	HUMOR	TOTAL LIDER
AFAD	,695**	,692**	,696**	,655**	,478**	,727**
CYELO	,553**	,611**	,637**	,612**	,381**	,650**
ACEFU	,547**	,562**	,569**	,554**	,370**	,593**
CIP	,674**	,641**	,683**	,635**	,432**	,700**
CEHE	,488**	,496**	,532**	,448**	,363**	,531**
EUE	,587**	,636**	,667**	,617**	,428**	,679**
ERHUM	,762**	,759**	,768**	,690**	,529**	,799**
EYNO	,419**	,388**	,385**	,432**	,230**	,418**
SUCTE	,532**	,600**	,614**	,569**	,360**	,613**
REFE	,684**	,691**	,743**	,681**	,466**	,747**
CRA	,566**	,528**	,541**	,534**	,375**	,570**
RER	,671**	,712**	,731**	,636**	,461**	,747**
LIGED	,782**	,773**	,791**	,736**	,548**	,822**
TOTAL CULTURA	,686**	,750**	,787**	,714**	,506**	,801**

Tabla 149 Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y “cultura” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.

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

N=657

Claves de las dimensiones de “CULTURA”: **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño; **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad; **CIP**: Comunicación e integración del personal; **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE**: Equidad en la vida escolar; **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas; **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO**: Entropía y neguentropía organizacional; **SUCTE**: Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED**: Liderazgo en la gestión educativa; **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL**.

³⁰ Todas las correlaciones que aparecen en este punto son “Pearson”.

La correlación existente en todas las combinaciones es alta y estadísticamente significativa (0,01), destacando las siguientes:

Mayor correlación	Menor correlación
<p><i>ERHUM</i>³¹ (Énfasis en las relaciones humanas), con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Carisma</i>³², - <i>Apoyo</i> - <i>Animación al cambio</i> <p><i>LIGED</i> (Liderazgo en la gestión educativa),</p> <p><i>RER</i> (Reconocimiento y equidad en recompensa),</p> <p><i>REFE</i> (Reconocimiento del esfuerzo),</p> <p><i>AFAD</i> (Ambiente favorable al desempeño) y</p> <p><i>CIP</i> (Comunicación e integración), con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Carisma</i> - <i>Apoyo</i> - <i>Animación al cambio</i> - <i>Implicación</i> <p><i>TOTAL CULTURA</i> con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Total liderazgo</i> 	<p><i>EYNO</i> (<i>Entropía y neguentropía organizacional</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Carisma</i> - <i>Apoyo</i> - <i>Animación al cambio</i> - <i>Implicación</i> <p><i>CULTURA</i> (<i>todas las variables</i>) con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Humor del director</i>

Tabla 150 Mayores y menores correlaciones entre “cultura” y “liderazgo”.

La relación entre ambas variables es rotunda puesto que las percepciones con valores altos en *cultura* se hacen presentes también en *liderazgo*. Esta circunstancia apoya la idea de interdependencia.

Destacamos la gran concordancia de la percepción existente entre *énfasis en las relaciones humanas*, *liderazgo en la gestión educativa*, *reconocimiento y equidad en la recompensa*, *reconocimiento del esfuerzo*, *ambiente favorable al desempeño y comunicación e integración*, con el

³¹ Las variables escritas con mayúsculas se corresponden con las de la columna izquierda de la tabla.

³² Las variables escritas en minúsculas se corresponden con las de la fila de encabezado de la tabla.

carisma, apoyo de la dirección, animación (del director) al cambio e implicación (del director).

A lo largo del análisis de resultados vamos viendo cómo resaltan repetidamente los conceptos de *relaciones, equidad, comunicación, apoyo, reconocimiento*, que ponen de relieve su importancia en la vida de las organizaciones.

Si recordamos que las valoraciones que hacía el profesorado tanto de la “cultura” como del “liderazgo” de su centro eran altas (aproximadamente se situaban en el tercio superior de la escala), no resulta extraño que las correlaciones que aquí aparecen resulten también altas.

En definitiva parece probado que ambas variables van de la mano, que se influyen mutuamente y, aunque resulte harto difícil demostrar la relación de causalidad entre ellas, parece más lógico pensar que sea la “cultura” la que con su permanencia en el tiempo determine, de alguna manera, más al “liderazgo”, que no a la inversa, dada la temporalidad de los líderes, en este caso direcciones de los centros.

Así mismo tiene su lógica que determinada “cultura” disponga de mecanismos de selección, explícitos o implícitos, de los líderes que dirigen la organización, buscando la máxima coincidencia. Por ello el subsistema “liderazgo” necesariamente ha asociarse fuertemente con el de “cultura”.

9.3.1.2. Liderazgo y clima laboral:

Correlación liderazgo/clima

Liderazgo	Implicación	Cohesión	Apoyo dirección	Autonomía	Organización	Presión	Claridad	Control	Innovación	Comodidad	TotaCLIMA
CARISMA	,449**	,417**	,598**	,543**	,331**	-,244**	,516**	-,040	,357**	,246**	,608**
APOYO	,442**	,432**	,635**	,579**	,321**	-,261**	,510**	-,034	,365**	,238**	,620**
ANIM.CAMBIO	,460**	,405**	,572**	,572**	,354**	-,221**	,519**	-,036	,421**	,230**	,632**
IMPLICACIÓN	,450**	,395**	,504**	,487**	,370**	-,189**	,508**	,013	,378**	,230**	,606**
HUMOR	,249**	,250**	,459**	,442**	,192**	-,211**	,364**	-,063	,274**	,111**	,398**
TOTAL LIDER	,472**	,434**	,628**	,594**	,364**	-,253**	,553**	-,035	,417**	,247**	,655**

Tabla 151: Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y “clima laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.

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

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

N=657

Las correlaciones de esta tabla mantienen unos valores entre bajos y medios con una significación alta (0,01) exceptuando las referidas a *LIDERAZGO/Control* (negativas y no significativas).

Una segunda particularidad es que la correlación *LIDERAZGO/Presión* es significativa pero de carácter negativo.

Mayor correlación	Menor correlación
<p><i>LIDERAZGO</i> (todas las variables) con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de la dirección - Autonomía - Claridad 	<p><i>HUMOR</i> con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las dimensiones de “clima” <p><i>LIDERAZGO</i> (todas las variables) con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presión - Control - Comodidad - Organización

Tabla 152 Mayores y menores correlaciones entre “liderazgo” y “clima”.

Las correlaciones entre “liderazgo” y “clima” son inferiores a las existentes entre “liderazgo” y “cultura”.

Parece lógico que haya una relación fuerte entre el *apoyo* percibido de la dirección en las escalas de “clima” y “liderazgo” (de hecho es la más alta) y del *apoyo* del director de la escala “clima” con todas las dimensiones de la escala de “liderazgo” (excepto la dimensión *humor*). Es evidente, estamos hablando de lo mismo.

Que mayor valoración del “liderazgo” se corresponda con mayor valoración de *claridad* (en la información, en los mensajes, instrucciones, etc.), y en menor medida con *implicación* y cohesión, también tiene una buena base de sustentación.

Más sorprendente, y con esto no queremos calificarlo de negativo (quizás es un valor que debemos destacar), es el fenómeno de relación que tiene lugar entre las dimensiones de “liderazgo” y *autonomía*, en sentido positivo, y por otro lado, entre “liderazgo” y *presión* y *control*, en sentido negativo. Y esto viene a decir que “mejor valoración del director, se corresponde con mayor autonomía del profesorado y menor presión y control del director”.

En la realidad, si la organización cumple con los objetivos propios, esta relación armoniosa es la deseable porque seguro que promueve bienestar en profesorado y alumnado (veremos si al relacionar “liderazgo” y “satisfacción laboral” puede mantenerse esta última afirmación). Existe en el sistema educativo público una tradición de gran autonomía pedagógica y un control y presión discreto hacia el profesorado que entendemos no da malos resultados, aunque todo es mejorable.

9.3.1.3. Cultura organizacional y satisfacción laboral:

Correlación cultura/satisfacción laboral

Cultura	TIPO TRABAJO	SUPERIORES	SALARIO	COMPAÑEROS	PROMOCIÓN	TOTAL SATISF.
AFAD	,390**	,613**	,096*	,488**	,257**	,574**
CYELO	,397**	,559**	,134**	,495**	,300**	,572**
ACEFU	,359**	,510**	,160**	,482**	,262**	,541**
CIP	,376**	,574**	,145**	,421**	,236**	,540**
CEHE	,290**	,468**	,107**	,406**	,240**	,458**
EUE	,387**	,567**	,142**	,476**	,310**	,567**
ERHUM	,396**	,654**	,163**	,454**	,265**	,594**
REAC	,405**	,586**	,136**	,428**	,276**	,558**
EYNO	,268**	,404**	,082*	,340**	,160**	,390**
SUCTE	,352**	,548**	,127**	,415**	,297**	,524**
REFE	,384**	,642**	,120**	,498**	,339**	,602**
CRA	,333**	,485**	,097*	,414**	,243**	,478**
RER	,379**	,653**	,147**	,456**	,296**	,588**
LIGED	,382**	,689**	,141**	,448**	,295**	,595**
TOTAL CULTURA	,437**	,685**	,135**	,512**	,327**	,639**

Tabla 153 Correlaciones entre las variables de “cultura” y “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.

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

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

N=657

Claves de las dimensiones de “CULTURA”: **AFAD:** Ambiente favorable al desempeño; **CYELO:** Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU:** Aceptación del error como factor de unidad; **CIP:** Comunicación e integración del personal; **CEHE:** Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE:** Equidad en la vida escolar; **ERHUM:** Énfasis en las relaciones humanas; **REAC:** Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO:** Entropía y neuentropía organizacional; **SUCTE:** Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE:** Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA:** Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER:** Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED:** Liderazgo en la gestión educativa; **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL.**

Las correlaciones de esta tabla muestran unos valores entre bajos y medios con una significación alta (0,01).

Mayor correlación	Menor correlación
<p><i>CULTURA</i> (todas las variables) con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Relación con el director</i> - <i>Relación con compañeros</i> - <i>Tipo de trabajo</i> 	<p><i>CULTURA</i> (todas las variables) con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Salario</i> - <i>Promoción</i>

Tabla 154 Mayores y menores correlaciones entre “cultura” y “satisfacción laboral”.

La correlación máxima, como no podía ser menos, la encontramos entre *liderazgo en la gestión educativa y superiores* (satisfacción percibida del trato del director), pero todas las dimensiones de “cultura” mantienen una correlación medio-alta con el efecto *superiores* que ya hemos definido unas líneas más arriba.

A renglón seguido van las correlaciones entre todas las dimensiones de “cultura” y *compañeros* (relación con los compañeros de trabajo).

Estos dos hechos vuelven a poner de manifiesto, la importancia que para el profesorado tienen las relaciones, tanto con el director como con los compañeros, la comunicación, el buen ambiente y el reconocimiento del esfuerzo y todo ello parece que proporciona satisfacción laboral.

De menor entidad son las correlaciones entre “cultura” y *tipo de trabajo* (ejercicio de la docencia) y aún menores lo son con *promoción* y *salario*, dimensiones estas últimas, objetos de controversias y reivindicaciones permanentes, más en los últimos tiempos.

9.3.1.4. Clima laboral y satisfacción laboral:

Correlación clima/satisfacción laboral

Clima	TIPO DE TRABAJO	SUPERIORES	SALARIO	COMPAÑEROS	PROMOCIÓN	TOTAL SATISF.
Implicación	,414**	,493**	,147**	,491**	,280**	,555**
Cohesión	,323**	,467**	,088*	,544**	,262**	,520**
Apoyo dirección	,319**	,583**	,128**	,363**	,257**	,502**
Autonomía	,296**	,511**	,094*	,330**	,245**	,441**
Organización	,296**	,434**	,088*	,446**	,259**	,458**
Presión	-,216**	-,257**	-,138**	-,163**	-,113**	-,264**
Claridad	,341**	,571**	,149**	,378**	,284**	,516**
Control	-,083*	,030	-,010	-,028	,049	-,023
Innovación	,288**	,441**	,103*	,309**	,204**	,413**
Comodidad	,208**	,197**	,134**	,163**	,154**	,246**
TotalCLIMA	,429**	,646**	,170**	,547**	,352**	,641**

Tabla 155 Correlaciones entre las variables de “clima laboral” y “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.

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

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

N=657

Las correlaciones de esta tabla muestran unos valores entre bajos y medios (con tendencia a bajos) con una significación alta (0,01).

Las correlaciones *PRESIÓN / Todas las variables de satisfacción laboral* son negativas y las de *CONTROL / Tipo de trabajo, Salario y Relaciones con compañeros* también son negativas.

Mayor correlación	Menor correlación
<p><i>CLIMA (todas las variables excepto Presión y Control) con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Relación con el director</i> - <i>Relación con compañeros</i> - <i>Tipo de trabajo</i> 	<p><i>CLIMA (todas las variables) con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Salario</i> - <i>Promoción</i> <p><i>PRESIÓN con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Todas la dimensiones de satisfacción laboral</i> <p><i>CONTROL con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Todas la dimensiones de satisfacción laboral</i>

Tabla 156 Mayores y menores correlaciones entre “clima laboral” y “satisfacción laboral”.

Al relacionar “clima” con “satisfacción laboral” aparece cierto paralelismo con lo que ocurría entre “clima” y “liderazgo”. Así se muestran correlaciones medias (las más altas en este caso) entre *implicación, cohesión, apoyo de dirección, autonomía, claridad e innovación*, con *superiores* (relación con el director) y, en menor medida, con *compañeros* (relación con compañeros) y *tipo de trabajo* (docencia).

En sentido inverso encontramos correlaciones negativas entre *presión y control* con todas las dimensiones de “satisfacción laboral” (*tipo de trabajo, superiores, salario, compañeros y promoción*).

La lectura de estos datos nos reitera la importancia de la relación con el director y compañeros para sentir algún grado de satisfacción laboral, y nos sugiere que a mejor valoración del “clima” (*implicación, cohesión, apoyo de dirección, autonomía, claridad e innovación*), mayor “satisfacción laboral” (*superiores, compañeros, tipo de trabajo*).

Y se hace presente, de modo concurrente, la misma relación inversa que aparecía en “liderazgo/clima” relativa a las dimensiones de *presión y control*, de tal manera que a menor percepción de *presión y control*, se corresponde mayor “satisfacción laboral”, algo que parece muy razonable.

9.3.1.5. Liderazgo y satisfacción laboral:

Correlación Liderazgo/Satisfacción laboral

Liderazgo	TIPO TRABAJO	SUPERIORES	SALARIO	COMPAÑEROS	PROMOCIÓN	TOTAL SATISF.
CARISMA	,362**	,657**	,124**	,380**	,200**	,544**
APOYO	,358**	,651**	,104**	,373**	,212**	,536**
ANIM.CAMBIO	,353**	,670**	,117**	,379**	,234**	,548**
IMPLICACIÓN	,375**	,623**	,140**	,402**	,198**	,548**
HUMOR	,221**	,417**	,037	,234**	,174**	,337**
TOTAL LIDER	,382**	,689**	,127**	,406**	,231**	,577**

Tabla 157 Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.

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

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

N=657

Todas las combinaciones de variables resultan ser significativas excepto *HUMOR / Salario*.

Mayor correlación	Menor correlación
<p><i>LIDERAZGO (todas las variables) con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Relación con el director</i> - <i>Relación con compañeros</i> - <i>Tipo de trabajo</i> 	<p><i>LIDERAZGO (todas las variables) con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Salario</i> - <i>Promoción</i>

Tabla 158 Mayores y menores correlaciones entre “liderazgo” y “satisfacción laboral”.

Las mayores coincidencias se dan entre las variables de *LIDERAZGO / Relación con los superiores*.

Este tipo de pauta correlacional aparece también entre *CLIMA/Satisfacción Laboral* y *CULTURA/Satisfacción Laboral*.

Resulta muy justificado que las correlaciones entre las dimensiones de “liderazgo” con *superiores* (relación con director) de “satisfacción laboral” sean altas pues tienen un fondo común evidente.

Sin embargo, decae el grado de correlación entre “liderazgo” y *compañeros* (relación con compañeros), respecto a lo que ocurría cuando emparejábamos “cultura” y “clima” con esta misma dimensión, *compañeros*, en que aparecían correlaciones sensiblemente superiores.

Este dato significa que cuando se valora alto al director, no se valora en la misma proporción la relación con los compañeros (aunque mantenga la misma tendencia de valoración positiva). Esto nos induce a pensar que la superior importancia del líder, en este caso el director del centro, es un factor importante en la organización del centro de cara a una vida laboral satisfactoria.

9.3.1.6. Cultura organizacional y clima laboral:

Correlación cultura/clima

Cultura	Implicación	Cohesión	Apoyo dirección	Autonomía	Organización	Presión	Claridad	Control	Innovación	Comodidad	TotalClima
AFAD	,536**	,512**	,573**	,551**	,398**	-,264**	,527**	-,028	,367**	,283**	,658**
CYELO	,560**	,484**	,427**	,457**	,461**	-,114**	,469**	,106**	,470**	,279**	,676**
ACEFU	,515**	,481**	,444**	,467**	,413**	-,245**	,454**	-,022	,403**	,226**	,606**
CIP	,478**	,432**	,472**	,506**	,428**	-,192**	,489**	,048	,374**	,229**	,620**
CEHE	,437**	,415**	,404**	,418**	,344**	-,168**	,387**	,013	,338**	,184**	,524**
EUE	,546**	,482**	,466**	,512**	,463**	-,190**	,485**	,064	,428**	,276**	,663**
ERHUM	,502**	,491**	,646**	,568**	,391**	-,316**	,562**	-,031	,419**	,263**	,664**
REAC	,541**	,450**	,516**	,497**	,407**	-,224**	,470**	,013	,516**	,323**	,670**
EYNO	,362**	,373**	,339**	,331**	,289**	-,135**	,339**	,001	,266**	,201**	,447**
SUCTE	,504**	,389**	,393**	,434**	,412**	-,069	,417**	,088*	,409**	,236**	,608**
REFE	,564**	,485**	,528**	,527**	,497**	-,154**	,542**	,117**	,434**	,256**	,711**
CRA	,429**	,392**	,450**	,423**	,335**	-,206**	,464**	,044	,357**	,243**	,557**
RER	,502**	,455**	,542**	,501**	,419**	-,283**	,538**	,009	,407**	,295**	,640**
LIGED	,533**	,493**	,636**	,619**	,416**	-,300**	,610**	-,021	,471**	,248**	,699**
TOTAL CULTURA	,590**	,521**	,582**	,564**	,470**	-,237**	,578**	,038	,492**	,302**	,737**

Tabla 159 Correlaciones entre las variables de “cultura” y “clima laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado.

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

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

N=657

Claves de las dimensiones de “CULTURA”: **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño; **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad; **CIP**: Comunicación e integración del personal; **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE**: Equidad en la vida escolar; **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas; **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO**: Entropía y neguentropía organizacional; **SUCTE**: Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED**: Liderazgo en la gestión educativa; **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL**

La gran mayoría de correlaciones significativas y medio-altas en la mayoría de combinaciones de las variables de *CULTURA* con las de *Clima*, nos hablan de una fuerte interrelación entre ambas.

Se reiteran las puntuaciones negativas *CULTURA/Presión* y algunas de *CULTURA/Control*.

Mayor correlación	Menor correlación
<p><i>CULTURA (todas las variables) con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Implicación</i> - <i>Cohesión</i> - <i>Apoyo de la dirección</i> - <i>Autonomía</i> - <i>Claridad</i> 	<p><i>CULTURA (todas las variables) con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Presión</i> - <i>Control</i> - <i>Comodidad</i>

Tabla 160 Mayores y menores correlaciones entre “cultura” y “clima”.

Entre los valores mayores y menores quedan comprendidos, como valores medios los de *CULTURA/Organización e Innovación*.

Algunas dimensiones de “cultura” mantienen una cierta semejanza con otras de “clima”, como *compromiso/implicación, comunicación/claridad, relaciones/cohesión, liderazgo en la gestión/apoyo dirección*, por lo que no resulta extraño la alta asociación existente entre estas variables.

Esta matriz de correlaciones se nos revela como la más potente después de la que vimos entre “cultura” y “liderazgo”. Entonces planteamos el dilema de quién determinaba a quién, si la “cultura” al “liderazgo” o viceversa, y apuntamos que lo razonable era pensar en que la “cultura” influía más en el liderazgo que al contrario.

Volvemos a suscitar la disyuntiva, ahora entre “cultura” y “clima”. Si hacemos caso a los autores más conspicuos no deberíamos dudarlo mucho puesto que en general se definen por dar más capacidad

determinante a la “cultura”. Algunos dicen que el “clima” nace de la “cultura”, pero no tenemos suficientemente claro cómo sucede eso si así fuera.

Aparte de los solapamientos de que hemos hablado en líneas anteriores y que muchos estudiosos también contemplan, es notorio que la “cultura” y el “clima” son conceptos, en alguna manera “constructos”, que tienen vida propia.

Cuando analizamos el sistema educativo como organización podemos advertir que existe una especie de peso, de anclaje social producido a lo largo del tiempo, que impregna toda su configuración, los contenidos, los procedimientos, las personas que lo integran, aspectos difíciles de modificar por esa misma razón. Esa es su fuerza, es, salvando la distancia, como los genes de un organismo biológico, pueden mutar pero han de confluír muchas circunstancias para que suceda. Esa es la “cultura”, que cuando hablamos de civilizaciones o culturas en sentido amplio, permite distinguir sistemas educativos diferentes en alto grado, como los sistemas musulmanes, judíos u otros.

En cambio el “clima”, por seguir con el símil biológico, sería como el ambiente, algo menos nuclear y profundo, pero con capacidad de influencia para modelar el sistema, una forma de “vestirlo”, incluso con posibilidad de influir de alguna manera en la “cultura”. Esa cierta versatilidad del “clima” es lo que permite cambios, en diferentes sentidos, en el sistema y es lo que, en el mundo occidental, caracteriza o diferencia los sistemas de distintos países. En resumen, el “clima” complementaría la “cultura”.

9.3.1.7. *Observaciones a las correlaciones entre las variables provenientes del cuestionario contestado por el profesorado:*

Se constata que las variables de las distintas escalas se encuentran estrechamente correlacionadas y, a la vez, existe una cierta cadencia que se repite cuando distinguimos los valores más altos y bajos, aspecto que, de manera conjunta, intentaremos reflejar, resumiéndolo, en las tablas que siguen, referidas por separado a valores altos y bajos:

Variables con valores altos de correlación

	Clima	Liderazgo	Satisfacción Laboral
Cultura	. Cultura (mayoría de variables) → Implicación, apoyo dirección y claridad.	. Énfasis en las relaciones humanas → Carisma, apoyo, animación al cambio. . Liderazgo en la gestión educativa → Carisma, apoyo, animación al cambio e implicación. . Total cultura → Total liderazgo.	. Cultura (todas las variables) → Relación con superiores y relación con compañeros.
Clima		. Apoyo dirección → Carisma, apoyo, animación al cambio, e implicación. . Autonomía → Carisma, apoyo y animación al cambio. . Claridad → Carisma, apoyo, animación al cambio, e implicación.	. Clima (todas las variables) → Relación con superiores y relación con compañeros.
Liderazgo			. Liderazgo (todas las variables) → Relación con superiores; en 2º. lugar: relación con compañeros y tipo de trabajo.

Tabla 161 Selección de variables con correlaciones más altas (en negrita: variables de la columna de la izquierda; → variables correspondientes a las tituladas en la fila superior).

De manera recurrente se reflejan altas correlaciones entre las variables de *cultura*, *clima* y *liderazgo*, y *relación con superiores* y

relación con compañeros, dimensiones pertenecientes a la escala de “satisfacción laboral”.

Por otro lado, distintas dimensiones de la escala de “cultura” (*énfasis en las relaciones humanas y liderazgo en la gestión educativa*) y de la escala de “clima” (*apoyo de la dirección, autonomía y claridad*) correlacionan alto con las dimensiones de, *carisma, apoyo de la dirección y animación al cambio*, de la escala de “liderazgo”.

La gran mayoría de dimensiones de la escala de “cultura” correlacionan alto con *implicación, apoyo de la dirección y claridad*, de la escala de “clima”.

Finalmente, cabe señalar que las más altas correlaciones resultan de la comparación entre los totales de las escalas, dando índices de correlación entre el menor de ,577 (*liderazgo y satisfacción laboral*) y el mayor ,801 (*cultura y liderazgo*).

Variables con valores bajos de correlación

	Clima	Liderazgo	Satisfacción Laboral
Cultura	. Cultura (mayoría de variables) → Comodidad, presión (negativos) y control (negativos y positivos).	. Cultura (todas las variables) → Humor	. Cultura (todas las variables) → Salario y promoción.
Clima		. Clima (todas las variables) → Humor	. Clima (todas las variables) → Salario y promoción.
Liderazgo			. Liderazgo (todas las variables) → Salario y promoción.

Tabla 162 Selección de variables con correlaciones más bajas (en negrita: variables de la columna de la izquierda; → variables correspondientes a las tituladas en la fila superior).

Relaciones más simples presentan los valores bajos. Para las escalas de “cultura”, “clima” y liderazgo” se repiten índices bajos de correlación con *salario* y *promoción* de la escala de “satisfacción laboral”.

Algo parecido sucede con las variables de las escalas de “cultura” y “clima”, que muestran correlaciones bajas con la dimensión *humor* de la escala de “liderazgo”.

Para terminar, las variables de la escala de “cultura”, ofrecen bajas correlaciones con *comodidad*, *presión* (en este caso negativas) y *control* (mayoría negativas), de la escala de “clima”.

Para resumir este apartado vamos a agrupar las correlaciones, por la entidad de su valor, en tres categorías que podemos ver en la tabla que sigue:

Categorías de correlaciones entre variables del cuestionario del profesorado

Categorías de Correlaciones: Valores	Cultura / Liderazgo	Liderazgo / Clima	Cultura / Satisfacción Laboral	Clima / Satisfacción Laboral	Liderazgo / Satisfacción Laboral	Cultura / Clima
<300	Frecuenc 0	19	28	35	14	43
	% 0 %	29 %	31 %	53 %	39 %	26 %
301/500	Frecuenc. 16	29	35	21	13	58
	% 18 %	44 %	39 %	32 %	36 %	35 %
>501	Frecuenc. 74	18	27	10	9	64
	% 82 %	27 %	30 %	15 %	25 %	39 %
Total Frecuencias	90	66	90	66	36	165
%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabla 163 Frecuencias y porcentajes de correlaciones procedentes del cuestionario del profesorado en los distintos pares de comparación.

Mostramos los porcentajes de categorías de esta tabla en el gráfico siguiente:

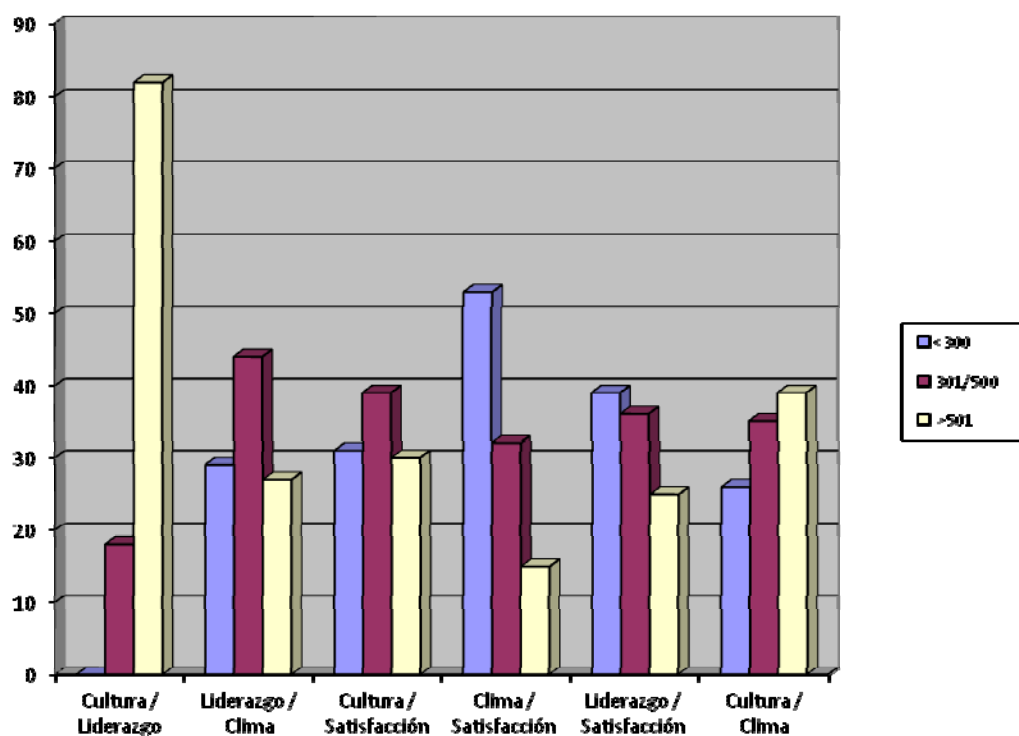


Gráfico 49 Porcentajes de correlaciones procedentes del cuestionario del profesorado.

1. Prácticamente todas las correlaciones resultan significativas al nivel de confianza del 1%.
2. Existe una gran interdependencia entre las variables.
3. Las correlaciones más altas se dan por el orden que sigue, entre:
 - *CULTURA y LIDERAZGO*
 - *CULTURA Y CLIMA*
 - *CULTURA Y SATISFACCIÓN*
 - *LIDERAZGO Y CLIMA*
4. Las correlaciones más bajas se dan por el orden que sigue, entre:
 - *CLIMA Y SATISFACCIÓN*
 - *LIDERAZGO Y SATISFACCIÓN*
5. Las dimensiones que presentan valores negativos en la comparación son:
 - *Presión (Clima)*
 - *Control Clima)*

6. Las dimensiones que presentan valores más bajos (pero no negativos) en todas las comparaciones son:
- *Salario* (Satisfacción Laboral)
 - *Promoción* (Satisfacción Laboral)

Esta simplificación de los resultados intenta ayudar a la comprensión de lo que ocurre cuando consideramos conjuntos de correlaciones desde otra perspectiva o forma de ver las cosas; no pretende explicar las relaciones entre las distintas subvariables que ya se han señalado en cada caso.

Aclaremos que la explicación precedente, descriptiva, se refiere a las categorías y porcentajes de correlaciones obtenidas en las distintas combinaciones que se han explicitado en las correspondientes tablas; no estamos hablando de puntuaciones directas en escalas de distinta magnitud.

9.3.2. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado y las variables derivadas del autoinforme de los directores/as ³³

9.3.2.1. Relación entre liderazgo, clima, cultura y satisfacción laboral (percepción del profesorado) segmentando los datos en razón del estilo directivo primario (del director):

Comparamos solamente las puntuaciones totales de las variables mencionadas (no cada una de las dimensiones que contienen), dividiendo la muestra según los dos estilos directivos abrumadoramente escogidos por sus titulares³⁴.

Correlación cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral/liderazgo consultivo y participativo del director

	Estilo Directivo Primario					
	Consultivo (alta dirección, mucho apoyo): N=12			Participativo (alto apoyo, poca dirección): N=34		
	TOTAL Clima	TOTAL Liderazgo	TOTAL Satisfacción	TOTAL Clima	TOTAL Liderazgo	TOTAL Satisfacción
TOTAL CULTURA	,818**	,669	,901**	,760**	,772**	,765**
TOTAL CLIMA		,356	,816**		,719**	,634**
TOTAL LIDERAZGO			,451			,658**

Tabla 164 Correlaciones entre las variables “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” (cuestionario del profesorado) según el “estilo directivo” (cuestionario del director).

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

³³ La “N” en este epígrafe está referida al n° de cuestionarios de directores/as conseguidos. Las variables relativas al profesorado están cuantificadas en “medias” por cada centro.

³⁴ Recordamos que los estilos directivos de los directores fueron obtenidos de respuestas a situaciones hipotéticas teóricas, no a la realidad de su centro.

Ya vimos en el apartado anterior las altas correlaciones entre las puntuaciones totales de las variables del cuestionario del profesorado. En esta nueva tabla podemos apreciar diferencias en las mismas puntuaciones, según los dos tipos de estilo directivo primario principales.

Los centros con director de estilo “participativo” obtienen correlaciones altas y homogéneas en todas las combinaciones posibles; los de director con estilo “consultivo” pinchan en las correlaciones referidas al liderazgo con el resto de variables.

Una de las interpretaciones que puede ser oportuna es que la “alta dirección” del estilo “consultivo” puede parecerle excesiva al profesorado, que calificaría peor a su director; ocurriría lo contrario en el caso de la “escasa dirección” del estilo “participativo”. Este aserto sería congruente con algunos resultados aparecidos en análisis de correlaciones anteriores.

9.3.2.2. *Liderazgo (percepción del profesorado) y flexibilidad / efectividad (del director/a):*

Correlación liderazgo/flexibilidad y efectividad

Liderazgo	Flexibilidad	Efectividad
CARISMA	-,328*	-,184
APOYO	-,221	-,171
ANIMACAMBIO	-,310*	-,278
IMPLICACIÓN	-,245	-,112
HUMOR	-,105	-,065
TOTALLIDERAZGO	-,278	-,204

Tabla 165 Correlaciones entre las variables de “liderazgo” según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”

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

N=48 centros

Solamente los valores correspondiente a los pares *carisma / flexibilidad* y *animación al cambio / flexibilidad* aparecen como significativos, pero el aspecto que resalta en la tabla son los valores negativos de los índices.

La traducción de este hecho sería que la relación entre las percepciones del profesorado respecto de su director y su *flexibilidad* (capacidad de elegir, en varias situaciones descritas en el cuestionario, distintos tipos de liderazgo) sería de tipo negativo, es decir inversa, discrepante. Los directores que puntuaran peor en flexibilidad recibirían mejor aprecio del profesorado.

Lo mismo ocurriría respecto a la *efectividad* (capacidad de elegir las respuestas más acertadas a los problemas planteados en el cuestionario). En este caso no aparece ninguna correlación significativa, pero se muestran nuevamente las puntuaciones negativas. Los directores que puntuaran peor en efectividad recibirían mejor aprecio del profesorado.

Habrá que ver qué sucede cuando relacionemos el resto de variables con “flexibilidad” y “efectividad” para apuntar algún juicio coherente sobre este resultado.

9.3.2.3. *Cultura organizacional y flexibilidad / efectividad (del director/a):*

Correlación cultura/flexibilidad y efectividad

Cultura Organizacional	Flexibilidad	Efectividad
AFAD	-,174	-,021
CYELO	-,161	-,035
ACEFU	-,084	,067
CIP	-,153	-,073
CEHE	-,080	-,136
EUE	-,178	-,009
ERHUM	-,174	-,022
REAC	-,269	-,093
EYNO	-,226	,048
SUCTE	-,149	,048
REFE	-,160	,089
CRA	-0,392**	-,052
RER	-,185	,010
LIGED	-,106	-,097
CulturaTOTAL	-,193	,063

Tabla 166 Correlaciones entre las variables de “cultura” según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”.

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

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

N=48 centros

Claves de las dimensiones de “CULTURA”: **AFAD**: Ambiente favorable al desempeño; **CYELO**: Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU**: Aceptación del error como factor de unidad; **CIP**: Comunicación e integración del personal; **CEHE**: Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE**: Equidad en la vida escolar; **ERHUM**: Énfasis en las relaciones humanas; **REAC**: Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO**: Entropía y neguentropía organizacional; **SUCTE**: Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE**: Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA**: Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER**: Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED**: Liderazgo en la gestión educativa; **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL**.

Únicamente el par *credibilidad y aprendizaje organizacional / flexibilidad* aparece como significativo. Advertimos que, nuevamente, el signo negativo de los índices es lo que se destaca del conjunto, es decir, la

discrepancia entre las percepciones del profesorado sobre la “cultura” del centro y la *flexibilidad* autoinformada por el director.

La relación *cultura/efectividad* resulta simplemente ajena, ya que podemos apreciar índices cercanos a cero, tanto positivos como negativos.

9.3.2.4. Clima laboral y flexibilidad / efectividad (del director/a):

Correlación clima/flexibilidad y efectividad

Clima Laboral	Flexibilidad	Efectividad
Implicación	-,080	,018
Cohesión	-,135	,006
ApoyoDirección	,073	,005
Autonomía	-,035	-,182
Organización	-,109	-,253
Presión	-,037	,075
Claridad	-,155	-,009
Control	-,066	,013
Innovación	-,291**	-,061
Comodidad	-,360**	,107
TotalClima	-,238	-,021

Tabla 167 Correlaciones entre las variables de “clima” .según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”.

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

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

N=48 centros

Se observan correlaciones significativas en los pares *innovación / flexibilidad* y *comodidad / flexibilidad*. En todo caso, al igual que en los ejemplos anteriores, todos los índices son de signo negativo, en el caso de la “flexibilidad”. Índices cercanos a cero, negativos y positivos, son los que se refieren a *efectividad*.

9.3.2.5. *Satisfacción laboral y flexibilidad / efectividad (del director/a):*

Satisfacción Laboral	Flexibilidad	Efectividad
TRABAJO	,106	,325*
SUPERIORES	-,073	-,110
SALARIO	-,052	,308
COMPAÑEROS	-,112	-,068
PROMOCIÓN	-,016	,223
TOTALSATISF	-,047	,134

Tabla 168 Correlaciones entre las variables de “Satisfacción Laboral” según respuesta del profesorado y “flexibilidad/efectividad del liderazgo autoinformado del director/a”.

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

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

N=48 centros

En esta ocasión aparece una correlación positiva *entre tipo de trabajo y efectividad*. El resto de variables de “satisfacción laboral” presentan otra vez correlaciones negativas, aunque poco importantes, con “flexibilidad” del director/a. Respecto a la “efectividad” vuelven a mostrarse valores negativos y positivos.

9.3.2.6. *Observaciones relativas al conjunto de datos de este apartado:*

El desempeño funcional de la dirección, en el sentido de ejercerlo con más o menos fuerza, se refleja en la percepción del liderazgo por el profesorado en la forma siguiente: a dirección más intensa, peor valoración y viceversa.

Nos preguntamos ¿tiene algo que ver este dato con el sentimiento y deseo de autonomía e independencia del profesorado en el ejercicio de su

función? ¿Qué puede haber de positivo y de negativo en ello? Ya nos hemos referido anteriormente a ello y puede ser una idea interesante siempre que el sistema funcione y cumpla objetivos. Habrá que ver las relaciones existentes con el rendimiento del alumnado y su percepción de la convivencia para intentar aclarar algo al respecto, si fuera posible.

Por otro lado, se pone de manifiesto una cierta discrepancia entre el juicio de los profesores en las distintas escalas, con las opciones de respuesta elegidas por el propio director sobre su “flexibilidad” y “efectividad” a la hora de dirigir el centro.

Cuando consideramos la muestra en razón de *público/privado*, los resultados han sido parecidos, sin diferencias significativas.

¿Podría ocurrir que el director exprese una posición teórica determinada a la hora de responder a un cuestionario, pero su práctica real en el centro, tal como la percibe el profesorado, fuera otra distinta? No parece que esto pueda ser posible, pues echaría por tierra lo que señalamos al analizar las correlaciones desde la perspectiva del estilo directivo “consultivo” y “participativo”, la congruencia de mejor valoración del director cuando había dirección menos fuerte.

Quizás podría suceder que haya insuficiencias en la construcción del cuestionario en el sentido de falta de coherencia a la hora de señalar las cuestiones que definen mejor la “flexibilidad” y la “efectividad”. Algunos autores, que no vamos a recordar ahora aquí, han indicado alguna inconsistencia en este instrumento.

9.3.3. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado y las variables de rendimiento del alumnado³⁵

9.3.3.1. Cultura organizacional y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas:

Correlación cultura/rendimiento alumnado

Cultura	Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
AFAD	,286	,351*
CYELO	,325*	,409**
ACEFU	,203	,354*
CIP	,286	,431**
CEHE	,339*	,310*
EUE	,293	,356*
ERHUM	,214	,291
REAC	,352*	,452**
EYNO	,264	,405**
SUCTE	,315*	,375*
REFE	,346*	,459**
CRA	,132	,312*
RER	,075	,269
LIGED	,142	,119
CulturaTOTAL	,255	,388*

Tabla 169 Correlaciones entre las variables de “cultura” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas.

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

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

N=43

Claves de las dimensiones de “CULTURA”: **AFAD:** Ambiente favorable al desempeño; **CYELO:** Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU:** Aceptación del error como factor de unidad; **CIP:** Comunicación e integración del personal; **CEHE:** Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE:** Equidad en la vida escolar; **ERHUM:** Énfasis en las relaciones humanas; **REAC:** Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO:** Entropía y neguentropía organizacional; **SUCTE:** Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE:** Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA:** Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER:** Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED:** Liderazgo en la gestión educativa; **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL.**

³⁵ La cuantificación de las variables referidas a profesorado están expresadas en términos de “medias” de centro. Las variables de rendimiento son puntuaciones de centro a partir de la ponderación que se explicó al hablar de los procedimientos. N= Número de centros que accedieron a enviar estadística de notas del alumnado de 3º. de ESO.

Encontramos correlaciones significativas pero pequeñas entre las variables de “cultura” y *rendimiento* en Lengua Española:

- *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos*
- *Comunicación y evolución histórica de la Escuela*
- *Reconocimiento del esfuerzo*
- *Superación y compromiso con la tarea educativa*
- *Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito.*

Más altas y en mayor número resultan las que relacionan “cultura” con “rendimiento” en Matemáticas:

- *Ambiente favorable al desempeño*
- *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos*
- *Comunicación e integración del personal*
- *Comunicación y evolución histórica de la Escuela*
- *Equidad en la vida escolar*
- *Reconocimiento del esfuerzo*
- *Superación y compromiso con la tarea educativa*
- *Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito*
- *Credibilidad y aprendizaje organizacional*
- *Entropía y neguentropía organizacional*
- *TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL.*

Los centros en que el profesorado percibe mayor grado de “reconocimiento del esfuerzo” y “compromiso y entusiasmo” son los que están asociados a mejores notas en Matemáticas.

Puesto que los propios profesores, que participan de la “cultura” del centro, son los que deciden la nota de rendimiento del alumnado, era esperable algún tipo de correlación entre ambos tipos de variables. Sin

embargo, aunque tienen más alcance en el caso de las Matemáticas, resultan ser más bien cortas.

Ahora bien, observamos el detalle de que la dimensión LIGED (liderazgo en la gestión educativa) no correlaciona significativamente con el rendimiento en ninguna de las dos materias, indicando independencia respecto del liderazgo.

9.3.3.2. *Clima laboral y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas:*

Correlación clima/rendimiento

Clima Laboral	Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
Implicación	,503**	,528**
Cohesión	,259	,135
ApoyoDirección	,119	,039
Autonomía	-,067	-,118
Organización	,275	,390**
Presión	,361*	,228
Claridad	,193	,353
Control	,127	,184
Innovación	,268	,145
Comodidad	-,036	,203
TotalClima	,334*	,376*

Tabla 170 Correlaciones entre las variables de “clima” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas

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

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

N= 43 centros

La variable *implicación* es la que destaca en la relación con el rendimiento en las dos materias estudiadas, aspecto que parece lógico a

simple vista sin entrar en otras consideraciones. Recordemos que los centros privados puntuaban más alto en implicación.

También el conjunto, el total de puntuaciones de la escala de “clima” es significativo en un grado menor.

La dimensión *presión*, mantiene una correlación significativa con rendimiento en Lengua. Este dato puede apuntar a que los centros donde mayor presión se ejerce sobre el profesorado, ponen mejores notas al alumnado en esta materia, y esto sucede en los centros privados más que en los públicos. Tiene coherencia, aunque no ocurre lo mismo cuando se trata de Matemáticas, con lo que la idea planteada pierde algo de su fuerza.

La dimensión *organización* presenta una correlación significativa con rendimiento en Matemáticas. Esto significa que puntuaciones superiores en *organización* se corresponden con mejores puntuaciones en Matemáticas. Y esto pasa más en los centros privados. También es coherente.

Cuando hemos separado la muestra por el criterio público/privado, hemos comprobado que lo insinuado en los dos párrafos anteriores se cumple.

Aunque con escaso valor numérico (no es cifra significativa), sorprende la relación negativa existente entre *autonomía* y rendimiento en ambas materias. ¿Querría significar este dato que a mayor percepción de autonomía por parte del profesorado existiría una tendencia a peores calificaciones en el rendimiento del alumnado?

Si tenemos en cuenta que el profesorado de los centros públicos es el que manifiesta percibir más autonomía y, a su vez, es el que pone notas

más bajas, podríamos aventurar que alguna conexión hay entre ambos resultados, siempre teniendo presente que al ser tan escasa la magnitud de la correlación, la variación común es mínima y no debemos darle excesivo relieve.

Conviene reparar que tampoco consigue correlación significativa la dimensión *apoyo de la dirección* con el “rendimiento”. Añadimos este dato al que aparecía relativo al *liderazgo en la gestión* cuando analizábamos la variable “cultura”, y lo tenemos presente para posterior comentario.

9.3.3.3. Liderazgo y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas:

Correlación liderazgo/rendimiento

Liderazgo	Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
CARISMA	,094	,130
APOYO	,017	,015
ANIMACAMBIO	,087	,096
IMPLICACIÓN	,191	,326*
HUMOR	-,072	-,185
TOTALLIDER	,069	,109

Tabla 171 Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas.

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

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

N= 43 centros

Escasa es la concurrencia entre la percepción del “liderazgo” por parte del profesorado y el “rendimiento” del alumnado. Un tímido índice entre la variable *implicación* y calificaciones en Matemáticas es todo lo que hay de significación.

Esta carencia de correlación, con la excepción señalada, se suma a la falta de correlación en los aspectos de *liderazgo en la gestión y apoyo de la dirección*, mencionados anteriormente y nos permite expresar que la variable “liderazgo” y otras dimensiones asociadas, son independientes del rendimiento del alumnado en su versión de nota del profesorado, es decir, no tienen influencia en él.

9.3.3.4. Satisfacción laboral y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas:

Correlación satisfacción laboral/rendimiento

Satisfacción	Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
TRABAJO	,232	,410**
SUPERIORES	,226	,255
SALARIO	,421**	,496**
COMPAÑEROS	,374*	,365*
PROMOCIÓN	,172	,238
TOTALSATISF	,387*	,479**

Tabla 172 Correlaciones entre las variables de “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “rendimiento del alumnado” en Lengua y Matemáticas

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

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

N= 43 centros

Una afinidad, entre baja y moderada, se presenta entre la percepción de la satisfacción laboral y el rendimiento. Las variables, *salario, relación con compañeros y total*, aparecen comunes a Lengua y Matemáticas, y percepción del *tipo de trabajo*, solo en Matemáticas.

Por un lado, se pone de relieve que existe un cierto paralelismo entre las variables, es decir, mayor nivel de satisfacción se corresponde con

mejores puntuaciones al alumnado en ambas materias; por otro, vuelve a hacerse visible la diferencia entre profesorado de Matemáticas y Lengua.

Conviene reparar en tres cuestiones singulares, una es que la percepción del *salario* es la que correlaciona más alto con el “rendimiento”; otra, que nuevamente surge una correlación significativa en Matemáticas que no ocurre en Lengua y es, en este caso, la variable de *tipo de trabajo*; y una tercera, que la satisfacción respecto de la *relación con los superiores* que en muchas ocasiones ha corrido pareja con *relación con los compañeros*, en esta ocasión no se ha producido.

En relación con la dimensión *salario* debemos recordar que los centros privados hacían una valoración superior a los públicos, aspecto que es coherente con un mejor *rendimiento* en dichos centros: mejor percepción del salario se corresponde con mejores notas al alumnado.

Respecto a satisfacción por *tipo de trabajo* y su correlación con rendimiento en Matemáticas, se produce la misma circunstancia: en los centros privados esta valoración era superior a los públicos, con lo que inferimos que los centros privados ponen mejores notas al alumnado.

Y respecto a satisfacción por relación con *superiores* vuelve a cumplirse lo que señalamos anteriormente: el “liderazgo” y dimensiones asociadas, incluida *superiores*, que son aspectos que conciernen palmariamente a la dirección del centro, no ejercen influencia en el rendimiento, en su versión de nota con que evalúa el profesorado al alumnado.

9.3.3.5. *Relación entre el conjunto de las variables de “cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral” del profesorado y el “rendimiento” del alumnado:*

Correlación cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral/rendimiento

Composición de totales de: Cultura+Clima+Liderazgo+Satisfacción	Rendimiento Lengua	Rendimiento Mates
ConjuntoVariablesProfesorado	,246	,338*

Tabla 173 Correlaciones entre el conjunto del total de Cultura, Clima, Liderazgo y Satisfacción Laboral y el “rendimiento” del alumnado en Lengua y Matemáticas.

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

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

N= 43 centros

Agrupando los totales de las cuatro variables citadas aparece una correlación significativa con rendimiento en Matemáticas, en línea con los resultados previos.

Si seleccionamos las dimensiones que aparecían con correlaciones de mayor grado de significación, en “clima” (*implicación y organización*), en “cultura” (*compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo [CYELO, CIP, REAC Y REFE]*) y en “satisfacción laboral” (*tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*), las agrupamos y analizamos la correlación tenemos:

Correlación agrupación de dimensiones/rendimiento

		Rendimiento Lengua	Rendimiento Mates
MúltipleProfes	Correlación de Pearson	,418**	,524**
	Sig. (bilateral)	,005	,000
	N	43	43

Tabla 174 Correlaciones entre las dimensiones *implicación y organización* (de clima), *CYELO, CIP, REAC Y REFE= compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo* (de cultura), *tipo de trabajo, salario y relación con compañeros* (de satisfacción laboral) y el “rendimiento” del alumnado en Lengua y Matemáticas.

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

Aparecen así unas correlaciones moderadas entre el conjunto de dimensiones agrupadas y el rendimiento, dando un matiz diferente pero sustancial a los resultados.

Si con los datos relativos a las dimensiones seleccionadas más arriba, dividimos la muestra por el criterio público/privado, tenemos:

Correlación dimensiones agrupadas/rendimiento

			Rendimiento Lengua	Rendimiento Mates
Público	MúltipleProfes	Correlación de Pearson	,241	,316
		Sig. (bilateral)	,176	,073
		N	33	33
Privado	MúltipleProfes	Correlación de Pearson	,614	,821**
		Sig. (bilateral)	,059	,004
		N	10	10

Tabla 175 Correlaciones entre las dimensiones *implicación y organización (de clima), CYELO, CIP, REAC Y REFE= compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo (de cultura), tipo de trabajo, salario y relación con compañeros (de satisfacción laboral)* y el “rendimiento” del alumnado en Lengua y Matemáticas, dividiendo la muestra por el criterio público/privado.

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

Apreciamos en esta nueva tabla que la correlación significativa solo aparece, con un índice elevado en Matemáticas, para los centros privados, y un índice moderado pero no significativo para Lengua Castellana, como consecuencia, probablemente, del escaso número de centros privados participantes.

En los centros públicos no se cumple la misma regla, no encontrándose correlaciones significativas entre las dimensiones seleccionadas y el rendimiento.

De esta forma comprobamos la fuerte asociación entre centros privados y rendimiento.

9.3.3.6. *Observaciones generales relativas a las relaciones entre variables del cuestionario de profesorado y rendimiento del alumnado:*

El hecho de que la percepción de *implicación* por parte del profesorado vaya aparejado al rendimiento en ambas materias y con un índice moderado, sumado a los índices obtenidos en variables culturales como *compromiso* y *entusiasmo* y *reconocimiento del esfuerzo*, en relación con el rendimiento en Matemáticas, indica la importancia de la actitud del profesorado en relación con la adquisición de conocimiento por parte del alumnado, en su expresión de “nota” con que le califica.

Supuestamente la “satisfacción laboral” promueve una dedicación y un mejor hacer profesional que influye en un mejor aprovechamiento del alumnado, o ¿sucede que cuando el profesorado está más satisfecho pone mejores notas independientemente del rendimiento del alumnado? No parece ser el caso ya que hay diferencias en las notaciones de Lengua y Matemáticas.

Si dividimos la muestra por el criterio *público/privado*, refiriendo el análisis a las puntuaciones totales de las cuatro variables generales, “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral”, con el rendimiento, solamente encontramos correlaciones significativas en los centros *privados* entre *satisfacción laboral/matemáticas* y *clima/lengua*.

Otra circunstancia que parece emerger de los datos es una mayor correlación entre las variables “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral” y el rendimiento en Matemáticas, más que en Lengua. No se preguntó al

profesorado qué materia impartía, con lo que sería imposible diferenciar entre profesorado de “ciencias” o de “letras” para indagar si este hecho podría tener relación con el resultado.

Agrupando las dimensiones, *implicación, organización, compromiso, comunicación, reconocimiento del esfuerzo, tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*, que aparecen con correlación más significativa en el análisis de cada una de las variables, “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral”, nos encontramos que existe una importante y significativa relación con el rendimiento en las materias de Matemáticas y Lengua Castellana.

Dando continuidad al párrafo anterior se constata que tales correlaciones no se muestran significativas cuando analizamos por separado los centros públicos, pero sí en los privados concertados, al menos en Matemáticas.

Confluyendo con otros datos aparecidos en análisis anteriores de este trabajo, la influencia del “liderazgo” en el “rendimiento” del alumnado no aparece apenas.

Tampoco se cumple el supuesto enunciado anteriormente a modo de hipótesis, de que a mayor *autonomía, menor presión y control*, mejor “rendimiento”, es decir, en principio no parece que pueda relacionarse tal cosa con mayor eficacia en el cumplimiento del objetivo de rendimiento.

9.3.4. Relación entre las variables del cuestionario del profesorado y las variables de percepción de la convivencia (clima) por parte del alumnado³⁶

9.3.4.1. Cultura organizacional y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a “centro” y referida a “actitud profesorado”:

Correlación cultura/percepción convivencia alumnado

Cultura	Percepción Convivencia Total	Percepción Convivencia Varones	Percepción Convivencia Mujer	Convivencia Dimensión Centro	Convivencia Dimensión Profesorado
AFAD	,082	,115	,046	,079	,070
CYELO	,374**	,234	,365*	,343*	,295*
ACEFU	,132	,094	,116	,143	,085
CIP	,183	,076	,218	,114	,239
CEHE	,093	,150	,024	,048	,162
EUE	,312*	,237	,267	,278	,254
ERHUM	,005	,057	-,033	-,007	,054
REAC	,331*	,260	,313*	,333*	,244
EYNO	,194	,224	,126	,211	,128
SUCTE	,300*	,229	,277	,347*	,167
REFE	,278	,154	,311*	,295*	,175
CRA	,359*	,300*	,311*	,318*	,307*
RER	,170	,156	,124	,157	,144
LIGED	,094	,150	,074	,052	,148
CulturaTOTAL	,228	,180	,217	,218	,190

Tabla 176 Correlaciones entre las variables de “cultura” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” en general y por sexo.

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

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

N=47 centros

³⁶ La cuantificación de las variables referidas a profesorado están expresadas en términos de “medias” de centro. Las variables de percepción de la convivencia son puntuaciones medias de centro obtenidas de los cuestionarios del alumnado. N= Número de centros que accedieron a pasar este cuestionario al alumnado de 3º. de ESO.

Claves de las dimensiones de “CULTURA”: **AFAD:** Ambiente favorable al desempeño; **CYELO:** Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos; **ACEFU:** Aceptación del error como factor de unidad; **CIP:** Comunicación e integración del personal; **CEHE:** Comunicación y evolución histórica de la Escuela; **EVE:** Equidad en la vida escolar; **ERHUM:** Énfasis en las relaciones humanas; **REAC:** Reconocimiento del esfuerzo; **EYNO:** Entropía y neguentropía organizacional; **SUCTE:** Superación y compromiso con la tarea educativa; **REFE:** Reconocimiento del esfuerzo como factor del éxito; **CRA:** Credibilidad y aprendizaje organizacional; **RER:** Reconocimiento y equidad en la recompensa; **LIGED:** Liderazgo en la gestión educativa; **TOTAL CULTURA ORGANIZACIONAL.**

Recordamos que cuando hablamos de “convivencia” percibida por el alumnado nos estamos refiriendo a cómo se percibe el clima desde la perspectiva de “centro” (incluye organización, relaciones entre alumnos, etc.) y de “profesorado” (actitud de consideración y trato justo del profesorado hacia el alumnado).

Dimensiones de “cultura” que muestran correlación significativa, aunque escasa, con la variable *clima* o *convivencia* percibida por el “total” del alumnado:

- a) *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos*
- b) *Equidad en la vida escolar*
- c) *Reconocimiento del esfuerzo*
- d) *Superación y compromiso con la tarea educativa*
- e) *Credibilidad y aprendizaje organizacional*

Cuando aislamos la variable “varones” esta relación desaparece excepto en *Credibilidad y aprendizaje organizacional*.

Si tomamos la dimensión “mujeres” encontramos prácticamente las mismas correlaciones que cuando hemos considerado el conjunto de la muestra (varones y mujeres) con el añadido de otra correlación significativa *Reconocimiento del esfuerzo como valor de éxito*.

Si tomamos la variable “centro” (8 ítems del cuestionario), obtenemos las correlaciones del principio más la añadida en el párrafo anterior:

- a) *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos*
- b) *Equidad en la vida escolar*
- c) *Reconocimiento del esfuerzo*
- d) *Superación y compromiso con la tarea educativa*
- e) *Credibilidad y aprendizaje organizacional*
- f) *Reconocimiento del esfuerzo como valor de éxito*

Si nos vamos a la variable “profesorado” (6 ítems del cuestionario) aparecen solo dos correlaciones significativas, *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos* y *Credibilidad y aprendizaje organizacional*.

Por destacar lo más importante, debemos decir que la relación existe en el caso de las mujeres y en la parte referida al centro en su conjunto, escasamente en lo referido al profesorado.

Sin embargo habría que reconocer como importantes las dos dimensiones que se repiten persistentemente en la muestra, en su “conjunto”, en “mujeres”, en “centro” y en “profesorado”:

- a) *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos*
- b) *Credibilidad y aprendizaje organizacional*

Las puntuaciones más exiguas corresponden a la relación entre *Énfasis en las relaciones humanas* y todas las variables de convivencia consideradas, que incluso son negativas en lo que se refiere a “mujer” y “centro”. Otras correlaciones, prácticamente insignificantes, son las de *Ambiente favorable* y *Liderazgo en la gestión educativa*.

Si dividimos la muestra por tipo de centro, *público/privado*, obtenemos correlaciones significativas solo en centros públicos y en:

- a) *Compromiso y entusiasmo en el logro de objetivos*
- b) *Equidad en la vida escolar*

Al dividir la muestra con una “N” tan pequeña, desaparecen algunas correlaciones.

¿Qué interpretación podemos hacer de esto?

En primer lugar debemos decir que las correlaciones, incluso las significativas, son muy bajas; este dato nos indica que cuando el profesorado percibe un alto grado de “cultura”, el alumnado percibe en grado escaso el clima de convivencia en el centro, que significa poca coincidencia entre las apreciaciones del profesorado y del alumnado en este sentido.

Si además tenemos en cuenta que las dimensiones *énfasis en las relaciones humanas, liderazgo de la gestión educativa y ambiente favorable al desempeño* (percepción del profesorado) registran las puntuaciones de menor relación con las percepciones del alumnado, y por otro lado, el ámbito específico del profesorado (percepción del alumnado) es el que menos variación común presenta, estimaremos que existe un divorcio importante entre uno y otro grupo (y se incluye a la dirección).

El aspecto positivo a destacar es el de la presencia en todos los análisis (excepto para el colectivo varones), de la dimensión *compromiso* del profesorado como la de mayor correlación significativa con las percepciones del alumnado.

9.3.4.2. *Clima laboral y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a “centro” y referida a “actitud profesorado”:*

Correlación clima/percepción convivencia alumnado

Clima	Convivencia Total	Convivencia Varones	Convivencia Mujer	Convivencia Dimensión Centro	Convivencia Dimensión Profesorado
Implicación	,351*	,299*	,352*	,351*	,248
Cohesión	,278	,245	,253	,235	,260
ApoyoDirección	-,215	-,186	-,202	-,186	-,162
Autonomía	-,037	,031	-,106	-,125	,071
Organización	,250	,202	,225	,230	,196
Presión	,163	,163	,191	,318	-,035
Claridad	,115	,103	,132	,078	,137
Control	,203	,074	,284	,242	,129
Innovación	,305*	,305*	,270	,334*	,193
Comodidad	,374**	,311*	,280	,470**	,111
TotalClima	,303*	,263	,284	,345*	,173

Tabla 177 Correlaciones entre las variables de “clima” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, “en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.

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

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

N= 47 centros

Las dimensiones de “clima” que se revelan con relación significativa, considerando la variable “convivencia” en su conjunto son:

- a) *Implicación*
- b) *Innovación*
- c) *Comodidad*
- d) *Total clima*

Se repiten cuando aludimos a la variable “varones” y “centro”. Por el contrario, en el caso de “mujeres” solo aparece con significación la dimensión de *implicación*, y no aparece ninguna correlación significativa en “profesorado”.

Las correlaciones más bajas y sin significación corresponden a las dimensiones de *Apoyo de la dirección* y *Autonomía*, en todas las variables de convivencia presentadas y teniendo carácter negativo en bastantes de ellas.

Una hipótesis explicativa puede ser, que el profesorado con mejor percepción del apoyo de la dirección implicaría un seguimiento de normas más estricto, más disciplina, aspecto que los estudiantes pueden valorar negativamente al expresarse sobre la convivencia en el centro.

En los centros donde el profesorado siente más *autonomía*, el alumnado siente peor “convivencia”. Es difícil encontrar una explicación y parece entrar en contradicción con lo que hemos dicho en el párrafo anterior.

El hecho de que se aprecie correlación significativa entre *innovación* y percepción de convivencia por parte de los varones puede ser indicador de un interés más alto por las novedades, quizás por algún tipo de cambio, mientras que no sucedería en el grupo de las mujeres.

Nuevamente se apunta un divorcio entre profesorado y alumnado cuando se valora la consideración y trato justo del profesorado..

Un dato curioso es la relación de, valoración de la *comodidad* por los profesores, que como vimos al hacer comparaciones entre sexo de profesorado era superior significativamente en los hombres, y la coincidencia con la valoración del clima de centro por el alumnado del sexo masculino. Denota sensación de escasa comodidad del centro para profesoras y alumnas, quizás mayor sensibilidad hacia este aspecto del entorno por su parte.

9.3.4.3. *Liderazgo y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a “centro” y referida a “actitud profesorado”:*

Correlación liderazgo/percepción convivencia alumnado

Liderazgo	Convivencia Total	Convivencia Varones	Convivencia Mujer	Convivencia Dimensión Centro	Convivencia Dimensión Profesorado
CARISMA	,027	,061	,051	,050	,011
APOYO	-,075	-,008	-,067	-,065	-,040
ANIMACAMBIO	-,020	,039	,005	-,010	,022
IMPLICACIÓN	,178	,132	,199	,202	,108
HUMOR	-,200	-,222	-,116	-,199	-,107
TOTALLIDER	-,011	,023	,013	-,007	,025

Tabla 178 Correlaciones entre las variables de “liderazgo” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, “en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.

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

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

N= 47 centros

No se muestra ninguna correlación significativa, pero aparecen muchos índices en negativo. Llama la atención que el apoyo percibido de la dirección por parte del profesorado, se corresponda con índices negativos, aunque bajos, de la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

¿Qué quieren expresar estos datos? ¿Son coherentes con otros aparecidos anteriormente?

Sí son coherentes. Se repiten las relaciones sobre la dirección aparecidas al analizar “cultura” y “clima” con “convivencia del alumnado”, de tal manera que podemos decir que las mejores valoraciones del profesorado relativas a cualquier aspecto relacionado con la dirección del centro, se corresponden con peor percepción de la convivencia por parte del alumnado.

9.3.4.4. *Satisfacción laboral y percepción del clima por parte del alumnado, diferenciando convivencia total, por sexos, referida a “centro” y referida a “actitud profesorado”:*

Correlación satisfacción laboral/percepción convivencia alumnado

Satisfacción	Convivencia Total	Convivencia Varones	Convivencia Mujer	Convivencia Dimensión Centro	Convivencia Dimensión Profesorado
TRABAJO	,004	-,051	,039	,056	-,071
SUPERIORES	-,043	-,091	,021	-,029	-,017
SALARIO	,081	-,009	,091	,154	-,027
COMPAÑEROS	,262	,271	,207	,240	,215
PROMOCIÓN	,239	,111	,255	,228	,185
TOTALSATISF	,122	,057	,140	,147	,068

Tabla 179 Correlaciones entre las variables de “satisfacción laboral” y sus distintas dimensiones según respuesta del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, “en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.

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

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

N= 47 centros

En esta tabla tampoco se recogen correlaciones significativas, pero vuelve a reflejarse la tendencia negativa, aunque pobre, de conexión entre percepción de las *relaciones con los superiores*, del profesorado y la percepción del “clima” por parte del alumnado. Dado que este dato se repite, aunque no sea con intensidad, podría estar indicando falta de entendimiento o cercanía insuficiente entre profesorado y alumnado.

En todo caso, lo que aquí aparece es coherente con todo lo que viene viene poniéndose de manifiesto en este punto en los diferentes análisis de relación entre las variables referidas a percepción del profesorado y el aspecto concreto de percepción de “consideración y trato justo” de los profesores hacia los alumnos.

9.3.4.5. *Relación entre el conjunto de las variables de “cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral” del profesorado y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, “en general”, por “sexo” y desde la perspectiva de “centro” y del “profesorado”:*

Correlación conjunta “cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral”/percepción convivencia alumnado

Cultura+ Clima+ Liderazgo+ Satisfacción	Convivencia Total	Convivencia Varones	Convivencia Mujer	Convivencia Centro	Convivencia Profesorado
ConjuntoVarProf	,154	,129	,160	,161	,124

Tabla 180 Correlaciones entre el conjunto del total de Cultura, Clima, Liderazgo y Satisfacción Laboral y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, “en general”, “por sexo” y desde la perspectiva de “centro” y “profesorado”.

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

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

N= 47 centros

Agrupando las puntuaciones totales de las variables citadas (sin las dimensiones en ellas comprendidas) podemos apreciar que no existen correlaciones significativas. Estos resultados son coherentes con los aparecidos anteriormente, puesto que en dos de las variables (“cultura y clima”) aparecían correlaciones significativas bajas y en las otras dos (“liderazgo y satisfacción laboral”) no aparecían correlaciones significativas. Al compensarse unas y otras, el conjunto no muestra significación.

9.3.4.6. *Observaciones generales sobre las relaciones entre variables referidas al profesorado y percepción del “clima” o convivencia por parte del alumnado:*

Aparecen correlaciones significativas de nivel exiguo entre dimensiones de las escalas de “cultura” y “clima” con “convivencia”. *Compromiso, reconocimiento del esfuerzo e implicación* son dimensiones que se repiten como significativas tanto en relación con “convivencia” como con “rendimiento”, que vimos anteriormente.

La dimensión *profesorado* (referida a cómo percibe el alumnado el clima desde las actitudes del profesorado) no concita correlación significativa y puede suponer desentendimiento entre profesorado y alumnado. Puede que el momento evolutivo del alumnado tenga alguna conexión con ello.

Los datos referidos a “liderazgo” y “satisfacción laboral” no arrojan ninguna correlación significativa al relacionarlos con la “convivencia” percibida por el alumnado.

Las correlaciones entre variables que aluden al apoyo de la dirección o superiores, en distintas escalas, y convivencia, provocan índices negativos, circunstancia que pudiera estar indicando planteamientos o actitudes divergentes entre profesorado y alumnado.

¿Acaso el alumnado percibe al profesorado y a la dirección como hostiles? ¿Hay falta de trabajo de tutoría y en concreto de comunicación entre unos y otros para promover el entendimiento? ¿Es la etapa evolutiva

que vive el alumnado (la aspiración de desapego de los superiores) la que impide una relación mejor y más intensa? No está claro a qué se debe.

9.3.5. Relación entre las variables del liderazgo del director/a (flexibilidad/efectividad) y las variables de rendimiento del alumnado

Correlación flexibilidad y efectividad director/rendimiento alumnado

Autoinforme Director/a	Rendimiento Lengua	Rendimiento Mates
PuntFlexibilidad	,147	-,063
PuntEfectividad	-,014	,014

Tabla 181 Correlaciones entre las variables flexibilidad y efectividad del director/a y rendimiento del alumnado en Lengua y Matemáticas.

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

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

N= 42 centros

No se encuentran correlaciones significativas.

En anteriores análisis pudimos comprobar que no había diferencias significativas al comparar el liderazgo “participativo” y “consultivo” (los dos tipos de liderazgo preferente por los que se pronunciaron el 96 % de los directores) con las puntuaciones en “flexibilidad” y “efectividad”, por lo que carece de sentido analizar la muestra por el tipo de liderazgo resultante.

Ya vimos también al analizar las correlaciones entre percepción del “liderazgo” por el profesorado y “rendimiento” la falta de correlaciones significativas.

Con todo ello nos inclinamos a creer que no existe concordancia entre “rendimiento” y “liderazgo” tanto en la expresión del profesorado como en la del propio director.

9.3.6. Relación entre las variables del liderazgo del director/a (flexibilidad/efectividad) y las variables de percepción de la convivencia (clima) por parte del alumnado

Correlación flexibilidad y efectividad director/percepción convivencia alumnado

Autoinforme director/a	Media Convivencia Total	Media Convivencia Varones	Media Convivencia Mujer	Media Convivencia Dimensión Centro	Media Convivencia Dimensión Profesores
PuntFlexibilidad	-,353*	-,231	-,346*	-,383**	-,206
PuntEfectividad	,157	,102	,118	,209	,037

Tabla 182 Correlaciones entre las variables flexibilidad y efectividad del director/a y percepción de la convivencia por parte del alumnado.

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

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

N= 45 centros

Las correlaciones significativas, aunque livianas, entre “flexibilidad” de estilo de dirección y “convivencia” son de tipo negativo. Recordemos que la relación entre las variables de las cuatro escalas del profesorado y las de “flexibilidad” y “efectividad” autoinformada del director/a, eran negativas en todos los casos.

De todas formas, aquí se muestra que según el planteamiento teórico del director, cuanto más flexible es (elige distintos estilos de dirección para distintas situaciones), peor percibe la convivencia el alumnado.

Resulta extraño que exista esta discrepancia, que tiene difícil explicación, salvo que los estudiantes tengan una actitud más inmovilista que el director o le perciban como inconsistente por su proceder cambiante o, acaso la dirección está tan alejada del alumnado que simplemente no resulta entendible.

9.3.7. Relación entre las variables de rendimiento y percepción de la convivencia (clima) por parte del alumnado

Correlación rendimiento/percepción convivencia alumnado

Percepción Convivencia	Rendimiento Lengua	Rendimiento Matemáticas
ConvivenciaTotal	-,038	,077
ConvivenciaVarones	-,077	-,042
ConvivenciaMujer	,054	,154
ConvivenciaCentro	,056	,167
ConvivenciaProfesorado	-,128	-,068

Tabla 183 Correlaciones entre las variables de percepción de la convivencia por parte del alumnado y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas.

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

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

N= 42 centros

Las correlaciones no son significativas en ningún caso. Sin embargo cualquiera diría que “rendimiento” y “percepción de la convivencia” se deberían dar la mano, aunque no sea lo mismo percibir la convivencia que tener un comportamiento convivencial.

Sin embargo ya se apreciaba cierta disyuntiva cuando analizábamos la relación entre “rendimiento” y “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral” del profesorado, en que aparecían correlaciones bajas pero significativas, y la relación entre “percepción de la convivencia por parte del alumnado” y las mismas variables (“cultura”, “clima”, liderazgo” y “satisfacción laboral) procedentes del profesorado, en que prácticamente no aparecían correlaciones significativas.

Esta circunstancia nos inclina a pensar que las dos variables que estamos analizando funcionan con independencia, tal como aparecen en la tabla de resultados.

Si la percepción del alumnado es favorable y no existe relación clara con las notas que pone el profesorado, podría decirse que las notas de rendimiento no están influenciadas por la convivencia tal como la entiende el alumnado, es decir, las notas tendrían un plus de objetividad o de independencia de otras variables.

Si segmentamos la muestra por el criterio público/privado obtenemos la siguiente tabla:

Correlación rendimiento/percepción convivencia alumnado en función de “público y privado”

	Rendimiento Matemáticas	Rendimiento Lengua
Público /Convivencia Centro / correlación Pearson	-,187	,014
Privado /Convivencia Centro / correlación Pearson	,283	-,072

Tabla 184 Correlaciones entre las variables de percepción de la convivencia (centro) por parte del alumnado y rendimiento en Lengua Española y Matemáticas.

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

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

N= 42 centros 32 públicos y 10 privados)

Las correlaciones aparecidas no son significativas y no presentan diferencias que indiquen tendencia alguna en sentido contrario al presentado para el conjunto de la muestra.

Podemos concluir que la circunstancia de que un centro presente un nivel de convivencia bueno, desde la perspectiva del alumnado, no quiere decir que las notas que recibe sean más altas.

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES

Distribuiremos las conclusiones refiriéndolas a los tres grandes grupos que forman parte de la Comunidad Educativa y han sido actores principales en esta ocasión: el profesorado, la dirección y el alumnado, y dentro de cada uno, las interacciones con los otros.

10.1. CONCLUSIONES RELATIVAS AL PROFESORADO

10.1.1. Exclusivamente relativas al profesorado

1. El profesorado percibe la “cultura”, el “clima”, el “liderazgo” y la “satisfacción laboral” de sus centros, de manera satisfactoria, en términos generales y de manera bastante homogénea. Se siente poco presionado y controlado, con buenas relaciones con los compañeros, apoyado por su director, comprometido con su función, quejoso del salario, reconocedor de la falta de innovación y satisfecho con su trabajo.
2. Se constata una percepción holar de la organización del centro que se pone de manifiesto al reflejar la opinión similar, favorable o desfavorable, en las distintas escalas contestadas.
3. El profesorado de los centros concertados valora más alto la “cultura”, el “clima” y la “satisfacción laboral” que el de los

públicos. Ambos valoran de forma parecida el “liderazgo” de su director.

4. Las dimensiones de “cultura” que más diferencian a los centros públicos y privados son *compromiso, equidad y reconocimiento del esfuerzo*, a favor de los privados.
5. El profesorado más joven valora más la “cultura” y el “clima” y se siente más satisfecho, que el de edades superiores. El conjunto, si repartimos la edad en cuatro categorías (de menor a mayor edad), sigue una secuencia aproximada de valoración de estas variables del orden: *más, menos, más, menos*, que podría corresponderse con los estados de ánimo, ilusión, desengaño, ajuste y cansancio, respectivamente.
6. Las diferencias en la valoración de la “cultura”, según edad del profesorado, son significativas en el caso de los centros privados pero no en el de los públicos, aunque siguen la misma tendencia.
7. Las diferencias en la valoración del “clima”, según edad del profesorado, son significativas en el caso de los centros públicos pero no en el de los privados, aunque siguen la misma tendencia.
8. Las dimensiones de “cultura” que más diferencias presentan según la edad del profesorado son, *compromiso, relaciones humanas, aceptación del error, reconocimiento del esfuerzo y equidad*, a favor de los más jóvenes.

9. Las dimensiones de “clima” que más diferencias muestran según la edad del profesorado son, *implicación y cohesión*, a favor de los más jóvenes.
10. El profesorado con menos experiencia profesional es el que puntúa más alto en “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral”.
11. El profesorado que manifiesta conocer algún o ningún episodio grave de violencia verbal o física entre alumnos o de alumnos hacia profesorado, aprecia más la “cultura”, el “clima” y el “liderazgo” y se siente más satisfecho que el grupo que dice conocerlos con frecuencia o muchos, y esto sucede tanto en centros públicos como privados.
12. Existen muy pocas diferencias en la consideración de la “cultura”, el “clima”, el “liderazgo” y la “satisfacción laboral”, desde la perspectiva del sexo del profesorado, de la población donde se ubica el centro y del tamaño del centro, tanto en públicos como privados.
13. No aparecen diferencias al respecto en función de la etapa educativa en que se imparte docencia, tal vez porque muchos profesores imparten en más de una.
14. El “liderazgo” es la variable con resultados más regulares de valoración desde cualquiera de las variables sociodemográficas consideradas, es decir, las diferencias son muy escasas si se abordan desde el tipo de centro, el sexo, la edad o la experiencia profesional del profesorado.

15. Existe una correlación³⁷ muy fuerte entre “cultura” y “liderazgo”, salvo en la dimensión *humor* de “liderazgo”.
16. El “clima” mantiene una correlación media-baja con el “liderazgo”, salvo en la dimensión *humor*.
17. La “cultura”, el “clima” y el “liderazgo” mantienen una tendencia parecida y unas correlaciones (significativas) medias-bajas con la “satisfacción laboral”.
18. La “cultura” y el “clima” presentan una correlación media-baja entre sí.
19. Deducimos la existencia de una gran interdependencia entre “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” y las dimensiones que comprenden.

10.1.2. Conclusiones referidas a la relación entre profesorado y director

20. El liderazgo “participativo” (alto apoyo y poca dirección) manifestado como preferente por el director, presenta una correlación alta con las variables de “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral”, del profesorado, signo de una gran correspondencia entre ellos.
21. El liderazgo “consultivo” (mucho dirección y mucho apoyo) manifestado como preferente por el director, no consigue correlación significativa en la relación entre “liderazgo” (percepción del profesorado) y las variables de “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral” percibidas por el profesorado.

³⁷ Cuando hablamos de correlación hacemos referencia a correlaciones significativas.

Parece que a dirección más intensa, menor valoración del liderazgo por parte del profesorado.

22. La “flexibilidad” (elección de diferentes estilos de dirección según situaciones) y “efectividad” (elección de las respuestas más apropiadas en cada caso) manifestadas por el director, resultan discrepantes con lo expresado por el profesorado en “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” y esto ocurre tanto en centros públicos como privados.

10.1.3 La relación entre profesorado y rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado

23. La “cultura” percibida por el profesorado y especialmente las dimensiones de *compromiso*, *comunicación* y *reconocimiento del esfuerzo* mantienen una correlación significativa media con el rendimiento del alumnado en Matemáticas (expresado en la nota con que es evaluado) y, en menor medida y significación, en Lengua Castellana.
24. La dimensión *compromiso* de la variable “cultura”, del profesorado, mantiene una correlación media con el *clima de centro* percibido por el alumnado, más por parte de las mujeres que de los varones.
25. Mayor *implicación* y *organización* del profesorado se corresponde con mejor “rendimiento” en Matemáticas.
26. Mayor *implicación* y *presión* percibidas por el profesorado se relacionan con mejor “rendimiento” en Lengua Castellana.

27. La agrupación de las dimensiones que presentan correlaciones más relevantes con el rendimiento, *implicación, organización, compromiso, comunicación, reconocimiento del esfuerzo, tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*, percibidas por el conjunto del profesorado, comporta una importante covariación con el “rendimiento”, media-alta para Matemáticas y media-baja para Lengua Castellana.
28. La agrupación de las dimensiones que presentan correlaciones más relevantes con el rendimiento, *implicación, organización, compromiso, comunicación, reconocimiento del esfuerzo, tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*, percibidas por el profesorado de los centros públicos, no presenta correlaciones significativas con “rendimiento” ni en Lengua Castellana ni en Matemáticas.
29. La agrupación de las dimensiones que presentan correlaciones más relevantes con el rendimiento, *implicación, organización, compromiso, comunicación, reconocimiento del esfuerzo, tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*, percibidas por el profesorado de los centros privados concertados, muestra correlación alta y significativa con el “rendimiento” en Matemáticas.
30. Mayor *implicación, comodidad e innovación* por parte del profesorado suponen mejor percepción del “clima” por parte del alumnado.

31. El “liderazgo” percibido por el profesorado se relaciona escasamente con el “rendimiento”. Solamente la dimensión *implicación* presenta correlación significativa baja con el rendimiento en Matemáticas, no así en Lengua Castellana.
32. El “liderazgo” percibido por el profesorado y todas las dimensiones que comprende, no presentan correlación significativa ninguna con la percepción del “clima” por parte del alumnado.
33. La mayor “satisfacción laboral” por el *tipo de trabajo*, el *salario* y la *relación con los compañeros* del profesorado, influye en mejor rendimiento en Matemáticas. El *salario* y la *relación con los compañeros* se asocian a un mejor rendimiento en Lengua Castellana.
34. La variable “satisfacción laboral” del profesorado y todas las dimensiones que comprende, no alcanza ninguna correlación significativa con la percepción del *clima* por parte del alumnado.
35. Las variables “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral” del profesorado, se relacionan más con el rendimiento en Matemáticas que en Lengua Castellana.
36. Existen muy pocas diferencias concernientes a la relación entre “cultura”, el “clima”, el “liderazgo” y la “satisfacción laboral” del profesorado (considerando el conjunto de dimensiones de las cuatro variables), y el “rendimiento” y

percepción del “clima” por parte del alumnado, en función de centros públicos y privados.

10.2. CONCLUSIONES RELATIVAS A LA DIRECCIÓN DE CENTROS

10.2.1. Conclusiones exclusivamente relativas a la dirección

37. La proporción de varones y mujeres que ejercen la dirección, en los centros de la muestra utilizada, es inversamente proporcional a la población real de profesorado.
38. La proporción de mujeres directoras de centros privados es superior a la de centros públicos.
39. Los directores y directoras manifiestan, autoproclaman, como estilo de dirección preferente o “primario”, el “participativo” (mucho apoyo a los subordinados y poca dirección).
40. El estilo de dirección preferente revelado en segundo lugar, por el conjunto, es el “consultivo” (mucho dirección y mucho apoyo a los subordinados), siendo el grupo de mujeres las que optan por este estilo en mayor porcentaje que los hombres.
41. Los estilos extremos “directivo” (mucho dirección y poco apoyo) y “delegativo” (poca dirección y poco apoyo), optados como preferentes, son residuales (un solo director en cada caso).
42. El estilo de dirección “secundario” elegido por el conjunto es el inverso al que resulta en el “primario”, es decir, una mayoría

se inclina por el estilo “consultivo”, seguido del “participativo” y el “delegativo”.

43. El estilo de dirección “secundario” elegido por la mayoría de direcciones de los centros privados concertados es el “delegativo” (poca dirección y poco apoyo).
44. La “flexibilidad” (elección de cada uno de los cuatro estilos de dirección según las circunstancias) apuntada por el conjunto de directores es escasa y no guarda relación significativa con el estilo preferente manifestado.
45. La “efectividad” (elección del estilo más adecuado a cada situación planteada) del conjunto es relativamente homogénea y no guarda relación significativa con el estilo preferente manifestado.
46. No aparecen diferencias significativas en “flexibilidad” y “efectividad” entre directores hombres y mujeres.

10.2.2. Conclusiones que relacionan la dirección con el rendimiento del alumnado

47. Los estilos directivos primarios “participativo” y “consultivo”, que congregan a la mayoría de directores/as, no presentan diferencias significativas a la hora de comparar el rendimiento del alumnado en Lengua Castellana y Matemáticas, es decir, ninguno de estos estilos se asocia a mejores o peores notas del alumnado en las materias citadas.

48. No existe relación entre la “flexibilidad” y “efectividad” manifestada por la dirección y el “rendimiento” o notas dadas al alumnado en Matemáticas y Lengua Castellana.

10.2.3. Conclusiones que relacionan la dirección con la percepción del clima por parte del alumnado

49. Los estilos directivos primarios “participativo” y “consultivo”, que congregan a la mayoría de directores/as, no presentan diferencias significativas a la hora de comparar la percepción del “clima” por parte del alumnado, es decir, ninguno de los dos estilos está influyendo en la percepción de la convivencia por parte del alumnado.
50. La “flexibilidad” de la dirección se asocia levemente con la percepción del “clima” por parte del alumnado, pero en sentido inverso, a mayor flexibilidad, peor percepción del clima.
51. La “efectividad” de la dirección no presenta relación con la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

10.3. EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

52. El rendimiento del alumnado es mayor en centros privados que en públicos, tanto en Lengua Castellana como en Matemáticas, siempre sin tener en cuenta el estatus socioeconómico y cultural (ESCS) de las familias de procedencia.

53. Existe una alta correlación entre el rendimiento (nota otorgada por el profesorado al alumnado) en las dos materias estudiadas, Lengua Castellana y Matemáticas.
54. El rendimiento del alumnado en Lengua Castellana y Matemáticas (nota que proporciona el profesorado) no mantiene relación alguna con la percepción del “clima” por parte del alumnado, es decir, ambas variables se comportan de manera independiente, y esto es válido tanto para los centros públicos como para los privados.

10.4. AÑO DE TOMA DE DATOS

55. Los resultados obtenidos en años distintos no presentan diferencias significativas.

CAPÍTULO XI. DISCUSIÓN

CAPÍTULO XI. DISCUSIÓN

En este capítulo procederemos a cotejar los resultados y conclusiones obtenidas, con las hipótesis de la investigación reflejadas en el capítulo VIII. Por otro lado, contrastaremos los resultados con los de otros estudios reflejados en la Parte Primera de esta tesis.

11.1. Hipótesis principal: El liderazgo condiciona el clima y la cultura de las organizaciones educativas

En primer lugar conviene dar algunas pinceladas recordando algunas características de estas variables y cómo han sido medidas en este trabajo.

Lo más básico del “liderazgo” es la relación e influencia entre líderes y liderados (Ares, 2007:167), que de otra forma más cruda definía Schein (1988:307) ... ”la función única del liderazgo es la manipulación de la cultura”..., se entiende, en la idea de conseguir los objetivos de la organización. Existe cierto consenso respecto a algunas cualidades que son deseables para un líder: *sentido de misión (metas, objetivos, entusiasmo), consideración a los subordinados (democracia, justicia, participación), capacidad comunicativa y equilibrio en la orientación tarea/personas*. Como veremos a continuación, varios de estos atributos son dimensiones que también aparecen cuando se estudia la “cultura” y el “clima”.

La escala utilizada en esta investigación para la medida del “liderazgo” del director, desde la perspectiva del profesorado, ha sido la

CLIE (Maureira, 2004), basada en el concepto de *liderazgo transformacional*, que se refiere a *carisma, apoyo a subordinados, animación al cambio, implicación y humor*.

La “cultura” alude a creencias, valores y normas. Es difícil explicitar en un cuestionario el contenido relativo a creencias, muchas veces se obvia, y es necesario recurrir, en el caso de organizaciones educativas, a una interpretación del continuo histórico para entenderla. Los intentos de hacer aflorar lo que hay de implícito en el comportamiento de la organización y de sus miembros son difíciles y de resultados cortos. Por otra parte, los valores y las normas, suelen confluir de alguna manera con dimensiones comprendidas en el “clima”. Así, la “cultura” puede aparecer como algo etéreo, abstracto (Schein, 1988), poco definido.

El cuestionario utilizado en esta ocasión, ICOE, (Marcone y Martín del Buey, 2003) se centra en *reconocimiento del esfuerzo como factor de éxito, credibilidad de los directivos y relaciones humanas, liderazgo en la gestión directiva, y comunicación y equidad organizacional*. Podemos ver que una parte de estos enunciados hacen referencia a valores (esfuerzo, relaciones, justicia) y otros a dimensiones que son comunes, al “clima” (comunicación) o al “liderazgo”.

El “clima” es un constructo algo más accesible, menos profundo, muy relacionado y en buena medida producido desde la “cultura”. En el caso que nos ocupa se trata del “clima agregado”, es decir, el que manifiesta el conjunto de los miembros de la organización. El instrumento empleado en este estudio ha sido el WES (Moos, Moos y Trickett, 1989) y sus diez subescalas se refieren a tres dimensiones más amplias que son:

relaciones y compromiso, autorrealización (planificación, organización, presión) y estabilidad/cambio (normas, control, innovación).

Podemos entrever cierto solapamiento en las dimensiones que conforman las variables que acabamos de describir brevemente, por lo que sería esperable una cierta relación entre ellas.

Los resultados de la investigación avalan la idea de una gran correspondencia entre “liderazgo” y “cultura”, en todas las combinaciones interdimensionales, destacando la relación entre *carisma, apoyo y animación al cambio con relaciones humanas*. Esto ya lo decía Schein (1988).

Lo difícil es sentenciar quién condiciona a quién. Una pista nos puede ofrecer alguna aclaración: si observamos que en “cultura” hay diferencia entre centros públicos y privados y también por edad del profesorado, mientras que en “liderazgo” no aparecen diferencias ni entre público/privado ni por edad del profesorado. Desde esta perspectiva podríamos inclinarnos a decir que es la “cultura” la que condiciona el “liderazgo”, dadas también las dificultades de los líderes directores para conseguir los cambios de cultura que promueven, aunque lo más palmario es la interrelación entre ambas o condicionamiento mutuo.

En lo que se refiere al “liderazgo” y su relación con el “clima” los datos muestran una variación común de tipo medio en la mayoría de las combinaciones entre dimensiones. Las que se refieren a *apoyo de dirección, autonomía y claridad con carisma, apoyo, animación al cambio e implicación* son medio-altas; tenemos un segundo bloque de relaciones medio-bajas entre *cohesión, organización, innovación y comodidad* con

carisma, apoyo, animación al cambio e implicación; y un tercer bloque de correlaciones negativas y bajas entre *presión* y *carisma, apoyo, animación al cambio e implicación*, por un lado, y negativas y no significativas entre *control* y *carisma, apoyo, animación al cambio e implicación*.

¿Condiciona el “liderazgo” al “clima”? Nos encontramos ante la misma tesitura anterior. Hemos apreciado una importante relación entre ambas variables, menor que en el caso de “cultura/liderazgo” pero que no permite inclinarse en uno u otro sentido. El hecho es que existe, también en este caso una interrelación condicionante en ambas direcciones, aunque podemos suponer que por la menor fuerza de las dimensiones de “clima”, el “liderazgo” pueda condicionarlo en mayor medida.

Sin embargo, la circunstancia de que la percepción del “liderazgo” por parte del profesorado no depare diferencias significativas ni por el tipo de centro *público/privado*, ni por *edad*, ni por *experiencia profesional*, que sí aparecen en las variables de “cultura” y “clima”, nos aboca a creer que la direccionalidad del condicionamiento, en este caso, no va del “liderazgo” hacia la “cultura” y el “clima”.

La falta de estudios longitudinales que permitan constatar cambios en “cultura” o “clima” en la institución escolar hacen difícil pronunciarse por la importancia del “liderazgo” para ese fin. En la literatura sobre el tema abunda la idea de que el “liderazgo” es el factor más importante para ese cambio (Schein, 1988; Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín, 2006; Hulpia, Devos y Van Keer, 2009; Murillo y Becerra, 2009); otros no lo ven tan claro (Elmore, 2008; López, 2005; Twale y Place, 2005). Hay un gran número de autores que señalan variables moduladoras de diverso tipo (formación, adecuación del tipo de liderazgo a las necesidades del

contexto, etc.) las que provocan que los cambios promovidos por los líderes de cualquier tipo lleguen o no a buen puerto (Markow y Scheer, 2003; Jantzi y Leithwood, 1995; Fullan, 1993; Murillo, 2006).

Finalmente, debemos decir que la hipótesis planteada quedaría desechada en los términos expuestos, pero habría quedado patente el condicionamiento mutuo entre las variables.

11.2. Hipótesis 2: Existen concomitancias entre el liderazgo autoinformado por la dirección y las percepciones del liderazgo por parte del profesorado.

Recordamos que los datos del “liderazgo autoinformado” del director del centro fueron extraídos del cuestionario LBAlI (Blanchard, Hambleton, Zigarni y Forsyth, 1991), que plantea cuatro tipos de liderazgo (directivo, consultivo, participativo y delegativo) que cada director define a partir de la respuesta a 20 situaciones teóricas.

En este estudio los directores, a excepción de dos que se ubicaron en los extremos (directivo y delegativo), se proyectaron en los estilos primarios o preferentes, consultivo (12) y participativo (34).

Los resultados para el caso de los directores que declararon como preferente el tipo “participativo”, revelan una correlación muy alta y significativa ($p=0,01$) entre la percepción del “liderazgo” del profesorado y la percepción del profesorado en las variables de “cultura” (,772) y “clima” (,719).

Por otro lado, en el caso de los que eligieron el estilo directivo “consultivo”, la percepción del profesorado en “liderazgo” y las

percepciones en las variables de “cultura” (.669) y “clima” (.356) no resultaron significativas ($p=0,05$).

De esta manera podemos afirmar que la percepción del “liderazgo” por parte del profesorado y el estilo de dirección “participativo” declarado por los directores mantienen la concomitancia predicha, con lo cual queda rechazada la hipótesis nula.

Por aclarar un poco más lo dicho, hay que tener en cuenta que el director se manifiesta sobre situaciones hipotéticas y no sobre lo que ocurre en ese momento en su centro, pudiendo producirse un efecto de deseabilidad social hacia los tipos “participativo” y “consultivo”, con mejor imagen social.

La literatura al respecto nos habla de divergencias entre las percepciones manifestadas por profesorado y por directores a la hora de enjuiciar diversos aspectos de la vida escolar desde la perspectiva del liderazgo (Markow y Scheer, 2003; Murillo y Becerra, 2009; Escamilla, 2006; Beltrán de Tena, Bolívar, Rodríguez, M. J., Rodríguez, J. L. y Sánchez, 2004).

11.3. Hipótesis 3: Las variables sociodemográficas relativas al profesorado (sexo, edad y experiencia profesional) explican algunas diferencias en la percepción de la cultura, clima y liderazgo.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que la variable “edad del profesorado” explica la existencia de diferencias significativas en la percepción de la “cultura” y el “clima”, en el sentido de “más joven,

mejor percepción”; esa misma tendencia ocurre respecto del “liderazgo” pero sin diferencias significativas.

Sin embargo, el profesorado de los centros públicos presenta mayor homogeneidad en la valoración de la “cultura” desde la perspectiva de la edad, que el de los privados, ocurriendo lo contrario en relación con el “clima”, en que aparece con más homogeneidad el profesorado de los centros privados concertados, desde la perspectiva de la edad.

En el caso de la variable “experiencia profesional docente”, los resultados apuntan en la misma dirección que en la “edad”, pero con menor fuerza. En lo que se refiere a “cultura” las diferencias significativas aparecen en las dimensiones relacionadas con el “compromiso” y las relaciones humanas”; en lo referido al “clima” solo se muestran diferencias significativas en la dimensión “implicación”; respecto del “liderazgo”, no hay diferencias significativas entre edades, aunque la tendencia es la misma, los más jóvenes valoran más al director que los mayores.

Los datos referidos a la variable “sexo” no dejan lugar a dudas, en ningún caso surgen diferencias significativas para las tres variables dependientes analizadas.

Por tanto afirmamos que la hipótesis queda verificada, con más fuerza en el caso de la “edad”, con menor énfasis en el caso de la “experiencia profesional”, y rechazada desde la perspectiva de “sexo”.

En la revisión bibliográfica hemos encontrado pocas referencias directas a lo expresado en la hipótesis. Marcone (2001) informa de una mejor percepción de la “cultura” cuanto mayor es la antigüedad en el puesto de trabajo docente; Angulo (2002) muestra diferencias significativas

a favor de mejor percepción del “clima” (implicación, cohesión y organización) por parte de las mujeres. Ambas reseñas irían en sentido diferente al hallado en esta investigación.

11.4.Hipótesis 4: Las variables sociodemográficas relativas a los centros (tipo de centro [público/privado], ubicación [urbano, semiurbano y rural] y n.º de alumnos) explican algunas diferencias en la percepción de la cultura, clima y liderazgo por parte del profesorado.

Los hallazgos del estudio dan cuenta de diferencias significativas en la percepción de “cultura” y “clima”, a favor de los centros privados concertados, sin encontrarse diferencias significativas en relación al “liderazgo” entre este tipo de centros.

El núcleo de población en que se ubica (urbana, semiurbana y rural) el centro, refleja algunas diferencias significativas en “cultura” (*credibilidad de directivos* a favor de centros semiurbanos y *comunicación* a favor de los centros rurales); más diferencias significativas en “clima” (mayor *cohesión* y *apoyo de la dirección* en centros rurales y **menor presión** y *control*, también en centros rurales); y no se encuentran diferencias significativas en relación con el “liderazgo”.

En función del tamaño del centro, se producen mínimas diferencias significativas en “cultura” (*compromiso* y *reconocimiento del esfuerzo*) y en “clima” (*control*), en ambos casos con valores más altos para los centros medianos (300-700 alumnos); y no concurre ningún tipo de diferencia relativa al “liderazgo”.

Por tanto, se verifica la superior peso del centro concertado en la percepción de “cultura” y “clima”; de los centros rurales en *mayor comunicación y apoyo de la dirección, y menor presión y control*; del “tamaño mediano” del centro en *mayor compromiso, reconocimiento del esfuerzo y control*; y se rechaza la influencia de las tres variables sociodemográficas (tipo, ubicación y tamaño) en la percepción del “liderazgo”.

En apoyo de estos resultados encontramos algunos estudios: respecto al “tamaño” (Mañas, González-Romá y Peiró, 1999); respecto a la “ubicación” y el “tipo de centro” (Angulo, 2000).

11.5.Hipótesis 5: Las percepciones del profesorado sobre cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral, y las dimensiones que conforman estas variables, mantienen una poderosa interdependencia.

Los resultados de la interrelación son terminantes. Todas las combinaciones de las variables mencionadas y las dimensiones que comprenden presentan correlaciones significativas, que jerarquizamos a continuación en orden de mayor a menor intensidad, combinando tres categorías de correlaciones entre dimensiones de las variables, altas, medias y bajas:

- Liderazgo y cultura organizacional.
- Cultura organizacional y clima.
- Liderazgo y clima laboral.
- Cultura organizacional y satisfacción laboral.
- Liderazgo y satisfacción laboral.
- Clima laboral y satisfacción laboral.

Concluimos que las variables mantienen entre sí una poderosa interdependencia y damos por probada la hipótesis.

Distintas dimensiones con contenido muy parecido forman parte de dos o más de estas variables: *comunicación, relaciones humanas, apoyo, implicación, liderazgo*, son dimensiones que se repiten, expresadas de una u otra forma. Esta circunstancia determina en cierta manera esa interdependencia.

No obstante distintos autores abundan en esta relación, generalmente refiriéndose a pares de variables, *liderazgo/cultura, cultura/clima, clima/satisfacción, liderazgo/satisfacción*, (Schein, 1988; Vegge, 2010; García, 2006; Pederson y Pope, 2007; Gil, Rico y Sánchez Manzanares, 2008; Pardo, 2006; Eisenbeiß y Giesner, 2012; Topa, Lisbona, Palací y Alonso, 2004; Peiró, 1986; Ostrof, Kinicki y Tamkins, 2003; González, 2000; Martínez, 1988; Sherri Eaton-Bin Daar, 2010).

11.6. Hipótesis 6: La cultura (y sus diferentes dimensiones) ejerce influencia en el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.

La mayor parte de las dimensiones de “cultura” analizadas en este estudio correlacionan positiva y moderadamente con el rendimiento del alumnado en Matemáticas³⁸, especialmente, *compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo*.

³⁸ Nota que otorga el profesor a fin de curso.

Un número menor de dimensiones y en un grado más bajo, correlacionan con el rendimiento en Lengua Castellana³⁹ (*compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo*).

Las dimensiones de “cultura” que presentan una correlación baja con la “percepción de la convivencia”⁴⁰ por parte del alumnado son: *compromiso, reconocimiento del esfuerzo y credibilidad de la dirección*.

Puede afirmarse que de manera entre baja y moderada existe una influencia de algunas dimensiones de “cultura”, tanto en el “rendimiento” como en la “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, por tanto, la hipótesis se considera verificada en la parte descrita.

A favor de la influencia de la “cultura” en el “rendimiento” se pronuncian autores como Shalberg (2006), Leithwood (2007), MacNeil, Prater y Busch (2009). Las diferencias observadas en rendimiento en la serie de informes PISA inducen a pensar que la “cultura” de los sistemas educativos ejerce algún tipo de influjo en el rendimiento.

Distintos autores mencionan las dimensiones de *compromiso y comunicación* como factores favorecedores del rendimiento y viceversa, en organizaciones no educativas (Tziner y Chernyack, 2012; Topa, Lisbona, Palací y Alonso, 2004; Schaufeli, Bakker, van der Heijden y Prins, 2009; Bakker, Ten, Brummelhuis, Prins, Van der Heijden, y Frank, 2011; Prins, Hoekstra-Weebers, Gazendam-Donofrio, Dillingh, Bakker, Huisman, Jacobs, y van der Heijden, 2010; Mañas, Peiró, y González-Romá, 1999; Henskens y Leenders, 2008).

³⁹ Nota que otorga el profesor a fin de curso.

⁴⁰ Percepción del “clima” de centro en relación con la convivencia.

Las relaciones entre “cultura” y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, aparecen en menor medida en las investigaciones empíricas, al menos de forma directa.

Mejoras en convivencia señalan, Benitez, De Almeida y Justicia (2005) citando las “relaciones personales positivas” como productoras de mejor clima de convivencia, y Blackwell, Snyder y Mavripilis (2009) apuntan mejoras después de que el profesorado tomara conciencia de la necesidad de “un trato justo” al alumnado.

También podemos deducir, de las recomendaciones que hacen algunos estudiosos a partir de resultados de encuestas y grupos de discusión, que esa relación existe (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Avilés (www.xtec.cat/); Angulo, 2001).

11.7.Hipótesis 7: El clima laboral (y sus diferentes dimensiones) ejerce influencia en el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.

Dos son las dimensiones de “clima” que correlacionan de manera significativa con el rendimiento en Matemáticas, *implicación* (correlación moderada) y *organización* (correlación baja).

Dos también correlacionan con el rendimiento en Lengua Castellana, *implicación* (correlación moderada) y *presión* (correlación baja).

Implicación, innovación y comodidad son las dimensiones que correlacionan, en pequeña medida, con “percepción de la convivencia por parte del alumnado”.

Procedemos por tanto a dar por buena, parcialmente y con intensidad media baja, la hipótesis planteada.

No es fácil encontrar trabajos empíricos que aborden directamente este aspecto. Gimeno (1976) ya decía que el “rendimiento” del alumnado es un producto multicondicionado y por ello, para entenderlo, es preciso tener en cuenta una gran variedad de circunstancias.

En diversos trabajos sobre organizaciones no educativas se pone de manifiesto que alguna influencia tiene el “clima” en el rendimiento, pero son escasos los que mencionan el “clima” o algunas de sus dimensiones, directamente relacionados con el rendimiento del alumnado.

De los informes PISA y otros similares podemos deducir que al ser las diferencias de rendimiento intracentro, muy superiores a las intercentros, es difícil establecer de qué manera el clima afecta al rendimiento. No obstante, sí hay algunos aspectos que aparecen implicados, como son las relaciones entre profesores y alumnos.

11.8. Hipótesis 8: El liderazgo percibido por el profesorado (y sus diferentes dimensiones) condiciona el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.

Solamente la dimensión *implicación* de la variable “liderazgo” (percibido por el profesorado) presenta una exigua correlación significativa con el “rendimiento” en Matemáticas, y en el caso de Lengua Castellana no aparece ninguna.

No se encuentra ninguna correlación significativa entre las dimensiones de “liderazgo” (percibido por el profesorado) y la “percepción de la convivencia por parte del alumnado”.

La hipótesis no se cumple mínimamente en ninguno de los dos casos por lo queda rechazada.

Este resultado está en desacuerdo con diversos trabajos que afirman la existencia de un efecto moderado del liderazgo sobre el rendimiento del alumnado (Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez, 2008; Maureira, 2004; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood y Mascall, 2008; Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Beltrán de Tena, Bolívar, Rodríguez, Rodríguez y Sánchez, 2004).

Una investigación llevada a cabo por Leithwood y Jantzi (2006) da cuenta de la falta de efecto del liderazgo transformacional sobre los logros del alumnado.

En lo que se refiere a “liderazgo” y “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010), analizando los datos obtenidos del “Informe del Observatorio Estatal para la no Violencia” sacan las conclusiones siguientes, entre otras, que se reflejan en la tabla que sigue:

Opiniones del Alumnado	Opiniones de Equipos directivos
- Escasa confianza en profesorado: 41 %	- Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo: 92 %
- No se promueve el aprendizaje de la tolerancia e igualdad: 45 %	- Se promueve el aprendizaje de la tolerancia e igualdad: 93 %
- Los estudiantes incumplen las normas: 63 %	- Los estudiantes incumplen las normas: 20 %
- Las familias se interesan por los trabajos de sus hijos en el centro: 84 %	- Las familias se interesan por los trabajos de sus hijos en el centro: 60 %
- Las medidas más eficaces contra agresiones y acoso son: apoyo de la clase al agredido (67 %); educación en igualdad y respeto (63 %); trabajo cooperativo (61 %); acuerdo de normas (60 %).	- Medidas para mejorar la convivencia: más recursos humanos (79 %); formación del profesorado (74 %).

Tabla 185 Opiniones del alumnado y de los equipos directivos reflejadas en relación con la convivencia.

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Observatorio Estatal para la no Violencia (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010)

Podemos constatar la divergencia entre las opiniones de unos y otros, aspecto que puede aclarar la falta de influencia del liderazgo de los directores en el alumnado.

Existen diversos trabajos relacionados con la convivencia y casi todos tratan la casuística, la estadística de episodios contrarios a la convivencia que ocurren en los centros y a través del mundo cibernético, pero no hay trabajos que aborden directamente la influencia del liderazgo en la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

11.9.Hipótesis 9: La satisfacción laboral del profesorado ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.

Las dimensiones *tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*, pertenecientes a la variable “satisfacción laboral” presentan correlaciones medio-bajas con el rendimiento en Matemáticas.

Las dimensiones *salario y relación con compañeros*, presentan correlaciones medio-bajas con el rendimiento en Lengua Castellana.

Ninguna de las dimensiones que forman parte de la variable “satisfacción laboral” correlaciona significativamente con la “percepción de la convivencia por parte del alumnado”.

De esta forma queda comprobada la validez parcial de la hipótesis en lo que a rendimiento se refiere, y queda rechazada en el caso de la “percepción de la convivencia por parte del alumnado”.

El “Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje” (TALIS) (Schleicher, 2009) indica que el profesorado español (69 %) basa la valoración de su trabajo, es decir, una parte de su satisfacción laboral, en los resultados de los exámenes del alumnado.

Sin embargo, no está clara la relación entre satisfacción laboral del profesorado y el rendimiento de los estudiantes (Capreara, Barbaranelli, Malone y Steca, 2006).

Existen diferentes investigaciones sobre la prevalencia y consecuencias de la “insatisfacción laboral” a causa de, desconsideración de superiores, malas relaciones con compañeros y estudiantes, padecimiento de estrés, *burnout* y *mobbing* (Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008; García- Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006; Moriana y Herruzo, 2004; Briones, Taberner y Arenas, 2010), de donde podría extraerse la deducción de que puede existir una cierta influencia de la “satisfacción laboral” en la “percepción de la convivencia por parte del alumnado”, pero no conocemos investigación que lo atestigüe.

11.10. Hipótesis 10: El conjunto de percepciones del profesorado sobre cultura, clima, liderazgo y satisfacción laboral correlaciona positivamente con el rendimiento del alumnado y su percepción de la convivencia.

Las puntuaciones totales (conjunto de dimensiones) en las variables “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” mantienen una correlación baja pero significativa con el rendimiento en Matemáticas, pero no en Lengua Castellana.

Este resultado es lógico si se tiene en cuenta que la combinación de todas las variables termina promediando la correlación, pero añade un aspecto clarificador que es la superior correlación con el rendimiento de Matemáticas que se venía apuntando cuando se analizaban las variables de forma independiente.

El análisis de correlación entre los totales de las variables de “cultura”, “clima”, “liderazgo” y “satisfacción laboral” y “percepción de la convivencia por parte del alumnado” resulta negativo por falta de significatividad, concordando con el análisis independiente de cada variable.

Por tanto, cabe estimar como parcialmente válida la hipótesis (en lo que se refiere al rendimiento en Matemáticas), y desechar el resto.

Cabe añadir un importante matiz y es que cuando se agrupan algunas de las dimensiones de las variables “cultura”, “clima” y “satisfacción laboral” que más correlacionaban con el “rendimiento” (*compromiso, comunicación, reconocimiento del esfuerzo, implicación, organización, tipo de trabajo, salario y relación con compañeros*), se

revelan unas correlaciones moderadas tanto para el rendimiento en Matemáticas como en Lengua Castellana (inferior en este último caso).

11.11. Hipótesis 11: El tipo de liderazgo primario manifestado por la dirección marca diferencias en el rendimiento del alumnado.

Los datos evidencian que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de “rendimiento” en Lengua Castellana y Matemáticas, en función de los estilos directivos primarios, *consultivo* y *participativo*, manifestados por los directores,.

En consecuencia queda rechazada la hipótesis.

11.12. Hipótesis 12: El tipo de liderazgo primario manifestado por la dirección marca diferencias en la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

No aparecen diferencias significativas en la “percepción de la convivencia por parte del alumnado” en función del tipo de estilo directivo, *consultivo* o *participativo*, manifestado por el director.

Por consiguiente, queda rechazada la hipótesis.

11.13. Hipótesis 13: La variable sexo de la dirección no influye en el rendimiento y la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

La hipótesis queda confirmada por los datos obtenidos.

11.14. Hipótesis 14: *Las variables demográficas referidas a los centros (tipo de centro [público/privado], ubicación [urbano, semiurbano y rural] y n.º. de alumnos) diferencian resultados de rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.*

Los datos confirman la existencia de diferencias significativas en el “rendimiento” en Matemáticas y Lengua Castellana, a favor de los centros privados concertados; y no arrojan diferencias significativas en los demás casos, por el tipo de población o por el tamaño del centro.

Los datos relacionados con la “percepción de la convivencia por parte del alumnado” indican diferencias significativas a favor de los centros privados concertados, en las medidas referidas a *centro y mujer*; no reflejan diferencias en la mitad referida a *profesorado, varones y total*. No se muestran diferencias significativas por la población de ubicación ni por el tamaño del centro.

En consecuencia, declaramos la validez parcial de la hipótesis, en lo que se refiere al “tipo de centro” (público/privado) y se rechazan los otros postulados.

Debemos señalar que en esta investigación no se ha medido el estatus socioeconómico y cultural (ESCS) de las familias, factor modulador del rendimiento en otros estudios como la serie PISA.

El mejor rendimiento en centros concertados viene siendo un resultado común en exámenes realizados por las Administraciones, como los PISA (2000, 2003, 2006 y 2009) y el Instituto de Evaluación (2011); investigaciones de distintos autores también lo ponen de manifiesto, aunque señalan que la variable más definitoria es el nivel económico y

cultural alto y el nivel de estudios de los padres (Córdoba, García, Luengo, Vizquete, 2011; Pérez, 1997; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Ruiz de Miguel, 2009).

Sobre el tamaño del centro, Leithwood y Jantzi (2009), después de revisar 57 trabajos empíricos posteriores a 1990, concluyen que los centros pequeños son más favorables para el alumnado en desventaja social, y apuntan que los centros de Educación Secundaria con abundancia de este tipo de alumnos no deberían sobrepasar los 600.

En relación con la percepción de la convivencia por parte del alumnado, no es habitual encontrar trabajos que especifiquen las diferencias entre centros públicos y privados; así sucede con los informes españoles del Defensor del Pueblo, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y Observatorio de la Convivencia de Castilla y León.

Sin embargo podemos aventurar que si una buena parte de las circunstancias que subyacen a los episodios contra la convivencia (situación familiar precaria: económica, cultural, exclusión social), problemas de rendimiento académico, etc., se dan en mayor medida en los centros públicos, cabría suponer que en los centros privados se da un mejor clima de convivencia.

11.15. Hipótesis 15: Existen diferencias en la percepción de la convivencia entre alumnas y alumnos.

Se han encontrado pruebas de diferencias significativas ($p=.05$) en la “percepción de la convivencia por parte del alumnado” a favor de las mujeres, en centros privados concertados.

Por tanto queda verificada parcialmente la hipótesis.

Distintos estudios españoles señalan mejor percepción del clima de centro por parte del sexo femenino (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006; Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011) y mayor incidencia del alumnado masculino acosador y acosado, y viceversa, menor incidencia en el sexo femenino (Díaz-Aguado, 2010; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, 2006). Otros trabajos realizados en países extranjeros como Alemania y Suecia muestran tendencia parecida (Funk, 1997; Campart y Lindström, 1997).

Un estudio de Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes (2011), señala al sexo femenino (con poca diferencia respecto al masculino) como más afectado por manifestaciones de estrés, en edades de ESO, lo que entraría, en alguna medida, en contradicción con lo expresado en el párrafo anterior.

En todo caso, los mayores testimonios se encuentran de parte de una mejor percepción de la convivencia por parte de las mujeres.

11.16. Hipótesis 16: Existe relación entre la percepción de la convivencia por parte del alumnado, referida a centro, con la referida a profesorado.

Aparece una correlación media-baja entre ambas variables que, por su escasa magnitud, estaría dando cuenta de un cierto divorcio entre ambas percepciones.

La hipótesis queda verificada.

Algunos datos avalan las discrepancias entre la percepción de lo que ocurre en el centro por parte del alumnado, y la expresada por el profesorado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010).

11.17. Hipótesis 17: Existe relación entre el rendimiento del alumnado y la percepción de la convivencia por parte del alumnado.

Las correlaciones encontradas son muy pobres y no significativas, en ninguna de las dos materias (Lengua Castellana y Matemáticas) con la percepción de la convivencia total, de centro, en relación al profesorado, por sexo o por tipo de centro (público/privado).

En consecuencia la hipótesis queda rechazada.

Sin embargo, algunos trabajos sí relacionan estas variables (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez y Cerezo, 2010; Peralta, 2004; PISA, 2009; Instituto de Evaluación, 2011), que suelen mostrar, por un lado, cómo el alumnado más repetidor percibe peor el clima del centro, incluso una peor actitud del profesorado hacia él, y por otro, el alumnado con dificultades de aprendizaje es objeto de más episodios de violencia y / o es más violento con los demás.

11.18. Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

1. Limitaciones:

Como es obvio, esta investigación no está exenta de limitaciones. En la introducción ya aludimos de manera general a algunas de las dificultades propias de la investigación en ciencias sociales y a la posición al respecto de este doctorando.

Ahora vamos a reseñar algunas concretas que se nos han revelado una vez terminado el trabajo:

- a) La imposibilidad de seleccionar la muestra al azar, que fue el criterio intentado en un primer momento y que fue necesario corregir para conseguir muestra suficiente.
- b) La incógnita del profesorado que no responde al cuestionario es un clásico que no podemos descifrar y que nos sugiere algunas interrogaciones, ¿contesta el profesorado más responsable? ¿contesta aquel que es más conformista? ¿contesta el más joven o con menor experiencia profesional?
- c) La escasa respuesta del profesorado en algunos centros (en cuatro centros se recogieron tres o cuatro cuestionarios en cada uno) nos incita a la sospecha de que el director ha entregado el cuestionario solamente al profesorado afín. Sin embargo, comparando las respuestas hemos podido apreciar que son divergentes en cuanto a la percepción del liderazgo, en dos centros aparecían puntuaciones altas y en otros dos bajas, con lo cual no podríamos inclinarnos a dar verosimilitud a este posible sesgo.
- d) El número de centros que enviaron la estadística de notas fue significativamente menor que el de participantes (7=15 %). Aunque para los cálculos del conjunto no alteran demasiado los resultados, sí supone un óbice en algunas comparaciones.
- e) El cuestionario elegido para que el director definiera su estilo de liderazgo (basado en situaciones hipótéticas) quizás debería

haber sido acompañado con la cumplimentación del cuestionario de liderazgo solicitado al profesorado, para poder comparar las mismas dimensiones, y referidas a situaciones reales del propio centro.

- f) El complemento de la toma de datos, con alguna técnica de investigación cualitativa, por ejemplo, entrevista personal al director junto a algún profesor, podría haber proporcionado información de contraste al respecto, aunque, teniendo en cuenta las dificultades habidas para conseguir muestra, no es seguro de que se hubiera conseguido, y por otra parte, hubiera alargado el proceso.
- g) El curso elegido para pasar el cuestionario de convivencia al alumnado, 3º. de ESO, lo fue porque las encuestas apuntaban a que en 2º y 3º de ESO es donde más conflictividad hay en los centros de Educación Secundaria, a sabiendas de que en esa edad aún no están suficientemente consolidados los criterios de atribución de conductas necesarios para dar validez total a las contestaciones, lo que hace que posiblemente en 2º ó en 4º de ESO, los resultados hubieran sido otros.
- h) Los cuestionarios de los alumnos fueron pasados por sus propios tutores sin que mediara explicación técnica por parte del doctorando. Las instrucciones estaban claras pero no cabe duda que puede significar un sesgo, aunque en otras investigaciones también se ha utilizado el mismo procedimiento.

- i) El tamaño del cuestionario cumplimentado por el profesorado es muy largo, y tal vez ha provocado inhibición de algunos a la hora de contestarlo, aunque tiene la ventaja de incluir numerosas variables que con su interrelación enriquecen el estudio.

2. *Sugerencias para futuras investigaciones:*

- a) En relación con las muestras, conocer las características, los intereses y la motivación, del profesorado que contesta a este tipo de cuestionarios, ayudaría a mejorar la interpretación de investigaciones como la presente.
- b) Los estudios longitudinales, series de datos tomados en diferentes momentos (años o cursos), son una idea y una necesidad expuesta por muchos investigadores. Requiere la existencia de alguna línea de investigación estable por parte de los departamentos que la promuevan y, acaso, disponibilidad económica suplementaria.
- c) Reducir el cuestionario utilizado con el profesorado (u otro compuesto parecido) a través de análisis factorial, podría ser interesante por la economía de tiempo que supondría y redundaría en mayor participación.
- d) Discriminar más las entre dimensiones de “cultura” y ”clima” con objeto de evitar solapamientos, o bien determinar el grado de profundidad en que una dimensión deja de quedar comprendida en “clima” para pasar a ser entendida como “cultura”. Algunos pares de dimensiones como *compromiso* e

implicación, comunicación y comunicación, integración y cohesión requieren distinciones en este sentido.

- e) Insistir en el estudio de la variable liderazgo, y posibles variables mediadoras, en su relación con el rendimiento y la percepción de la convivencia por el alumnado.
- f) Inquirir, en la medida de lo posible, sobre las causas de la discrepancia en la percepción de lo que ocurre en los centros (en relación a la convivencia), entre profesorado, estudiantes y dirección.
- g) Comprobar si en otras edades (más altas) del alumnado se aprecia la falta de relación entre rendimiento y percepción de la convivencia por parte del alumnado.
- h) Verificar en qué medida la relación del centro (dirección y profesorado) con las familias tiene influencia en el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro y si la percepción de la convivencia por parte del alumnado tiene algo que ver con ese sentimiento de pertenencia.

11.19.

11.20.

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Los sistemas educativos, todos, participan de aspectos y condiciones favorecedoras de un buen funcionamiento, y de otros peores, pero, al igual que los organismos vivos, tienden al equilibrio, a la compensación entre sus elementos o subsistemas, con objeto de cumplir su función, en fin, son homeostáticos.

Este mecanismo podría explicar algunas paradojas que aparecen al comparar unos centros con otros, por ejemplo, el caso de un tipo de dirección que promueve o provoca más rendimiento, en otro sistema con otro tipo de dirección menos eficaz, otros elementos como la autonomía de los profesores o la preocupación de las familias, podrían ser los factores compensadores que producen un rendimiento similar.

Teniendo presente que el educativo es un sistema complejo en el que operan multitud de variables, es difícil establecer con rigor el peso de todas. Además de intensificar la investigación para aclarar más el papel que cumple cada parte en el cumplimiento de los objetivos, no debería olvidarse que esta puede ser una explicación, que puede entenderse desde la teoría general de sistemas.

Esta investigación de tipo cuantitativo, transversal, “expostfacto”, aunque evidentemente apartada de los métodos etnográficos que se propugnan desde la disciplina de la Orientación Escolar como mejores para la consecución de cambios en los centros, puede ayudar, complementar y quizás orientar el sentido de las actuaciones en los mismos.

En este trabajo no se trataba de cambiar nada, ni de descubrir cambios, sino de ver cómo operan las distintas variables organizativas y sus relaciones, en definitiva, disponer de una especie de radiografía del funcionamiento del sistema en los ámbitos analizados.

No obstante, sin intención de ser pretenciosos, sí podemos apuntar algunas sugerencias útiles, tanto a nivel de centros como de la Administración Educativa, que podrían guiar la toma de decisiones para la mejora del sistema, que señalamos a continuación:

Relativas a la formación

Hemos podido comprobar que el sistema educativo funciona relativamente bien si tenemos presente su evolución histórica, aunque es deseable su mejora. El componente cultural del sistema es muy fuerte y se resiste (no solo en España), en términos generales, al cambio y a la innovación, que por otra parte no pueden implantarse con inmediatez, sino a través de cauces serenos y respetuosos con los elementos que lo conforman. La vía que a la luz de este estudio parece más aconsejable es la formación, que a cambio de procesos más largos proporciona resultados más seguros y, en ese sentido, desde la perspectiva “organizativa”, aunque otros ya lo hayan dicho antes, apuntamos:

- Refuerzo del Máster en Educación Secundaria atendiendo más intensamente al “practicum”, en lo que se refiere a la selección de centros y profesores tutores con espíritu innovador.
- Incluir entre los cursos de perfeccionamiento para el profesorado en ejercicio, los temas de “cultura”, “clima” y “liderazgo”, en la idea de intentar la confluencia y del

profesorado con la dirección y el mejor entendimiento con el alumnado.

- Intensificar la formación de futuros directores/as en los campos de la cultura organizativa, el clima laboral y el liderazgo, teniendo presente la importancia de las relaciones, la comunicación, la participación, el equilibrio entre orientación a “personas” y a “tareas”, así como los valores para el clima de convivencia.

Apoyo a la dirección

Los programas de apoyo a los directores noveles se suelen citar como actuaciones que ayudan a poner en práctica el “proyecto de dirección” y mejoran el ejercicio de la función directiva.

Al margen de las diferentes y necesarias acciones burocráticas, otras actuaciones de acompañamiento y asesoramiento personal por otros directores o profesionales competentes, tipo *coaching*, podrían significar un paso adelante en este ámbito.

Relaciones dirección, profesorado y alumnado

De la investigación se desprenden muchos aspectos positivos relativos a la vida de los centros de Educación Secundaria, si bien es cierto que en otros estudios más amplios que el presente y aquí citados, se aprecian opiniones divergentes entre dirección, profesorado y alumnado, sobre algunos aspectos de funcionamiento de los centros como el interés y el orden en las clases, la falta de entendimiento de las explicaciones del profesorado por una parte importante pero no mayoritaria del alumnado, la diferente percepción de la convivencia por unos y otros, etc.

Una parte del alumnado discrepante viene a coincidir en porcentaje, con el grupo que abandona el sistema antes terminar la Secundaria no obligatoria (Formación Profesional de grado medio y Bachillerato), aspecto que viene siendo el “talón de Aquiles” del sistema.

Estos datos aparecen cuando se pregunta al alumnado de forma anónima y viene a significar que en los centros, a veces no hay suficiente cercanía entre los tres grupos de actores y se contruyen ideas que no se corresponden totalmente con la realidad.

Conociendo que las buenas relaciones profesor/alumno promueven un mejor aprovechamiento y convivencia y, por otro lado, son fruto de una práctica docente y directiva ajustada a la diversidad, conviene que esta faceta se impulse en los centros, partiendo de la idea que, como hemos apuntado al principio, ya hay actuaciones ejemplares en este sentido.

Referencias

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Aarons, G. A. y Sawitzky, A. C. (2006). Organizational culture and climate and mental health provider attitudes toward evidence-based practice. *Psychological Services*, Vol. 3(1), pp. 61-72.
- Aguilar, L. (2011). El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura? *Revista de Educación*, 356, pp. 61-82.
- Agulló, E. (2001). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: los *otros* trabajos, los *otros* trabajadores . En E. Agulló y A. Ovejero (coord.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide, pp. 95-144.
- Alarcos, E. (1985). Entrevista. *El País* 24/12/1985.
- Albarracín, D., Alonso, E. y Berdullas, S. (2008). Se crea el nuevo Instituto de Investigación en Psicología de los RRHH, del Desarrollo Organizacional y de la Calidad de Vida Laboral (IDOCAL) Entrevista a José M^a Peiró Silla. *Infocop*, online <http://www.infocop.es>.
- Alexander, G. C. y Keeler, C. M. ED387922. (1995). Total Quality Management: The Emperor's Tailor. *University of Idaho Opinion papers*.
- Alonso, E. e Iglesias, F. (1995): La cultura organizacional en los equipos de atención primaria. *Cuadernos de Gestión*, Vol. 1 (3), pp. 136-145.
- Alonso, E., Osca, A. y Palací, F. (1996): El parrón ideal de la cultura organizacional. *Revista de Psicología Social*, Vol. 11 (1), pp. 33-46.
- Alonso, M. (2011, 15 Marzo). “El liderazgo no es un cargo, sino una forma de ser”. *El País*.
- Alonso, P. (2008). Estudio comparativo de la satisfacción laboral en el personal de administración. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 24, n.º 1, pp. 25-40.

- Álvarez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?, en T. D. Cook y Ch. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata .
- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº. 5, pp. 83-92.
- Álvarez, M. (2010). *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M. (2010). La dirección escolar en la perspectiva europea. En J. Gairín (Ed) y M^a. J. Gómez (Coord), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE, pp. 45-67.
- Álvarez, V., García, E., Flores, V. Y Correa, J. (2008). Aproximación a la cultura de un centro universitario. *Revista de Educación*, nº. 346, pp. 139-166.
- Álvarez-García, D, Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010) . Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Vol. 1, nº. 2, pp. 139-153.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L, Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, vol. 27, nº 1 (enero), pp. 221-231.
- Álvaro, M., Bueno, M. J. & Calleja, J. A. (1990) . *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.
- Amador León, Raúl (2001). Cultura organizacional y liderazgo: reflexiones sobre algunos resultados en entidades bancarias. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* .Vol. 17, nº 2, pp. 155-172.

- Anaya, D. Y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, nº. 344, pp. 217-243.
- Andersen, G. T. (2006). Conflicts during organizational change: Destructive or constructive? *Nordic Psychology*, Vol. 58(3), pp. 215-231.
- Anderson, C. , Spataro, S. E. y Flynn, F. J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93(3), pp. 702-710.
- Anderson, N. R. y West, M. A. (1994). *The Team Climate Inventory*. Berks: ASE Press, Windsor.
- Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of Middle School. *Research in Middle Level Education / Online*, Vol. 33, nº. 5.
- Angulo (2002): *Clima laboral en centros educativos, no universitarios: diferencias según etapas, ámbito geográfico, titularidad y sexo*. Investigación presentada en la Universidad de Valladolid para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados [no publicada].
- Angulo, J. A. (2001). Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el Aula*. Barcelona: CISSPRAXIS, S. A. pp.47-72.
- Antúnez, S. (2010). La autodirección en la dirección de los centros escolares. En J. Gairín (Ed) y M^a. J. Gómez (Coord), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE, pp. 68-81.
- Aparicio, A. J. (2009). *Práctica educativa y salud docente. Un estudio desde la Antropología Médica*. Madrid: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (CCOO). <http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/menu.do?Informacion:Estudios>.

- Aramendi, P., Buján, K., Oyarzábal, J. R. Y Sola, J.C. (2008). El acceso a la dirección escolar en las Comunidades autónomas: un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, nº. 2, pp. 445-461.
- Ares, A. (2007). Liderazgo de los equipos de trabajo. En R. De la Fuente, y R. De Diego. (dirs. y coords.), *Estrategias de liderazgo y desarrollo de Personas en las Organizaciones*. Madrid: Pirámide, pp.167-176.
- Argyris, C. (1979): *El individuo dentro de la organización.*, Barcelona: Herder.
- Asensio, I. (1992). La medida del clima en instituciones de educación superior. *Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense*.
- Ashkanasy, N. M. y Jackson, C. R. A. (2001). Organizational culture and climate. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds), *Handbook of Industrial, & Organizational Psychology*, vol. 2: *Organizational Psychology*, (p. 398-415). Londres: Sage.
- Atwater, L., Wang, MO , Smither, J. W. Y Fleenor, J. W. (2009). Are cultural characteristics associated with the relationship between self and others' ratings of leadership? *Journal of Applied Psychology*, Vol. 94(4), pp. 876-886.
- Aunión, J. A. (2011) . La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. . Entrevista a M^a. José Díaz Aguado, catedrática de Psicología de la Educación Madrid: El País 12/03/2011 .
- Avilés, J. M^a. *Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa* . www.xtec.cat/
Consulta: 22/11/2012 .
- Avilés, J. M^a. (2003) . *Bullying, La intimidación y el maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS, 2003.
- Avolio, B., Bass, B. Y Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, nº. 72, pp. 441-462.

- Ayuso, J. A y Guillén, J. L (2008) . *Burnout y Mobbing* en Enseñanza Secundaria
Revista Complutense de Educación Vol. 19 Núm. 1, pp. 157-173.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, nº. 2, pp. 274-284.
- Bakker, A. B., Ten B , Brummelhuis, L. , L., Prins, J. T., Van Derheijden, Y Frank, M. M. A. (2011). Applying the job demands–resources model to the work–home interface: A study among medical residents and their partners. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 79 (1), pp. 170-180 .
- Barberá, E., y Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147-160.
- Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, Vol. 23, nº. 2, pp. 173-179.
- Barriere, M. T., Anson, B. R., Ording, R. S. y Rogers, E. (2002). Culture transformation in a health care organization: A process for building adaptive capabilities through leadership development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 54(2), 116-130. ABSTRACT.10.1037/1061-4087.54.2.116.
- Bass, B. (1985) . *Leadership and performance beyond expectations*. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1997). *Revised Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Mind Garden,
- Beehr, T. A. (1981). Work-role stress and attitudes towards coworker. *Group and Organizational Studies*, nº. 6, pp. 201-210.
- Beltrán, R., Bolívar, A., Rodríguez, M. J., Rodríguez, J. L. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, nº. 22, pp. 35-76.

- Bem, D. J. y Allen, A. (1980). Cómo predecir a algunas personas en algunas situaciones: la búsqueda de consistencias situacionales en la conducta. *Estudios de Psicología*, n°. 3, pp 57-74, y *Psychological Review*, 1974, Vol. 81 (6), pp. 506-520.
- Bem, D. J. y Funder, D. C. (1980). Cómo predecir a más personas en más situaciones: evaluando la personalidad de las situaciones. *Estudios de Psicología*, n°. 3, pp. 75-93, y *Psychological Review*, 1978, Vol. 85 (6), pp. 481-501.
- Benítez, J. L., De Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, Vol. 23, n°. 1, pp. 27-40.
- Berg, P. O. (1985): Organization Changes as a Symbolic Transformation Process. En P. J. FROST et al. (eds), *Organizational Culture*, Beverly Hills, Ca.: Sage Pub., pp. 261-300.
- Bermúdez de Castro, J. M^a. (2010). *La evolución del talento*. Barcelona: Debate.
- Bernal, J. L. (1997). El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación. *Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza*, España.
- Bilbao: STEE-EILAS, 2003. *Relaciona. Una propuesta contra la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Blackwell, L. V, Snyder, L. A. y Mavriplis, C. (2009). Diverse faculty in STEM fields: Attitudes, performance, and fair treatment. *Journal of Diversity in Higher Education*, Vol. 2(4), pp. 195-205.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid I*. Houston: Gulf.
- Blake, R. Y Mouton, J. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Blanchard, K., Hambleton, R. K., Zigarmi, D. y Forsyth, D. (1991). *Leader Behavior Analysis II*. San Diego, CA: The Ken Blanchard Companies.

- Blase, J. y Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. Press of Teachers College, University of Columbia, Nueva York, NY. ABSTRACT ED391252.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, pp. 293-315.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, nº. 342. pp. 61-81.
- Boada Grau, J., Diego Vallejo, R. De y Macip i Simó, S. (2001). Cultura organizacional y formación continua: incidencia en la prevención de riesgos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 17, nº. 31, pp. 91-107.
- Boada i Grau, J., De La Fuente, R. y De Diego, R. (2008). La cultura empresarial y los valores organizacionales. En R. de la Fuente y R. de Diego (dirs. y coords.), *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*, (pp. 21-40). Madrid, Pirámide.
- Boada i Grau, J., De Diego, R. y E. de Llanos (2009). Team climate as an antecedent of burnout and psychosomatic manifestations. *Ansiedad y Estrés*, 15, 279-289.
- Boada, J., Diego, R. y Macip, S. (2001). Cultura organizacional y formación continua: incidencia en la prevención de riesgos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 17 nº 1, pp. 91-107.
- Boan, D. M. (2006). Cognitive-behavior modification and organizational culture. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 58(1), pp. 51-61.
- Bolívar, A. (1996). Cultura Escolar y Cambio Curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-176.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII (216), 253-274.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 3 (5), pp. 79-106. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de administradores de la Educación*, Vol. 18, n°. 1, pp. 15-20.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, Vol. 47/2, pp. 253-275.
- Bolívar, A. y González, J. G. (2010). Liderazgo Pedagógico: Una dirección para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de administradores de la Educación*, Vol. 18, n°. 1, pp. 14-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boudrias, J. S., Brunet, L., Morin, A. J. S., Savoie, A., Plunier, P. y Cacciatore, G. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and Justice. *Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol. 42(4), pp. 201-211.
- Boudrias, J. S., Brunet, L., Morin, A. J. S., Savoie, A. y Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, Vol. 91 n°. 7, pp. 23-30.
- Briones, E., Taberner, C. y Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 26, n.º 2, pp. 115-122.
- Brottsförebyggande rådet (2009) . *Serious Violence at School* . Stockholm: Brottsförebyggande radet, Bra .
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.

- Burris, R. W. (1976): Human learning. En M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 131 ss.). Chicago: Rand McNally.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educacional Management*. London: The Open University.
- Busher, H. y Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping School Culture by Contesting the Policy Contexts and Practices of Teaching and Learning. *Educational Management & Administration*, Vol. 31, nº. 1, pp. 51-65. ABSTRACT EJ664437.
- Butler, E. D. (1995). *Improving School Learning Environments: A Resource Manual of Knowledge and Strategies*. Memphis University TN: Center for Research in Educational Policy.
- Cacho, J. (2011). *Amundsen-Scott: duelo en la Antártida. La carrera al polo Sur*. Madrid: Fórcola Ediciones.
- Calatayud, M. A. (2010). El director que necesitan las organizaciones escolares. *Padres y maestros*, nº. 334, pp. 5-9.
- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Programa Deusto 16-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Campart, M. y Lindström, P. (1997) . Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 95-119.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. & Weick, K. E. (1970). *Managerial Performance and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. ISEI-IVEI (2004) . *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa .
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., y Miras, F. (2007) . Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos . *Psicothema*. Vol. 19, nº 1, pp. 114-119.

- Cantón, I. y Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, nº. 345, pp. 229-254.
- Capreara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95(4), pp. 821-832. ABSTRAC.
- Carabaña, J. (2010). *Examen a la educación en el mundo*. El País: 6/12/ 2010.
- Carbonell, E. (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. Barcelona: Ara Llibres.
- Carmona, C., Buunk, A. P., Dijkstra, A. y Peiró, J. M. (2008). The relationship between goal orientation, social comparison responses, self-efficacy, and performance. *European Psychologist*, Vol 13(3), pp. 188-196.
- Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire. *International Journal on Violence and School*, nº10.
- Carter, T. B. (2010). Ascension to the American college presidency: A study of female presidents of public universities and community colleges in select Southern States. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 71(1-A), pp. 33.
- Castejón, J. L. & Pérez, A. M. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*, 4, pp 103-118.
- Castro, D. y García, M. L. (2000). La organización escolar: paradigmas e instrumentos de trabajo. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº. 184, pp. 225-246.
- Castro, M. (1985). *La enseñanza de la Lengua* El País 24/12/1985.
- Center For Higher Education Policy Analysis (2005). The Opportunities and Challenges of Partnering with Schools. *Rossier School of Education University of Southern California*. ABSTRACTED499276.
- Chacón, F. (2009). Epílogo. En M. Ordóñez (coord), *Psicología del Trabajo. Historia y Perspectivas de Futuro* Madrid: Aedipe (Asociación Española de Dirección y

- Desarrollo de Personas) (Biblioteca de Recursos Humanos)/ Pearson Prentice Hall.
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 29 (2), 253-275.
- Chin, J. L. (2010). Introduction to the special issue on diversity and Leadership. *American Psychologist*, Vol. 65(3), pp. 150-156.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 22, n.º 1, pp. 113-144.
- Comellas, M. J. (2010). The role of teachers in the prevention of violence of education centres . *Psychology, Society, & Education*, Vol.2, Nº 1, pp. 39-53.
- Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña (CTESC) (2011). Informe sobre riesgo de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en Cataluña . *Resumen ejecutivo del informe del CTESC obtenido en Internet: <http://www.ctescat.cat/>*
- Constitución Española (1978). Aprobada por las Cortes Plenarias el 31 de agosto de 1978 y ratificada en referéndum el 6 de diciembre de 1978.
- Cooper, H. (2001). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Durham (CA): Corwin Press.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), pp.83-86.
- Cornell, D., Sheras, P., Gregory, A. y Fan, X. (2009). A retrospective study of school safety conditions in high schools using the Virginia threat assessment guidelines versus alternative approaches. *School Psychology Quarterly*, Vol. 24(2), pp. 119-129. ABSTRACT PsycInfo 10.1037/A0016182.
- Corral, S. y Pereña, J. (2002). *CLA*. Madrid:TEA.

- Corrigan, M. W, Klein, T. J. e Isaacs, T. (2010). Trust us: Documenting the relationship of students' trust in teachers to cognition, character, and climate. *Journal of Research in Character Education*. Vol. 8(2), pp. 61-73.
- Covey, S. R. (2005). *El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, España.
- Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education*. Vol. 23(3), pp. 157-168.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology . *Am. Psychol.* nº. 12, pp. 671-684.
- Cronbach, L. J. (1986). Balancing the quantitative and cualitative in psychological research. *Psychological Assessment*, vol. 2, nº. 3, pp. 3-12.
- Cropley, M, Dijk, D-J. y Stanley, N. (2006). Job strain, work rumination, and sleep in school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 15, nº. 2, pp. 181-196.
- Cuadra, A. y Veloso, C. (2007). Liderazgo, Clima y Satisfacción Laboral en las Organizaciones. *Revista Universum* nº. 22 Vol. 2, 40-56.
- Currie, C., Samdal, O., Boyce, W. y Smith, R. (2001). *HBSC, a WHO cross national study: Research protocol for the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.
- Datos y Cifras (2011). *Curso Escolar 2011-12*. Madrid: Ministerio de Educación.
- De Diego, R, De Diego, J. A. y Jiménez, F. (1991). Medida de la satisfacción laboral del personal encuadrado en Instituciones Cerradas. *Revista de Estudios Penitenciarios*, nº. 244.
- De Diego, R, De Diego, J. A. y Olivar, S. (2001). Satisfacción laboral de los empleados de banca. *Psicothema*, vol. 13, nº. 4, pp.629-635.
- De Diego, R. (1992). *Proyecto docente: Evaluación Psicológica*. Universidad de Valladolid: No publicado.

- De Diego, R. (2001). Clima laboral en organizaciones educativas: evaluación y seguimiento. *Curso de doctorado*. Universidad de Valladolid.
- De Diego, R. y De Diego, J. A. (1990). *Cuestiones sobre método y medida en psicología*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- De Diego, R. y De Diego, J. A. (1990). *Medidas laborales en la empresa: CST-90*. Valladolid: ASE-Psiké.
- De Diego, R., De Diego, J. A. y Olivar, S. (2001). Job satisfaction in banking workers. *Psicothema*, vol. 13, nº 4, pp. 629-635.
- De Diego, R. y Garrote, G. (1998). *The Team Climate Inventory in Spain*. Universidad de Valladolid. Comunicación IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.
- De Diego, R., De La Fuente, R. y Boada, J. (2009). Clima laboral en la empresa. En R. De la Fuente, y R. De Diego. (dirs. y coords.), *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*, (pp. 41-66). Madrid: Pirámide.
- De la Fuente, J., Peralta, F. J., Sánchez, M^a. D. y Trianes, M^a. V. (2012) . Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems (QSMP) . *Psicothema*,. Vol. 24, nº 2, pp. 330-336.
- De Ridder, D. T. D., De Boer, B. J., Lugtig, P., Bakker, A. B. y Van Joof, E. A. J. (2011). Not doing bad things is not equivalent to doing the right thing: Distinguishing between inhibitory and initiatory self-control. *Personality and Individual Differences*, vol. 50 (7), pp. 1006-1011.
- De Wite, K. y De Cock, G. (1986). Organizational climate: its relationship with managerial activities and communication structures. En G. Debus y H. W. Schroeiff (Eds.). *The psychology of work organization* (pp. 207-215). Amsterdam: Elsevier.
- Deal, T. E. y Kennedy, A. A. (1983): Culture: A new look through old lenses. *Journal of applied behavioural* nº. 19, pp. 489-505.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire* . París: ESF.

- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 79-93.
- Dechurch, L. A. y Marks, M. A. (2006). Leadership in multiteam systems. *Journal of Applied Psychology*, vol. 91(2), 311-329. ABSTRAC 10.1037/0021-9010.91.2.311.
- Deez, S. (1982): Critical Interpretative research in Organizational Communication. *Western Journal of Speech Communication*, pp. 131-150.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo -UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Arco, M. J. (2007). Los directores de los centros escolares en el sistema educativo. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº. 5, pp. 18-22.
- Del Líbano, M., Llorens, S., Salanova, M. y Schaufeli, W. (2010). Validity of a brief workaholism scale. *Psicothema*, vol. 22, nº 1, pp. 143-150.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: Jhon Wiley and Sons.
- Derouet, J. L. (2008). Pluralidad de mundos y coordinación de la acción: el ejemplo de los centros escolares. En Fernández, M. y Terrén, E. (Coord), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 113-135). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004) . *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e*

- instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2003) Consulta: 06/11/2012 . Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar. <http://mariajosediaz-aguado.tk> .
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*,. vol. 17, nº 4, pp. 549-558.
- Díaz-Aguado, M^a. J. Consulta: 06/11/2012 . Mejorar la convivencia en el aula a través del aprendizaje cooperativo y el currículum de la no-violencia.
- Díaz-Aguado, M^a. J. Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.
- Díaz-Aguado, M^a. J. y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, vol. 18, nº 3, pp. 378-383.
- Díaz-Aguado, M^a. J. y Martínez, R. (2006). Convivencia Escolar y Género. *Andalucía Educativa*, nº. 53, pp. 7-10 .
- Díez, E. J. (1996). Evaluación de la cultura en la Organización de Instituciones de Educación Social. *Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid*, España.
- Donnellon, A. (1986). Language and Communication in Organization: Bridging Cognition and Behavior. En H. P. Sims y D. A. Gioia et al. (eds), *Thinking Organization Dynamics of Organizational Social Cognition*, (pp. 136-144). San Francisco: Jossey Bass, US.
- Dopfner, M., Pluck, J. y Lehrkuhl, G. (1996). *Aggressivitat und Dissozialitat von Kindern und jugendliche in Deutschland* . Harnbug: Zeitschrift BRIGITIE.
- Downey, H. K. y Brief, A. P. (1986). How Cognitive Structure affects Organizational Design: Implicit Theories of Organizing. En H. P. Sims y D. A. Gioia et al. (eds),

- Thinking Organization. Dynamics of Organizational Social Cognition*, (pp. 102-135). San Francisco: Jossey Bass, US.
- Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del trabajo y organizaciones*, nº. 17, pp. 45-62.
- Duro, A. (2006). *Introducción al liderazgo organizacional. Teoría y metodología*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones.
- Duro, A. Cuestionario multiescalar de liderazgo organizacional: características psicométricas generales. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, Vol. 9, nº. 26, pp. 265-291.
- Edelman, M. (1977). *Political Language*. Nueva York: Academic Press.
- education/eurydice .
- Einarsen, S. y Hauge, L. J. (2006). Antecedentes y consecuencias del acoso psicológico en el trabajo: una revisión de la literatura. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, nº, 22, pp. 251-274.
- Eisenbeiß, S. A. y Giessner, S. R. (2012). The emergence and maintenance of ethical leadership in organizations: A question of embeddedness? *Journal of Personnel Psychology*, vol. 11(1), pp. 7-19.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of Improvement. En Pont, B., Nusche, D., y Hopkins, (eds). *Improving School leadership OCDE*. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Escamilla, S. J. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. *Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Bellaterra, España*.
- Escobar, M., Blanca, M^a. J., Fernández-Baena, F. J. y Trianes, M^a. V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM) . *Psicothema*, Vol. 23, nº 3, pp. 475-485.

- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, nº. 339, pp. 19-41.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, nº. 350, pp. 15-29.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed. Rev.). Barcelona: Ed. Paidós.
- Estruch, J. (2008). Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionario acabó devorado por la inercia funcionarial. En M. Fernández, y E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 171-203). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- European Trade Union Committee for Education (2009). *Implementing the European Autonomous Framework Agreement on Work-Related Stress*. European Trade Union Committee for Education.
- Eurydice (2011). La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas. <http://eacea.ec.europa.eu/>.
- Feito, R. (2008). Buenos profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente. En M. Fernández, y E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea.
- Fernández, J. M. (2002). *Cultura de la Organización y centro educativo*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fernández, M. (2008). Centros, redes y proyectos. En M. Fernández, y E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 23-39). Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Fernández, M. (1999). La organización escolar: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, nº. 320, pp. 255-267.

- Fernández, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, nº. 344. pp. 511-532.
- Fernández, M. (2008). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Participación Educativa. Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº. 5, pp. 23-38.
- Fernández, M., Ferrer, V. A., Fornés, J. Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1999). “Burnout” en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional. *Pisarra: Revista d’Ensenyament de les Illes*, nº. 96, pp. 6-10. (Resumen REDINET, Cat. 1219990019).
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). *Introducción*. En M. Fernández, y E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal. pp. 9-22.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M^a. V., De la Morena, M. L. Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M^a. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología vol. 27, nº 1 (enero)*, pp. 102-108.
- Ferrando, J. (1991). Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona. *Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona*, España.
- Ferreres, A., González, V. y Tomás, M. I. (1995). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de clima organizacional FOCUS-93 en una muestra multiprofesional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 11, nº 30, pp. 5-18.
- Fiedler, F. E. (1984). El estudio del liderazgo: el modelo de la contingencia. En J. R. Torregrosa y E. Crespo, (Comp.). *Estudios básicos de psicología social*, (pp. 623-667), Barcelona: Hora.

- Fimian, M.J., Fastenau, P.A., Tashner, J.H., y Cross, A.H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, pp. 139-153.
- Fisher, C. J. y Alford, R. J. (2000). Consulting on culture: A new bottom line. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 52(3), pp. 206-217.
- Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1990, April). Validity and use of the School-Level Environment Questionnaire. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA. (ERIC document Reproduction Service No. ED318757).
- Fleishman, E. A. (1972). A leader behavior description for Industry. En R. M. Stogdill y A. E. Coons (Eds). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus, Ohio University: Bureau Of Business Research.
- Forteza, J. (1975): Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº. 30, pp. 75-91.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (p. 493-541). New York, NY: Macmillan.
- Frías, A. S. (2007). La participación y la dirección de los centros escolares. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº. 5, pp. 5-17.
- Fromm, E. (1980). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Frost, P. J. y Morgan, G. (1983). Symbols and Sensemaking: The realization of a Framework. En L. Pondy et al. (eds), *Organizational Symbolism*, (pp. 207-237). Greenwich: C. T. Jai Press.
- Fuchs, M. (2008). **Impact of school context on violence at schools**. *International Journal on Violence and School*, nº7.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.

- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 53-78.
- Furlong, M. J. y Morrison, R. L. (1995). Status update of research related to National Education Goal Seven: school violence content area. En *Proceedings of National Educational Goals Panel/National Alliance of Pupil Service Organization Safe School, Safe Students Conference*. Chapel Hill, NC: Educational Research Information Centre.
- Gago, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Gairín, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos. En J. Gairín (Ed) y M. J. Gómez (Coord), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 11-44). Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Innovación e Investigación Educativa (IFIIE), MEC.
- Gairín, J. (1988). Los estadios del desarrollo organizacional. *Revista "Contextos Educativos"*, nº. 1, pp. 125-154.
- Gairín, J. (dir) Armengol, C., Lorenzo, M. y Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, nº. 26, pp. 187-206.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, nº. 4e, pp. 39-64. www.redalyc.org.
- García, I. (2002). *Estilos de liderazgo y bases de poder*. Universidad de Granada: Investigación tutelada.

- García, I. (2006). La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo. *Tesis doctoral de la Universidad de Granada*, España.
- García, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, pp. 80-83.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, nº. 339, pp. 387-400.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- George, J. R. y Bishop, L. K. (1971): Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, nº. 16, pp. 467-475.
- Gephart, R. P. (1978): Status Degradation and Organizational Succession: An Ethnometodological Approach. *Administrative Science Quarterly* nº, 23, pp. 553-581.
- Gil, F. (2010). Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna. *Revista de Educación*, nº. 351. pp. 541-553.
- Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, vol. 32 (1), pp. 38-47.
- Gil, F., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, vol. 29 (1), pp. 25-31.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Goldstein, J. (2004). Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 26(2), pp. 173-197.

- Gómez, M^a. J. (2010). El liderazgo educativo. En J. Gairín (Ed) y M^a. J. Gómez (Coord), *Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*, (pp. 7-8). Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of Secondary School Administrators Critical Issues Report.
- González, A. (2000). Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales. *Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid*, España.
- González, L. (1999). Modelos de dirección de recursos humanos. *Papeles del Psicólogo*, n^o. 72, pp. 25-34.
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I., Peiró, J. M. y Greenglass, E. R. (2006). Coping and distress in organizations: The role of gender in work stress. *International Journal of Stress Management*, vol. 13(2), pp. 228-248.
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I. y Peiró, J. M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 15(1), pp. 29-44.
- González-Romá y Peiró, J. M. (1999). Clima en las organizaciones laborales y en los equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 52, 2-3. pp. 269-285.
- González-Romá, V. (2008). La innovación en los equipos de Trabajo. *Papeles del Psicólogo*, vol. 29 (1), pp. 32-40.
- González-Romá, V. (1995). Clima organizacional en instituciones públicas. *I Seminario sobre Los Recursos Humanos y la Empresa: La tercera Revolución Industrial*. Universidad de Almería, 15-16 de Marzo.
- González-Romá, V. (2011). El clima de los equipos de trabajo: Una propiedad configuracional. *Papeles del Psicólogo*, vol. 32 (1), pp. 48-58.

- González-Romá, V., Peiró, J. M. Y Tordera, N. (2002). An examination of the antecedents and moderator influences of climate strength. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87(3), pp. 465-473.
- González-Romá, V., Tomás, I., Peiró, J. M., LLoret, S., Espejo, B., Ferreres, A. y Hernández, A. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de clima organizacional FOCUS-93. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, nº. 6, pp. 5-22.
- González-Romá, V., Väänänen, A., Ripoll, P., Caballer, A., Peiró, J. M. y Kivimäki, M. (2005). Psychological climate, sickness absence and gender. *Psicothema*, vol. 17, nº 1, pp. 169-174.
- González-Romá, V.; Belmonte, J.; Mañas, M. A.; Muñoz, P. y Peiró, J. M. (1997): Interacción social y climas colectivos. *VI Congreso Nacional de Psicología Social*, 29-30 Sep., 1 Oct., San Sebastián, España.
- Grant, C. A. [ed.] (1999). *Proceedings of the National Association for Multicultural Education*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, US.
- Gribbin, J. (2006). *Historia de la Ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Griffin, M. A. y Neal, A. (2000). Perceptions of safety at work: A framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 5(3), pp . 347-358. *ABSTRAC* .
- Gudiukunst, W. B. (1985): *Communication, Culture and Organizational Processes*. Beverly Hills: Sage.
- Guerrero, E y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de «burnout» en orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, nº. 347, pp. 229-254.
- Guest, D. (1994). Organizational Psychology and Human Resources Management: Towards a European Approach. *European Journal of W&O Psychology*, Vol. 4, nº. 3, 251-270.

- Guion, R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational behavior and Human Performance*, n° 9, pp. 120-125.
- Guzmán, M. (1996) . El Informe TIMSS-94. El País 26/11/1996 .
- Hargreaves, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 211, pp. 50-54.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, n° 339, pp. 43-58.
- Harris, L. y Cronen, V. (1979): A rules based Model for the Analysis and Evaluation of Organizational Communication. *Communication Quarterly*, n° 27, pp. 12-28.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character's. *Harvard Bussines Review*, 50 (13).
- Haynes, B. J. (2011). Professional development of principals: An alignment study of the master principal institute's curriculum with effective leadership practices for school improvement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. vol. 71(9-A), pp. 3183.
- Hays, P. S. (2009). Narrowing the gap: Three key dimensions of site-based leadership in four Boston charter public schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. vol. 70(5-A), pp. 1497.
- Heath, Douglas H. (1999). *Morale, culture, and character: Assessing schools of hope*. Bryn Mawr, PA, US: Conrow Publishing House, US.
- Henkens, K. y Leenders, M. (2008). *Burnout e intenciones de jubilación anticipada entre empleados mayores*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 24, n.º 3, pp. 325-346.
- Hernández, A., Araya, C., García, J. Y González-Romá, V. (2008). Leader charisma and affective team climate: The moderating role of the leader's influence and interaction. *Psicothema*, vol. 21, n° 4, pp. 515-520.

- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) MEC.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) MEC.
- Hernández, P. (1996). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernquist, A. K. (2007). Context in leadership: A comparative case analysis of female public and private sector leaders. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. vol. 68(3-A), pp. 815.
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilising Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilising Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. y Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo Situacional*. México: Prentice Hall.
- Hill, M. R. (2008). Prevalent leadership characteristics among principals/lead teachers in alternative education programs for at-risk youth. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. vol. 69(6-A), pp. 2067.
- Hollander, E. P. (1978): *Leadership dynamics. A practical guide to effective relationship*. New York: Free Press.
- Holosko, M., Skinner, J., Maccaughelty, CH. y STAHL, K. M. (2010). Building the implicit BSW curriculum at a large Southern state university. *Journal of Social Work Educatio*., vol. 46(3), pp. 411-424.
- Home, T. (2005). *Standards and rubrics for school improvement* (revised edition). Arizona: Department of Education, School Effectiveness Division. Superintendent of Public Instruction.

- Hontangas, P., y Peiró, J.M. (1996): Ajuste persona-trabajo. En J. M. Peiró y F. Prieto (Dirs): *Tratado de Psicología del trabajo. Vol I: La actividad laboral en su contexto*. Madrid: Síntesis.
- Hopkins, D. (1994). School Improvement and Cultural Change: An Interim Account of the "Improving the Quality of Education for All" (IQEA) Project. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (New Orleans, LA, April 4-8).
- Hornsby, E. E., Morrow-Jones, H. A. y Ballam, D. A. (2012). Leadership development for faculty women at the Ohio State University: The President and Provost's Leadership Institute. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 14(1), pp. 96-112.
- House, R. J. Y Mitchel, T. R. (1974). Path goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, nº. 3, pp. 81-98.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. En J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* Londres: Falmer Press. pp. 84-102.
- Hoy, W. K., Hofman, J., Sabpo, D. & Bliss, J. R. (1996). The organizational climate of middle schools; The development and test of the OCQD-RM. *Journal of Educational Administration*, nº. 34, p. 41-59.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of Shchool Management*. Bungay, Suffolk: Hodder and Stoughton.
- Hui, K. P. y Sun, C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors . *Educational Psychology*, Vol. 30(2), pp. 155-172.
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2009). The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *Journal of Educational Research*, Vol. 103, nº. 1, pp. 40-52. ABSTRACT EJ860540.

- Hunt, J. C. y Osborn, R. N. (1978): A multiple approach to leadership to manager. En J. Stinson y P. Hersey (eds), *Leadership for practitioners*. Ohio: Athers.
- Hurley, B. B. (2006). Learning of the Job: The Education of a School Board President in Shared Leadership. *Yearbook of the National Society the Study of Education*, vol. 105, nº. 1, pp. 170-198. ABSTRACT EJ885549.
- Infocop (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. Entrevista a José Carlos Núñez, Catedrático de Psicología Educativa. *Infocop, online*: <http://www.infocop>.
- Informe Pisa 2009 (2010). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación.
- Insel, P. M. & Moos, R. H. (1974). *WES*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Inc.: *Clima social: trabajo (WES)*. Madrid: TEA Ediciones, S. A. Adaptación de N. Seisdedos, M. V. de la Cruz y A. Cordero (1989).
- Instituto de la Mujer-CIDE (2006). *Recursos didácticos y proyectos de organismos de igualdad y administraciones educativas*. Madrid: Instituto de la Mujer-CIDE.
- Instituto Nacional De Ciencias De La Educación (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE. Ministerio de Educación y Cultura y Deporte (1998). Diagnóstico general del sistema educativo 1997. Avance de resultados. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE. Ministerio de Educación y Cultura y Deporte. <http://mec.gob.es>.
- Ivici, I. (1999). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999.
- James, L. R. & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of Theory and Research. *Psychological Bulletin*, nº. 20, pp. 1393-1402.

- James, L. R. y Sell, S. B. (1981): Psychological climate: Theoretical perspective and empirical research. En D. Magnuson (Ed), *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*, (pp. 275-295). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Jantzi, D., Leithwood, K. y Department of Educational Administration the Ontario Institute for Studies in Education. (1995). Toward an Explanation of How Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership Are Formed. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, US.
- Johnson, W. L. y Johnson, A. M. (1997). Assessing the validity of scores on the Charles F. Kettering Scale for the junior high school. *Educational & Psychological Measurement*, n°.57, p. 858-869.
- Joyce, V. F. y Slocum, J. W. (1979): Climate in organizations. En S. Kerr (ed), *Organizational Behavior*, San Francisco: Grid.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2002). *Conducta antisocial. Evaluación tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Keener, C. D. (1995). A study of Emerging Leadership in a Junior / Senior High School. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Chicago, IL. ABSTRACT ED393176.
- Kilmann, R. H. y Saxton, M. J. (1983): *The Kilmann-Saxton culture-gap Surrey*. Pittsburg, PA: Organizational Design Consultants. En E. Alonso, A. Osca y F. Palací (1996): El parrón ideal de la cultura organizacional. *Revista de Psicología Social*, n°. 11 (1), 33-46.
- Kim, K. H. (2005). Learning From Each Other: Creativity in East Asian and American Education. *Creativity Research Journal*. Vol. 17(4), pp. 337-347.
- King, M. B. (1996). Participatory Decision Making. En F. M. Newman & Associates, *Restructuring for Authentic Student Achievement: The Impact of Culture and*

- Structure in 24 Schools*, Capítulo 10. San Francisco: Jossey-Bas. ABSTRACT ED397492.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104(1), pp. 150-165.
- Laine, S. W. M. (2000). Professional Development in Education and the Private Sector: Following the Leaders. *North Central Regional Educational Laboratory*. Oak Brook, IL. ABSTRACT, ED456512.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. y Doornen, L. J. P. Van (2006). Work engagement and burnout: Do individual differences make a difference? *The Sixth Conference on Psychology and Health*. Netherland.
- Larramendi, R. (2012). *Expedición al polo Sur. Antártida Winpowered Acciona*. Al Filo de lo Imposible, programa de TVE.
- Lashway, L. (2003). *Inducting School Leaders. About Educational Management*. University of Oregon, Eugene, OR. ERIC Clearinghouse ED479074.
- Leithwood, K. (2007). Organizational conditions that enhance teaching and learning. En W. D. Hawley, (Ed) y D. L. Rollie (Ed), *The keys to effective schools: Education reform as continuous improvement (2nd ed.)*, (pp. 139-152). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press; Washington, DC, US: National Education Association, xxvii, pp. 215.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices . *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17(2), pp. 201-227. ABSTRACT . 10.1080/09243450600565829.

- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44(4), pp. 496-528. ABSTRACT 10.1177/0013161X08321501.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, vol. 79(1), pp. 464-490. ABSTRACT 10.3102/0034654308326158.
- Leithwood, K. y Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44(4), pp. 529-561. ABSTRACT 10.1177/0013161X08321221.
- Leithwood, K. y Slegers, P. (2006). Transformational School Leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17(2), pp. 143-144. ABSTRACT 10.1080/09243450600565688.
- Leithwood, K., Bauer, S., y Riedlinger, B. (2009). Developing and sustaining school principals: Lessons from the Greater New Orleans School Leadership Center. En M. Fullan (Ed), *The Challenger of change: Start School Improvement now! (2nd ed)*, (pp. 135-153). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press, xviii, pp. 232.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe (Ed) y A. M. Huberman (Ed), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, (pp. 85-114). New York, NY, US: Cambridge University Press, xv, pp. 362 .
- Leithwood, K., Patten, S. y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, vol. 46(5), pp. 671-706.
- Lewis, D. (2011). The principal as technology integration leader. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. vol. 72(2-A), pp. 569.
- Ley General De Educación y financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto (1970). Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad De La Educación (2002). (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayor, de Educación (2006). (LOE).
- Ley Orgánica 5/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, La Evaluación y el Gobierno de Los Centros (1995). (LOPEG).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a La Educación (1985).
- Li, N., Liang, J. y Crant, J. M. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 95(2), pp. 395-404. ABSTRACT.
- Lisbona, A., Palací, F.J. y Gómez, A. (2008). Escala de clima para la iniciativa y para la seguridad psicológica: adaptación al castellano y su relación con el desempeño organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 24, n.º 2, pp. 153-167.
- LLorens, S., Salanova, M. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, n.º. 28, pp. 16-24. ABSTRACT.
- López Fernández, L. A., Sánchez-Cantalejo, E., Calzas, A., Sevilla, E. y Oleada, I. (1988). Elaboración de un cuestionario para el estudio del clima organizacional en los centros de salud. *Atención Primaria*, n.º. 5 (10), p. 531-535.
- López, C. (1984). Entrevista. *El País*, 14/01/1984.
- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucionales en las escuelas. *Revista de Educación. Ministerio de Educación*, n.º. 356, pp. 109-131.
- López, J. (2000). Cultura organizativa. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de Didáctica*, (pp. 263-270). Málaga: Aljibe.

- López, J. (2005). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*, (pp. 109-127). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- López, J. (2006). Estilos de liderazgo y desarrollo institucional desde una perspectiva de género. Contribución a la Mesa de Debate “La mujer y la gestión en la Universidad española”. *IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad de Oviedo, España.
- López, J. (2007). Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Universidad de Barcelona, España.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, nº. 2.
- López, J. A. y Moreno, M. L. (1996). Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS). *Revista de Educación*, nº. 311, pp. 315-336.
- López, J. y Sánchez, M. (2004). La cultura institucional. En J. M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*, (pp. 125-159). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Altopiedi, M., Hernández, E. y Guidonet, M. (2006). ¿Cómo mejoran los centros educativos? Nuestros primeros avances. Comunicación presentada en el *IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad de Oviedo, España.
- López-Cabarcos, M. A., Picón-Prado, E. y Vázquez-Rodríguez, P. (2008). Estudio del acoso psicológico en la universidad pública de Galicia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 24, nº. 1, pp. 41-60.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. y Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands- Resources model in the prediction of burnout and engagement among teacher over time. *Psicothema*, vol. 20, nº 3, pp. 354-360.

- Louis, M. R. (1980): An investigator's guide to workplace. En P. J. Frost et al, (eds): *Organizational Culture*, (pp. 73-93). Beverly Hills Ca: Sage Pub.
- Ludeña, S. (1996). *Actitudes del profesorado hacia la innovación educativa*. Tesis doctoral de la Universidad de Murcia. (Resumen TESEO).
- Lundeberg, C. C. (1985): On the Feasibility of Cultural Intervention in Organizations. En P. J. Frost et al, (eds): *Organizational Culture*, (pp. 169-186). Beverly Hills Ca.: Sage Pub.
- Lunier, P. y Cacciatore, G. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and Justice. *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 42(4), pp. 201-211.
- Macneil, A. J., Prater, D. L. y Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12 nº. 1, pp. 73-84.
- Macneil, A. J., Prater, D. y Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12 nº. 1 pp. 73-84.
- Mangham, I. L. (1987): *Organizational Analysis and Development. A Social Construction of Organizational Behaviour*. Chichester: John Wiley.
- Mañas, M. A. (1998). *Antecedentes del clima social en los equipos de trabajo y sus consecuencias para los miembros de los equipos*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Mañas, M. A. y Giménez, G. (2008). Formación. En A. Rodríguez y V. Zarco (dirs) M. A. Mañas y A. Delgado (coords), *Psicología de los Recursos Humanos*. Madrid: Pirámide, pp. 195-226.
- Mañas, M. A., Peiró, J. M. y González Romá, V. (1999). *El clima en los equipos de trabajo: Determinantes y consecuencias*. Universidad de Almería, España.

- Marazza, L. (2003). *The Essentials of Organizational Excellence: Maximizing Schoolwide Student Achievement and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage/Corwin Press Inc. ABSTRACT ED479872).
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los Estudios internacionales?. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº. 16, pp. 49-68.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista De curriculum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº. 1, [http://www.ugr.es /local/recfpro](http://www.ugr.es/local/recfpro).
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María/SM.
- Marcone, R. (2001). Cultura Organizacional en unidades escolares: aspectos diferenciadores. *Tesis doctoral de la Universidad de Oviedo*, España.
- Marcone, R. y Martín del Buey, F. (2003). Construcción y validación de un inventario de cultura organizacional educativa. *Psicothema*, vol. 15, nº. 2, pp. 292-299.
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, nº. 356, pp. 17-37.
- Markow, D. y Scheer, M. (2003). An examination of School Leadership. *The MetLife Survey of the American Teacher*, Harris Interactive Inc.
- Martín, E., Martínez-Arias, M. R., Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multi-Level Analysis. *Spanish Journal of psychology*, vol. 11, Nº 2, pp. 400-413.
- Martin, H. J. (1982): Stories and scripts in Organizational Settings. En A. Hastorf y A. Isen (eds), *Cognitive Social Psychology*. Nueva York: Elsevier, North Holland.
- Martín, M. (1995). La participación escolar. Una realidad compleja y decepcionante. *Organización y gestión educativa*, 1995 (2), pp. 8-11.

- Martín, M. (1997). Participación y clima en el ámbito escolar. *Bordón*, Vol. 49 (1), pp. 71-86.
- Martín, M. (Coord.), González, A., Fernández, F., Rayon, L., Marín, M. J., Alvarez, J., Villanueva, O. y Simancas, A. L. (1999). *Clima de Trabajo y Participación en la Organización y Funcionamiento de los centros de Educación Infantil / Primaria y Secundaria*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2011). Liderazgo y desarrollo profesional. En M. Martín y N. Zaitegui (dirs.), *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*, (pp. 61-82). Madrid: Ministerio de Educación, IFFIE.
- Martínez, A. (1988). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº. 176, 419-436.
- Martínez-Corts, I., Boz, M., Medina, F. J., Benítez, M. y Munduate, L. (2011). Coping with Interpersonal Conflict at Work in Small Business: The Moderating Role of Supervisor and Co-Worker Support. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 27, n.º 2, pp. 117-129.
- Martins, E.C. y Terblanche, F. (2003): Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, Vol. 6, nº 1, pp. 64-74.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº. 4e, pp. 1-10. <http://www.redalyc.org>.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, nº. 1. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>.

- Maureira, O. (2008). Avances del liderazgo directivo en las organizaciones educativas. En O. Maureira, (edit.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, pp. 215-243. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- McMurray, A. J., Pirola-Merlo, A., Sarros, J. C. y Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a non-profit organization. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 31(5), pp. 436-457.
- Meyer, J. (1992). Entrevista. El País 07/01/1992.
- Ministerio de Educación- INECSE (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Ministerio de Educación- INECSE.
- Ministerio De Educación Y Ciencia (1970). Orden de 2 de diciembre por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para Educación General Básica.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación (2007). *PISA 2006. Programa para la evaluación de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación (2011). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. <http://mec.gob.es>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) . Las pruebas externas y estandarizadas mejoran en 16 puntos los resultados de PISA, según la OCDE. <http://mec.gob.es> 11/09/ 2012.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <http://mec.gob.es> .
- Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación (2011). Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso. Informe de Resultados. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. www.institutodeevaluacion.educacion.es .
- Ministerio de Educación-INECSE (2005). *PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España* . Ministerio de Educación- INECSE.
- Mitchell, T. R. (1979): Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, nº. 30, pp. 243-281.
- Molero, A. (1991). *Historia de la Educación IV. La Educación durante la II República y la Guerra Civil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General Técnica).
- Molero, F. (1995). El estudio del carisma y del liderazgo carismático en las ciencias sociales: una aproximación desde la psicología social. *Revista de Psicología Social*, (10), 1, pp. 43-60.
- Molero, F., Recio, P. y Cuadrado I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, vol. 22, nº 3, pp. 495-501.
- Molinuevo, B. (2008). *Actividades extraescolares y salud mental: Estudio de su relación en población escolar de Primaria*. Tesis doctoral UAB.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, nº. 347, pp. 275-298.
- Montero, L. (1999). Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada? *Innovación Educativa*, nº. 9, pp. 133-148.

- Montero, M. L. (2011). El trabajo colaborativo del Profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº. 16, pp. 69-88.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1989) . *Escalas de clima social (FES, WES, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M. y Ferrer, R. (2009). El *Burnout* del Profesorado Universitario y las Intenciones de Abandono: Un Estudio Multi-Muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 25, nº. 2, pp. 149-163.
- Moreno-Jiménez, M. P., Ríos-Rodríguez, M. L., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J. y Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción Laboral y *Burnout* en Trabajos Poco Cualificados: Diferencias entre Sexos en Población Inmigrante. *Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 26, nº 3, pp. 255-265.
- Moriana, J. A. (2002). Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado. *Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, España*.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 4, nº. 3, p. 597-621.
- Moriana, J. A., Alós, F. Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº. 8, Vol. 4 (1), pp. 35-46.
- Moriano, J. A., Molero, F. y Lévy Mangin, J. P. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, Vol. 23, nº. 2, pp. 336-341.
- Muchinsky, P.M. (1993). *Psychology applied to work* (4º ed.). California: Pacific Grove Publishing Company.
- Murillo De La Vega, S. (2007). Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres. *Revista de Educación*, nº. 342, pp. 167-187.

- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el Cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, nº. 4e, pp. 11-24. <http://www.redalyc.org>.
- Murillo, F. J. (director/editor) (2006). Dirección escolar, factor de eficacia y de cambio. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, nº. 4e, pp. 1-2. <http://www.redalyc.org>.
- Murillo, F. J. y Gómez, J. C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, nº. 4e, pp. 85-98. <http://www.redalyc.org>.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, nº. 350, pp. 375-399.
- Murillo, P., López, J., Sánchez, M., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2002). Los procesos de cambio institucional. Desarrollo educativo y comunitario en la Sierra Norte de Sevilla. Comunicación presentada en el VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. San Sebastian.
- National Association of Secondary School (1986). *Climate Survey*. University of Nebraska: Lincoln Press.
- Naylor, J. C., Pritchard, R. D. e Ilgen, D. R. (1980). *A theory of behavior in organizations*. New York: Academic Press.
- Normore, A. H. y Gaetane, J.-M. (2008). Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 29(2), pp. 182-205.
- Núñez, A. (2001). Estrés y profesores: ¿una pareja de hecho? *Padres y Maestros*, nº. 257, 19-22. (Resumen REDINET, Cat. 1420010135).

- Nystrom, H. (1990): Organizational innovation. In M. A. West y J. L. Farr (Eds.). *Innovation and creativity at work*, (pp. 143-161). Chichester, England: Wiley.
- Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León (2011) . *La convivencia en los centros educativos de Castilla y León. Informe del curso 2010-11*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- OCDE (2008). *Education and Training Policy*. En *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice.
- OCDE (2009). *Panorama de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación.
- OCDE (2011). *Panorama de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. OECD, Publishing.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*. OECD, Publishing.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD, Publishing, Volume I, PISA.
- Ohlson, M. (2010). A study of school culture, leadership, teacher quality and student outcomes via a performance framework in elementary schools participating in a school reform initiative. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 70(7-A), pp. 2327.
- Olweus, D. (1989). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Facts and Effects of a School Based Intervention Program, en K. Rubin y D. Pepler (ed): *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orden EDU/275/ (2012). Orden por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento, en 2012, de directores de centros docentes públicos

de enseñanzas no universitarias dependiente de la Consejería de Educación. Valladolid: BOCYL nº. 82 de 02/05/2012.

Organizational Culture of Secondary Schools and Students' Academic Progress (1994). *CRIRES Bulletin*, Vol. 1 nº. 2.

Ortega, D. (1994). La educación en Bertrand Russell. Un estudio de la relevancia política de su pensamiento educacional. *Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid*. Premio Nacional a la investigación e innovación educativa del CIDE (MEC).

Ortega, R y Del Rey (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. pp. 15-32. Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R. Mora-Merchán, J. A (1997) . Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.

Ortega, R., Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Las aulas de Educación Secundaria Como espacios de Convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo clase. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Madrid: Graó-MEC, pp. 193-206.

Ortiz, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Ed. Amarú.

Ostrof, C., Kinicki, A. J. y Tamkins, M. M. (2003). Organizational Culture and Climate. En W. C. Borman, D. R. Ilgen y R. J. Klimoski (Eds), *Handbook of Psychology*, vol. 12: *Industrial and Organizational Psychology*, (p. 565-593). New Jersey, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Ostroff, C., Kinicki, A. J. y Clark, M. A. (2002). Substantive and operational issues of response bias across levels of analysis: An example of climate-satisfaction

relationships. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87(2), pp. 355-368.
ABSTRACT.

- Ostroff, C., Kinicki, A. J. y Tamkins, M. M. (2003). Organizational Culture and Climate. En W. C. BORMAN, D. R. ILGEN y R. J. KIMOSKI (edits.), *Industrial and organizational psychology*. Vol. 12. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, USA . pp. 566-593.
- Ovejero, A. (2001). El trabajo del futuro y el futuro del trabajo: algunas reflexiones desde las psicología social de la educación. En E. Agulló y A. Ovejero (coord.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide, pp. 145-163.
- Pablos, J. M., Colás, P. y González, M. T. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, nº. 29 (1), 59-81.
- Pacanowsky, M. y O'donnell-Trujillo, N. (1982): Communication and Organizational Cultures. *Western Journal of Speech Communication*, pp. 115-131.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Bracket, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, nº. 341, pp. 687-703.
- Pardo, M. (2006). La dirección participativa como elemento dinamizador en los cambios organizativos. *Tesis doctoral de la Universidad de Valencia*, España.
- Pasque, P. A. (2008). Toward strengthening the relationships between higher education and society: A qualitative analysis of the discourse among higher education leaders. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 68(8-A), pp. 3310.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102(4), pp. 896-915.

- Payne, R. L. (1971): Organizational climate: The concept and some research findings. *Prakseologia*, nº. 39/40/ROK.
- Payne, R. L. (2000): Climate and culture. How close can they get? En N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderon y M. F. Peterson (Eds). *Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 163-176. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedersen, P. B. y Pope, M. (2010). Inclusive cultural empathy for successful global leadership. *American Psychologist*, Vol. 65(8), pp. 841-854. ABSTRACT 10.1037/0003-066X.65.8.841.
- Pedroso, S.M. y Gaspar de Matos, M. (2007). Bullying in schools: Predictors and profiles. Results of the Portuguese Health Behaviour in School-Aged Children Survey. *International Journal on Violence and School*, nº4.
- Peiró, J. M. (1986). El clima organizacional. En *Psicología de la organización* (Vol. 2). Madrid: UNED.
- Peiró, J. M. (1990): *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. (1996). Cultura i canvi organitzacional. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, nº. 9, pp. 16-27.
- Peiró, J. M. (1996). *Función Directiva en la Administración Pública: Una Perspectiva Psicosocial*. Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública.
- Peiró, J. M. (1996): Psicología social de las organizaciones. En J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (coord.), *Psicología social aplicada*, (pp. 155-197). Madrid: McGraw-Hill.
- Peiró, J. M. (1999). El modelo "AMIGO": Marco contextualizador del desarrollo y la gestión de los Recursos Humanos en las Organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, nº. 72, pp. 3-15.
- Peiró, J. M. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, vol. 29 (1), pp. 68-82.
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

- Peretz, H. y Fried, Y. (2012). National cultures, performance appraisal practices, and organizational absenteeism and turnover: A study across 21 countries. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 97(2), pp. 448-459.
- Pérez, A. M. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento escolar*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Pérez, J. A. y Camps, V. (2011). Manifestación del Liderazgo Transformacional en un Grupo de Supervisores de Puerto Rico. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 27, n.º 1, pp. 17-29.
- Pérez, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, n.º. 347. pp. 343-367.
- Pérez-Gomar y Brescia, G. J. (2002). Cambio educativo, cultura y poder en las organizaciones escolares. *Tesis doctoral de la Universitat de València*, España.
- Peters, T. J. y Watermans, R. H. (1984): *En busca de la excelencia*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Pfeffer, T. J. (1981): Management as Symbolic Action: The Creation and Maintenance of Organizational Paradigms. En B. M. Staw y L. L. Cummings (eds), *Research in Organizational Behavior*, (pp. 1-52). Greenwich Conn: Jai Press.
- Pinillos, J. L., Pelechano, V. y Seoane, J. (1981). *Psicologema*. Valencia: Alfapplus.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Volumen 1: Política y Práctica*. (OCDE). Disponible para consulta en línea en www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. (OCDE). Traducción y edición de G. Moreno y L. Valencia. <<http://www.oecd.org/Publishing>> http://www.keepeek.com/Digital-Asset-management/oecd/education/mejorar-el-liderazgo-escolar_9789264074.026-es
- Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Porter, L, Lawler, E. E. y Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organization*. New York: McGraw Hill Book Co.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. vol. 21, nº 3, pp. 453-458 .
- Pratt, S. (2009). Improving student academic achievement in a low-performing urban elementary school: Responding to the New York State department of education's School Under De-Registration Review process (SURR). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 69(8-A), pp. 2973.
- Prins, J. T., Hoekstra-Weebers, J. E., H. M., Gazendam-Donofrio, S. M., Dillingh, G. S., Bakker, A. B., Huisman, M., Jacobs, B. y Van Der Heijden, F. M. M. A. (2010). Burnout and engagement among resident doctors in the Netherlands: A national study. *Medical Education*, Vol. 44(3), pp. 236-247.
- Puelles, M. (1985). *Historia de la Educación II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General Técnica).
- Puelles, M. (1989). *Historia de la Educación III. De la Restauración a la II República*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General Técnica).
- Puelles, M. (2001). *La Educación en la España del siglo XX. Primer centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Quijano, S. D. (1996): La cultura organizacional en los próximos años, en un medio turbulento y cambiante. *Revista de Antropología Aplicada*, nº 1, pp. 53-57.
- Quijano, S., Navarro, J., Yepes, M., Berger, R. y Romeo, M. (2008). La auditoría del sistema humano (ASH) para el análisis del comportamiento humano en las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, vol. 29(1), pp. 92-106.
- Quiroga, R. y Quijano, S. D. (1998). Inventario de Cultura Organizacional. Trabajo presentado al *IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*. Valladolid.
- Ramírez, A. y Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de

- educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), pp. 197-222.
- Rey, R. (2008). Liderazgo y gestión de calidad en educación. En M. Fernández y E. Terrén (Coord), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Rico, R., Alcover, C. M. y Tabernero, C. (2010). Efectividad de los Equipos de Trabajo, una Revisión de la Última Década de Investigación (1999-2009). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 26, n.º 1, pp. 47-71.
- Roca, E. (2007). La dirección del centro educativo y los objetivos 2010. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, n.º. 5, pp. 49-73.
- Rodríguez, A. y Delgado, A. (1998) . El método y las técnicas en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. En A. Rodríguez (coor), *Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Pirámide, pp. 71-84.
- Rodríguez, N. y Meza, M. (2006). La dirección escolar en Venezuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º. 4e, pp. 137-157. www.redalyc.org.
- Rohner, R. (1984): Toward a Conceptualization of Cultures for Cross Cultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 15, n.º. 2, pp. 11-138.
- Rojas, A. (2006). La cara oculta de la luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* . Vol. 4, n.º. 4e, pp. 25-38. www.redalyc.org.
- Rosanvallon, P. (2012) . *La sociedad de los iguales*. Barcelona: RBA
- Rosenthal, R. (1970). Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, n.º. 13, pp. 38-49.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rousseau, D. (1988). The construction of climate in organizational research. En C. L. Cooper & I. F. Robertson (Eds), *International review of Industrial and Organizational Psychology*, (Vol. 3). Londres: John Wiley & Sons.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: a multinivel study of explanatory factors of the school performance in the área of mathematics. *Revista de Educación*, 348, pp 355-376.
- Ruvolo, C. M. y Bullis, R. C. (2003). Essentials of Culture Change: Lessons Learned the Hard Way. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 55(3), pp. 155-168. ABSTRACT. 10.1037/1061-4087.55.3.155.
- Ruvolo, C. M., Peterson, S. A. y Leboeuf, J. N. G. (2004). Leaders Are Made, Not Born The Critical Role of a Developmental Framework to Facilitate an Organizational Culture of Development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 56(1), pp. 10-19. ABSTRACT 10.1037/1061-4087.56.1.10.
- Sáenz, P., Milán, M. y Martínez, J. B. (2010). *La Educación en España: Situación, problemas y propuestas*. Madrid: Federación Estatal de Comisiones Obreras.
- Sahlberg, P. (2006). Subiendo el listón: ¿como responde Finlandia al doble reto de la educación secundaria? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, nº. 1.
- Salanova, M., Prieto, F. y Peiró, J.M. (1996). Grupos de trabajo. En J. M. Peiró y F. Prieto (Dir.), *Tratado de Psicología del trabajo. Vol. II: Aspectos psicosociales del trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Salvador, M., De La Fuente, M. y Alvarez, J. (2009). Las habilidades sociales de los directores de los centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, nº. 3, pp. 275-288.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, nº. 356. pp. 41-60.

- Sánchez J. M. (2000). *El siglo de la ciencia*. Madrid; Santillana de Ediciones.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, n. 9, Vol. 4 (2), pp. 353-370.
- Sánchez, D. (1983). *Titulación en la enseñanza obligatoria*. El País 13/12/1983.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, nº. 346. pp. 105-136.
- Sánchez, E. (1996). Estilos de dirección en la Administración Pública. En A. Rodríguez (Dir.), *Los recursos humanos en las administraciones públicas*, (pp. 395-423). Madrid: Tecnos.
- Sánchez, E. (2000). Teoría del liderazgo situacional en la Administración Local: validez del modelo. *Psicothema*, Vol. 12, nº. 3, pp. 435-439.
- Sánchez, E. (1998). Liderazgo y estilos de dirección. En A. Rodríguez (coord), *Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Pirámide, pp. 153-166.
- Sánchez, F., Suárez, T. y Caballero, A. (2011). Mentiras en el Entorno Laboral: Efectos sobre la Confianza y el Clima Relacional y Afectivo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. vol. 27, n.º 3, pp. 191-203.
- Sánchez, J. C. (1995). Cultura y recursos humanos: consideraciones desde un estudio piloto. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 11, nº 31, pp. 89-104.
- Sánchez, J. C., Alonso, E. y Palací, F. (1999): El concepto de cultura organizacional, sus fundamentos teóricos e investigación en España. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 52 (2-3), p. 297.

- Sánchez, J. C., Alonso, E. y Palací, F. (1999): El concepto de cultura organizacional, sus fundamentos teóricos e investigación en España. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 52 (2-3), pp. 293.
- Sánchez, J. C., Lanero, A., Yurrebaso, A. y Tejero, B. (2007). Cultura y desfases culturales de los equipos de trabajo: implicaciones para el compromiso organizacional. *Psicothema*, vol. 19, nº. 2, pp. 218-224.
- Sánchez, M. y Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº. 1. [http://www.ugr.es /local/recfpro](http://www.ugr.es/local/recfpro).
- Santana, P. J. (1994). Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores. *Tesis doctoral. Universidad de La Laguna*. (Resumen TESEO).
- Santos, M. A. (1995). Organizaciones que educan. En J. Gairín y P. Darder (eds), *Organización y gestión de centros educativos*, (pp. 470/17 a 470/23). Barcelona: Praxis.
- Santos, M. A. (2000). Diacronía de corrientes explicativas en Organización Escolar. En I. Cantón (coord.), *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires: Fundec.
- Sanz-Vergel, A. I. y Rodríguez-Muñoz, A. (2011). El Efecto del Acoso Psicológico en el Trabajo sobre la Salud: El Papel Mediador del Conflicto Trabajo-Familia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 27, nº 2, pp. 92-102.
- Sarros, J. C., Cooper, B. K. y Santora, J. C. (2011). Leadership vision, organizational culture, and support for innovation in not-for-profit and for-profit organizations. *Leadership & Organizational Development Journal*, Vol. 32(3), pp. 291-309.
- Schäfer, M. (1996) . Verschiedenartige Perspektiven von Bullying, en M. Chäfer (hrsg), *Bullying Aggression unter Schülern*. München: Max-Plank-Institut für Psychologische Forschung, pp. 31-44.

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Van Der Heijden, F. M. M. A. y Prins, J. T. (2009). Workaholism among medical residents: It is the combination of working excessively and compulsively that counts. *International Journal of Stress Management*, Vol. 16(4), pp. 249-272.
- Schein, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide* (ed. rev.), Warren Bennis book. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, xv, pp. 240.
- Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janés editores.
- Schein, E. H. (2006). *Leadership competencies: A provocative new look*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, xviii, pp. 318.
- Schein, E. H. (2007). Il ruolo del fondatore nella creazione della cultura organizzativa. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell' Organizzazione*, Vol. 13(1), pp. 16-33.
- Schein, E. H. (1990): Organizational culture. *American Psychologist*, Vol. 45, (2), pp. 109-119.
- Schein, E. H. (2006). Facilitative Process Interventions: Task Processes in Groups. En J. V. Gallos (Ed), *Organization development: A Jossey-Bass reader*, (pp. 286-308). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2008). Empathy walk: Unfreezing cultural and occupational stereotypes. En E. Biech (Ed): *The 2008 Pfeiffer annual: Consulting. The Pfeiffer annual series*, (pp. 11-15). San Francisco, CA, US: Pfeiffer/John Wiley & Sons.
- Schein, E. H. (2009). The Leader as Subculture Manager. En F. Hesselbein. y M. Goldsmith (Eds): *The organization of the future 2: Visions, strategies, and insights on managing in a new era. The Leader to Leader Institute series*, (pp. 258-267). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2009). El informe TALIS. Conclusiones de la Primera Evaluación Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje. XXIV Semana Monográfica de la

- Educación. Enseñar y aprender: Ideas y prácticas del profesorado.
www.fundacionsantillana.com
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personal Psychology*, nº. 28, pp. 447-479.
- Schneider, B. (2000). The psychological life organizations. En N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderon y M. F. Peterson (Eds), *Handbook of Organizational Culture and Climate* (p. xvii- xxi). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schraeder, M., Tears, R. S. y Jordan, M. H. (2005). Organizational culture in public sector organizations: Promoting change through training and leading by example. *Leadership & Organizational Development Journal*, Vol. 26(6), pp. 492-502.
- Senjaya, S. y Pekerti, A. (2010). Servant leadership as antecedent of trust in organizations. *Leadership & Organizational Development Journal*, Vol. 31(7), pp. 643-663.
- Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Sherri, D. (2010). School climate, teacher satisfaction, and receptivity change. *Dissertation Indiana State University*. <http://coe.indstate.edu/>.
- Shidemantle, S. P. (2009). Connecting the role of school superintendents to teaching and learning in schools: A research synthesis of three educational administration peer reviewed research journals between 1983-2006. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 69(7-A), pp. 2557.
- Shipton, H. J., West, M. A., Parkes, C. L., Dawson, J. F. y Patterson, M. G. (2006). When promoting positive feelings pays: Aggregate job satisfaction, work design features, and innovation in manufacturing organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol 15, nº. 4, pp. 404-430.
- Sidener, R. P. (1995). Site-Based Management/Shared Decision-Making: A View through the Lens of Organizational Culture. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Association*. San Francisco, US.

- Sihel, C. (1985): *After the Founder: An opportunity to Manage Culture*, en T. J. Frost et al. (eds), *Organizational Culture*, (pp. 125-140). Beverly Hills Ca.: Sage Pub.
- Silva, M. (1992): *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención*. Barcelona: PPU.
- Sims, H. P. y Gioia, D. A. (1986): *The Thinking Organization. Dynamics of Organizational Social Cognition*. San Francisco: Jossey Bass.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. y Sylva, K. (2012). *Effective Teachers In Primary Schools: key research on pedagogy and children's learning*. Oxford: Trentham Books Ltd.
- Smagorinsky, M. y Taxel, J. (2005). *The discourse of character education: Culture wars in the classroom*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, US .
- Smith, P. C., Kendall, L. M. y Hulin, C. L. (1969). *Measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 565-581.
- Snyder, K. J. (1995). *Managing Change from a Quality Perspective*. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, US.
- Sonnentag, S. y Frese, M. (2003). Stress in Organizations. En W. C. Borman, D. R. Ilgen y R. J. Kimoski (edit.), *Industrial and organizational psychology*, (vol. 2, pp. 454-491). Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sorenson, D. y Machel, J. (1996). *Quality Schools through Quality Leadership. Meeting paper, University of Wyoming*. ABSTRACT ED402676.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1974). *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems* .San Francisco: Jossey Bass.

- Spivack, G. y Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking, en B. B. Lahey y A. E. Kazdin (eds), *Advances in Clinical Child Psychology*. New York: Guilford Press. vol. 5, pp. 323-372.
- Srinivasan, M., Pratt, D. D., Collins, J., Bowe, C. M., Stevenson, F. T., Pinney, S. J. y Wilkes, M. S. (2007). Developing the master educator: Cross disciplinary teaching scholars program for human and veterinary medical faculty. *Academic Psychiatry*, Vol. 31(6), pp. 452-464.
- Stern, G. C. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WISC. *American Psychologist*, Vol. 62(1), pp. 34-42. ABSTRACT 10.1037/0003-066X.62.1.34.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Traducción y edición de G. Moreno y L. Valencia.
- Subirats, M., González-Romá, V. Peiró, J. M. y Mañas, M. A. (1997). Consequences of workteam climate. *11 th FOCUS Symposium*, 20-22 Sep., Rijeka, Croatia.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n°. 4e, pp. 65-84. www.redalyc.org.
- Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, n°. 5, pp. 39-48.
- Tejedor, F. J. & García-Valcarcel, A. (2006). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, pp. 443-473.

- Tellier, L. y Parks, J. (2007). *Quantum learning and instructional leadership in practice*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press, US.
- Tomás, M., Castro, D., Graells, R., Sanjuan, C. y Mas, A. (2006). La cultura i el clima organitzacional a l'Educació Secundària. *Revista "Educar"*, nº. 38, pp. 195-225.
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¿basta!* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Topa, G, Lisbona, A., Palaci, F. y Alonso, E. (2004). La relación de la cultura de los grupos con la satisfacción y el compromiso de sus miembros: un análisis multi-grupo. *Psicothema*, Vol. 16, nº 3, pp. 363-368.
- Topa, G., Morales, J. F. y Gallastegui, J. A. (2006). Acoso laboral: relaciones con la cultura organizacional y los resultados personales. *Psicothema*, vol. 18, nº 4, pp. 766-771.
- Tormo, G. y Osca, A. (2008). Antecedentes Organizacionales y Personales de las Intenciones de Compartir Conocimiento: Apoyo, Clima y Compromiso con la Organización. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 27, n.º 3, pp. 213-226.
- Torrente, G. (1985). Entrevista. *El País* 24/12/1985.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, vol. 18, nº. 2, pp. 272-277.
- Trianes, M^a. V. y Muñoz, A. M. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Trianes, M^a. V. y Muñoz, A. M^a. (1997). Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 121-142.
- Tricket, E. y Moos, R. H. (1984). *Escala de Clima Social*. Madrid:TEA .
- Twale, D. J. y Place, A. W. (2005). Reconceptualizing The School of Education: Bridging the Cultures. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, Vol. 17, pp. 115-123.

- Tziner, A. y Chernyak-Hay, L. (2012). Perspectives on Groups and Work Teams in the Workplace. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 28, n.º 1, pp. 51-66.
- Tziner, A., Kaufman, R., Vasiliu, C. y Tordera, N. (2011). Organizational Perceptions, Leadership and Performance in Work Settings: Do they Interrelate? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 27, n.º 3, pp. 205-211.
- Tziner, A., Oren, L., Bar, Y. y Kadosh, G. (2011). Corporate Social Responsibility, Organizational Justice and Job Satisfaction: How do They Interrelate, If at All? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 27, n.º 1, pp. 67-72.
- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación: notas para el debate. *Revista de Educación*, n.º 347. pp. 419-432.
- UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. París: Publishing UNESCO.
- Urien, B. y Osca, A. (2012). Role Stressors, Task-Oriented Norm and Job Satisfaction: A Longitudinal Study. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 28, n.º. 3, pp. 171-181.
- Uruñuela, P. M. (2010). Los planes de convivencia en los centros educativos. En J. Gairín (Ed) y M^a. J. Gómez (Coord), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 168-185). Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE.
- Van Knippenberg, B. B. y Van Knippenberg, D. (2005). Leader Self-Sacrifice and Leadership Effectiveness: The Moderating Role of Leader Prototypicality. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90(1), pp. 25-37. ABSTRACT 10.1037/0021-9010.90.1.25 .
- Ventura, A., Castanheira, P. y Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4e, pp. 128-136. www.redalyc.org.

- Vila, I. (2000). Psicología y sociedad de la información. *Conferencia de inauguración de Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la U.O.C. (2000-2001)*. <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0103002/vila.html>>
- Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La Junta de Ampliación de Estudios como pretexto. *Revista de Educación*, nº. extraordinario de 2007, pp. 21-44.
- Wagner III, J. A. y Hollenbeck, J. R. (2004). *Comportamiento Organizativo. Consiguiendo la ventaja competitiva*. Madrid: International Thomson Editores Spain Paraninfo, S. A.
- Walkington, J. (2010). Teacher educators: The leaders in work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 38(3), pp. 177-180.
- Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S. y Peterson, S.J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Wanberg, C. R. y Kammeyer- Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology*, vol 85(3), pp. 373-385.
- Wanberg, C. R. y Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85(3), pp. 373-385.
- Wang, M. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, Vol. 24(4), pp. 240-251.
- Warr, P., Cook, J. y Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, nº 52, pp. 11-28.

- Wayne, F. C. (2003). Changes in Workers, Work, and Organizations. En W. C. Borman, D. R. Ilgen y R. J. Kimoski (edits.), *Industrial and organizational psychology*, (Vol. 12, pp. 401-422). Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wegge, J., Jeppesen, H. J., Weber, W. G., G., Pearce, C. L., Silva, S. A., Pundt, A., Jonsson, T., Wolf, S., Wasenaar, C. H., Unterrainer, C. y Piecha, A. (2010). Promoting work motivation in Organizations. Should employee involvement in Organizational Leadership become a new tool in the Organizational Psychologist's kit? *Journal of Personnel Psychology*, Vol. 9(4), pp. 154-171.
- Weick, K. E. y Bougon, M. G. (1986): Organizations as Cognitive maps: Charting ways to Success and Failure. En H. P. Sims y D. A. Gioia (eds.), *The Thinking Organization. Dynamics of Organizational Social Cognition*, (pp. 102-135). San Francisco: Jossey Bass.
- White, R. y Warfa, N. (2011). Building schools of character: A case-study investigation of character education's impact on school climate, pupil behavior, and curriculum delivery. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 41(1), pp. 45-60.
- Wilkins, A. L. (1983): Organizational Stories as Symbols which control the organization. En L. Pondy et al. (eds), *Organizational Symbolism*. Greenwich C. T.: Jai Press.
- Wuthnow, R. (1984): *Cultural Analysis: The work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault and Jurgen Habermas*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Yáñez, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora en las escuelas. *Revista de Educación*, nº. 356, pp. 109-131.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zaitegui, N. (2011). Formación de equipos directivos. Coordinación y acompañamiento. En M. Martín y N. Zaitegui (dirs.), *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*, (pp. 11-60). Madrid: Ministerio de Educación, IFFIE.

- Zornoza, A., Salanova, M. y Peiró, J.M. (1996) Trabajo en grupo. En J. M. Peiró y F. Prieto (Dir): *Tratado de Psicología del trabajo. Vol. II: Aspectos psicosociales del trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº. 4e, pp. 113-127. www.redalyc.org.

ANEXOS

ANEXO I

PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO Y DATOS

SOCIODEMOGRÁFICOS

INVESTIGACIÓN SOBRE

CULTURA ORGANIZACIONAL, CLIMA Y LIDERAZGO EN LAS

ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Estimado/a profesor/a:

En las páginas siguientes encontrará diferentes cuestiones relativas al título arriba indicado, que le ruego conteste.

En la primera parte se trata de definir algunos aspectos de carácter sociodemográfico (tipo de centro, alumnado, género, experiencia profesional, etc.) y en la segunda, la *impresión* que Vd. tiene respecto de su trabajo, la cultura organizacional, el liderazgo del centro y su satisfacción laboral. Como podrá apreciar hay enunciados que se parecen mucho pero tienen matices diferentes, no lo piense demasiado, recuerde que se trata de reflejar, su impresión, el sentimiento que aflora a la lectura de cada frase.

El tiempo que requiere contestar al conjunto se estima en unos 45 minutos aproximadamente.

Queda garantizada la confidencialidad (obligada por Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal), no se solicitan nombres de personas, ni de centro, y los cuestionarios se entregarán en el sobre que se acompaña, debidamente cerrado.

Aspectos de carácter sociodemográfico:

(Conteste colocando una cruz (X) en los cuadros de la derecha que correspondan)

1. Tipo de centro	Público	
	Privado	

2. Ubicación geográfica del centro	Urbano	
	Semi-urbano (5.000 a10.000 h.)	
	Rural (<5.000 h.)	

3. N°. de alumnos del centro en Educación Secundaria (ESO+Bach.+FP)	Inferior a 300	
	De 300 a 700	
	Más de 700	

4. Etapa educativa o enseñanzas en que imparte docencia	ESO y / o Bachillerato	
	F. P. exclusivamente	
	Comparte F. P. y otras etapas	

5. Sexo	Hombre	
	Mujer	

6. Edad	< 35	
	De 36 a 45	
	De 46 a 55	
	> 55	

7. Años de experiencia profesional	De 1 a5 años	
	De 6 a 10	
	De 11 a 20	
	> 20	

8. En relación con la convivencia en el centro: ¿Cuál es su percepción respecto de fenómenos de agresión física o verbal, que Vd. considere graves, entre los alumnos o de los alumnos hacia profesores, a lo largo del curso pasado?	No he conocido ninguno	
	He tenido noticia de alguno	
	Creo que todos los meses ocurrió alguno	
	Creo que hubo muchos	

ANEXO II

INVENTARIO DE CULTURA ORGANIZACIONAL EDUCATIVA

(Marcones Trigo, R. y Martín del Buey, F.)

INVENTARIO DE CULTURA ORGANIZACIONAL EDUCATIVA

Conteste valorando lo expresado en cada ítem según el grado de acuerdo (mínimo acuerdo 1 y máximo acuerdo 5), poniendo una **X** en el recuadro correspondiente.

Ítems	1	2	3	4	5
1. Creemos que este centro ofrece un ambiente que estimula a niños y jóvenes a dar lo mejor de sí.					
2. Aquí «estar con las antenas puestas» es estar atento a las señales y mensajes que se generan en la relación pedagógica y actuar consecuentemente.					
3. Aquí se refuerzan, periódica y formalmente, todas aquellas ideas que rompen las antiguas prácticas educativas.					
4. Los cambios experimentados por nuestro centro, desde su creación, nos demuestran una vida creativa e innovadora.					
5. Aquí valoramos los esfuerzos de los directivos por crear y mantener un buen sistema de comunicación con el personal.					
6. La existencia de canales de comunicación, ágiles y expeditos, garantizan el éxito de nuestro trabajo.					
7. Los directivos nos hacen saber, clara y explícitamente, lo que se espera de cada uno de nosotros.					
8. Las reuniones de trabajo son anunciadas con anticipación, de tal manera que sabemos, oportunamente, los temas a tratar.					
9. En nuestra vida escolar existe una secuencia de hechos que demuestran una estrecha unión de los integrantes.					
10. Aquí compartimos el firme compromiso con el aprendizaje de nuestros alumnos, que nos impulsa hacia el cambio pedagógico.					
11. Al poner en práctica las ideas innovadoras, nuestros líderes expresan públicamente su voluntad de cambio.					
12. Aquí contamos cómo, gracias a nuestra fuerza de voluntad y trabajo, hemos superado los desafíos que implica el cambio pedagógico.					
13. Valoramos el error como parte de nuestra propia naturaleza y como un paso necesario, muchas veces, para el aprendizaje.					
14. Aquí compartimos la idea de que el error es éxito diferido.					
15. En este centro es común que los directivos nos alienten con frecuencia, lo que nos anima a seguir adelante.					
16. En este centro, toda obra bien hecha o éxito del personal se registra, cuidadosa y oportunamente, en su hoja de vida.					
17. Nuestra historia revela un aprendizaje permanente de los integrantes del centro, lo que ha contribuido al actual éxito alcanzado.					
18. En este centro los directivos respaldan a los profesores en sus iniciativas de trabajo.					
19. Las conversaciones diarias revelan nuestra convicción de que lograremos los cambios que requiere esta escuela para salir adelante.					
20. La innovación pedagógica es, constante y públicamente, apoyada por los directivos.					
21. Muchos proyectos, que en un tiempo parecían como irrealizables, gracias a nuestros esfuerzos se han hecho realidad.					
22. Las opiniones sobre el trabajo son bien consideradas, no importando de dónde vengan.					
23. La búsqueda del consenso es la mejor forma para resolver los conflictos que aquí se originan.					
24. En este centro acostumbramos a decirnos las cosas en forma clara y					

Anexo II. Inventario de Cultura Organizacional Educativa

directa.					
Ítems	1	2	3	4	5
25. Aquí, cuando han existido diferencias entre profesores y directivos, siempre se ha actuado positivamente.					
26. Aquí los directivos valoran las opiniones y sentimientos del personal.					
27. El estilo de administración de los directivos revela que ellos consideran a los profesores como responsables y capaces de asumir desafíos.					
28. Las comunicaciones de los directivos reflejan, en forma clara, lo que quieren decir y lo hacen con profundo interés y respeto hacia nosotros.					
29). Tenemos fotografías que nos recuerdan las diversas etapas de desarrollo por las que hemos atravesado.					
30. Los directivos no pierden oportunidad para demostrar, con su propio ejemplo, su compromiso con el centro.					
31. Aquí actuamos con gran seguridad, ya que todos sabemos cuáles son las reglas del juego que rigen nuestro trabajo.					
32. El lenguaje, entre directivos y profesores, es claro y directo, lo que facilita las tareas y deberes .					
33. * Aquí circulan muchos rumores sobre la imposibilidad de lograr los cambios que transformen, positivamente, la vida de esta escuela.					
34. En este centro se acostumbra a reconocer los esfuerzos de los profesores en la tarea educativa.					
35. La credibilidad de los directivos se ha sustentado, a través del tiempo, en la coherencia que han logrado establecer entre lo que dicen y hacen.					
36. Aquí el ambiente de trabajo fomenta la autonomía y la autenticidad, en un plano de igualdad y respeto.					
37. Nuestras creencias se reflejan, muy claramente, en los hechos del diario vivir del centro.					
38 Nuestros alumnos y alumnas se identifican plenamente con el centro, lo que se comprueba en la vida diaria y en su comportamiento en actos públicos.					
39. Podemos reconstruir, con facilidad, la historia del centro al estudiar los documentos existentes.					
40. Aquí existe una verdadera preocupación por las condiciones de trabajo de todo el personal.					
41. Aquí pensamos que los directivos se sienten motivados por nuestro buen desempeño profesional.					
42. Cuando emprendemos una acción los directivos nos hacen saber, en forma clara y directa, que contamos con su apoyo.					
43. Se acostumbra estimular los logros de nuestros alumnos y alumnas, por muy pequeños que éstos sean.					
44. Aquí se nos dice, clara y firmemente, que el esfuerzo continuo es la clave para lograr el éxito en nuestro trabajo docente.					
45. Nos reunimos, periódicamente, para revisar las metas establecidas y determinar qué hemos logrado y qué nos falta por alcanzar.					
46. Aquí se cuentan historias sobre cómo, gracias al esfuerzo conjunto, se lograron alcanzar metas muy difíciles.					
47. Las metas que se persiguen alcanzar en este centro responden a las demandas y expectativas de la comunidad.					
48. Aquí, los directivos alientan la participación de todo el personal en el logro de los objetivos.					
49. Aquí, al iniciar cada período escolar, se establecen los objetivos y metas que guiarán nuestros esfuerzos.					
50. La historia de nuestro centro nos muestra cómo, a través del tiempo, se han logrado alcanzar las metas establecidas.					

51. Aquí se trabaja por mantener una comunicación que facilite la integración y cohesión del personal.					
Ítems	1	2	3	4	5
52. En este centro los consejos de profesores constituyen instancias de estudio de profunda reflexión y búsqueda de una adecuada coordinación.					
53. El esfuerzo constante de directivos y profesores han posibilitado visualizar un futuro promisorio.					
54. Una política de puertas abiertas nos permite participar por igual en la vida del centro.					
55. En los discursos y actos de la vida escolar se resalta la importancia de la equidad como una norma de vida.					
56. Aquí existe un reconocimiento de los esfuerzos y una justa asignación de las recompensas.					
57. En este centro, al asignar los recursos, siempre se ha procurado actuar con equidad.					
58. El lema «haga siempre lo que es correcto» orienta nuestra actuación en la vida cotidiana del centro.					
59. Lo que nos diferencia de otros centros es el entusiasmo que ponemos en el logro de los objetivos.					
60. Las indicaciones y orientaciones para los alumnos, padres, apoderados y público son claras y precisas.					
61. Aquí, antes de iniciar un nuevo proyecto, se acostumbra crear las condiciones para que los profesores puedan concentrarse en el trabajo.					
62. Los hechos pasados nos demuestran que los logros alcanzados se han originado con el esfuerzo constante de profesores y directivos.					

ANEXO III

ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN EL TRABAJO (WES)

(Moos, Moos y Trickett)

A continuación encontrará unas frases relacionadas con el trabajo. Aunque están pensadas para distintos ambientes laborales, es posible que algunas no se ajusten del todo al lugar donde Ud. trabaja. Trate de acomodarlas a su propio caso y decida si son verdaderas o falsas en relación con su centro de trabajo. En todo caso, su respuesta será **su** impresión.

Conteste **V** cuando siempre o casi siempre sea verdadero, y **F** cuando siempre o casi siempre sea falso, poniendo una cruz (X) en los cuadros de la derecha, según corresponda.

	Ítems	V	F
1	El trabajo es realmente estimulante.		
2	La gente se esfuerza en ayudar a los recién llegados (profesores) para que estén a gusto.		
3	El equipo directivo suele dirigirse al personal en tono autoritario.		
4	Son pocos los profesores que tienen responsabilidades algo importantes.		
5	El personal presta mucha atención a la terminación del trabajo.		
6	Existe una continua presión para que no se deje de trabajar.		
7	Las cosas están a veces bastante desorganizadas.		
8	Se da mucha importancia a mantener la disciplina y seguir las normas.		
9	Se valora positivamente el hacer las cosas de manera diferente.		
10	A veces hace demasiado calor en el trabajo.		
11	No existe mucho espíritu de grupo.		
12	El ambiente es bastante impersonal.		
13	El equipo directivo suele felicitar al profesor que hace algo bien.		
14	Los profesores poseen bastante libertad para actuar como crean mejor.		
15	Se pierde mucho tiempo por falta de eficacia.		
16	Aquí parece que las cosas siempre son urgentes.		
17	Las actividades están bien planificadas.		
18	En el trabajo se puede ir vestido con ropa extravagante si se quiere.		
19	Aquí siempre se están experimentando ideas nuevas y diferentes.		
20	La iluminación es muy buena.		
21	Muchos parecen estar sólo pendientes del reloj para dejar el trabajo.		
22	La gente se ocupa personalmente por los demás.		
23	El equipo directivo no alienta el espíritu crítico de los profesores.		
24	Se anima a los profesores para que tomen sus propias decisiones.		

Anexo III. Escala de Clima Social en el Trabajo (WES)

	Ítems	V	F
25	Muy pocas veces <i>las cosas se dejan para otro día</i> .		
26	La gente no tiene oportunidad para relajarse (expansionarse).		
27	Las reglas y normas son bastante vagas y ambiguas.		
28	Se espera que la gente haga su trabajo siguiendo unas reglas establecidas.		
29	Este centro sería uno de los primeros en ensayar nuevas ideas.		
30	El lugar de trabajo está terriblemente abarrotado de gente .		
31	La gente parece estar orgullosa de la organización.		
32	Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.		
33	Normalmente el equipo directivo valora las ideas aportadas por los profesores.		
34	La gente puede utilizar su propia iniciativa para hacer las cosas.		
35	Nuestro grupo de trabajo es muy eficiente y práctico.		
36	Aquí nadie trabaja duramente.		
37	Las responsabilidades del equipo directivo están claramente definidas.		
38	El equipo directivo mantiene una vigilancia bastante estrecha sobre los empleados.		
39	La variedad y el cambio no son especialmente importantes aquí.		
40	El lugar de trabajo es agradable y de aspecto moderno.		
41	Los empleados ponen gran esfuerzo en lo que hacen.		
42	En general, la gente expresa con franqueza lo que piensa.		
43	A menudo el equipo directivo critica a los profesores por cosas de poca importancia.		
44	El equipo directivo anima a los profesores a tener confianza en sí mismos cuando surge un problema.		
45	Aquí es importante realizar mucho trabajo.		
46	No se <i>meten prisas</i> para cumplir las tareas.		
47	Normalmente se explican al profesor los detalles de las tareas encomendadas.		
48	Se obliga a cumplir con bastante rigor las reglas y las normas.		
49	Se han utilizado los mismos métodos durante mucho tiempo.		
50	Sería necesaria una decoración nueva en el lugar de trabajo.		
51	Aquí hay pocos voluntarios para hacer algo.		
52	A menudo los profesores comen juntos al mediodía.		

	Ítems	V	F
53	Normalmente el personal se siente libre para solicitar un día libre.		
54	Generalmente los profesores no intentan ser especiales o independientes.		
55	Se toma en serio la frase <i>el trabajo antes que el juego</i> .		
56	Es difícil mantener durante tiempo el esfuerzo que requiere el trabajo.		
57	Muchas veces los profesores tienen dudas porque no saben exactamente lo que tienen que hacer		
58	El equipo directivo está siempre controlando al personal y le supervisan muy estrechamente.		
59	En raras ocasiones se intentan nuevas maneras de hacer las cosas.		
60	Aquí los colores y la decoración hacen alegre y agradable el lugar de trabajo.		
61	En general, aquí se trabaja con entusiasmo.		
62	Los profesores con tareas muy distintas en esta organización no se llevan bien entre sí.		
63	El equipo directivo espera demasiado de los profesores.		
64	Se anima a los profesores a que aprendan cosas, aunque no sean directamente aplicables a su trabajo.		
65	Los profesores trabajan muy intensamente.		
66	Aquí se pueden tomar las cosas con calma y no obstante realizar un buen trabajo.		
67	Se informa totalmente al personal de la marcha del centro.		
68	El equipo directivo no suele ceder a las presiones de los profesores.		
69	Las cosas tienden a continuar siempre del mismo modo.		
70	A veces hay molestas corrientes de aire en el lugar de trabajo.		
71	Es difícil que el personal haga un trabajo extraordinario.		
72	Frecuentemente los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.		
73	Los profesores comentan con algún directivo sus problemas personales.		
74	Los profesores actúan con gran independencia del equipo directivo.		
75	El personal parece ser muy poco eficiente.		
76	Siempre se tropieza uno con la rutina o con una barrera para hacer algo.		
77	Las normas y los criterios cambian constantemente.		
78	Se espera que los profesores cumplan muy estrictamente las reglas y costumbres.		
79	El ambiente de trabajo presenta novedades y cambios.		
80	El mobiliario está, normalmente, bien colocado.		

Anexo III. Escala de Clima Social en el Trabajo (WES)

Ítems		V	F
81	De ordinario, el trabajo es muy interesante.		
82	A menudo, la gente crea problemas hablando de otros a sus espaldas.		
83	El equipo directivo apoya realmente a sus profesores.		
84	El equipo directivo se reúne regularmente con los profesores para discutir proyectos futuros.		
85	Los profesores suelen llegar tarde al trabajo.		
86	Frecuentemente, hay tanto trabajo que hay que hacer horas extraordinarias.		
87	El equipo directivo estimula a los profesores para que sean precisos y ordenados.		
88	Si un profesor llega tarde, puede compensarlo saliendo también más tarde.		
89	Aquí parece que el trabajo está cambiando siempre.		
90	Los locales están siempre bien ventilados.		

Gracias por contestar al cuestionario

ANEXO IV
CUESTIONARIO DE DE LIDERAZGO EDUCATIVO
(O. Maureira)

A continuación se encuentran varios ítems o cuestiones referidas a los **responsables de su centro**. Observará que cada una tiene cinco posibles respuestas: **1, 2, 3, 4, 5**. No hay respuestas buenas ni malas, sólo se le pide que lea el texto y conteste intentando expresar aquello que siente con más intensidad. Vd. debe poner una **X** en la columna elegida, de acuerdo con el cuadro siguiente:

- 1.- Nada de acuerdo**
2.- Poco de acuerdo
3.- Mi opinión no está definida
4.- Bastante de acuerdo
5.- Totalmente de acuerdo

a) Carisma de los responsables del centro / del director :

		1	2	3	4	5
1	Promueven el entusiasmo por la tarea educativa.					
2	Suelen ser personas cercanas a la gente					
3	Hacen sentirse orgullosos por trabajar con ellos					
4	Tienen un comportamiento honesto					
5	Comunican con el ejemplo lo que se decide en el centro					
6	Logran la confianza a través de su credibilidad					
7	Desarrollan un fuerte sentido de lealtad y compromiso					
		1	2	3	4	5

b) Apoyo y trato personal de los responsables del centro / del director :)

		1	2	3	4	5
8	Prestan atención personalizada					
9	Conceden atención personal en situaciones problemáticas					
10	Suelen tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales					
11	Se mantienen al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas					
12	Consultan antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan					
13	Ayudan mucho a los profesores recién llegados					
14	Están dispuestos a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo					
15	Apoyan mis acciones e ideas					
16	Conocen los aspectos fuertes y débiles de los profesores					
		1	2	3	4	5

Continúe en la página siguiente

Anexo IV. Cuestionario de Liderazgo

c) Animación de los responsables / director al cambio:

		1	2	3	4	5
17	Animan a solucionar problemas y a generar ideas nuevas					
18	Ayudan a pensar sobre viejos problemas de forma diferente					
19	Dan razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas					
20	Animan a reflexionar en como se puede mejorar el trabajo					
21	Intentan aplicar la razón y la lógica en lugar de opiniones sin fundamento					
22	Estimulan al profesorado a desarrollar ideas innovadoras					
23	Facilitan que las cosas se hagan antes que imponerlas					
24	Proporcionan nuevos enfoques ante situaciones problemáticas					
25	Animan a ser crítico					
26	Motivan a hacer más de lo que un principio se pensaba hacer					
27	Animan a proponer ideas y a ser creativo					
28	Estimulan al profesorado a desarrollar ideas innovadoras					
		1	2	3	4	5

d) Implicación:

		1	2	3	4	5
29	Se implican en los valores del centro					
30	Se implican en los objetivos del centro					
31	Se implican en los procesos relevantes del centro					
32	Establecen prioridades en el centro					
33	Tienen sentido de identidad con el centro					
34	Tienen confianza en los profesores para promover la concreción de objetivos en el centro					
		1	2	3	4	5

i) Humor:

		1	2	3	4	5
35	Usan el sentido del humor para clarificar puntos de vistas					
36	Usan el sentido del humor para atenuar conflictos					
37	Usan el sentido del humor para atenuar e indicar fallos					
		1	2	3	4	5

Gracias por contestar al cuestionario

ANEXO V

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN LABORAL

(Adaptación realizada por De Diego, R. y De Diego, J. del *Job Satisfacción Index* de Smith, Kendall y Hulin)

A continuación se encuentran varios ítems o cuestiones referidas a su vida laboral. Observará que cada una tiene cinco posibles respuestas: +1, -2, 3, -2 +1. No hay respuestas buenas ni malas, sólo se le pide que lea el texto a la izquierda y a la derecha de las cinco columnas centrales y conteste intentando expresar aquello que siente con más intensidad. Vd. debe poner una **X** en la columna elegida, de acuerdo con el cuadro siguiente:

+1.- Totalmente de acuerdo con la opinión de la izquierda
-2.- Parcialmente de acuerdo con la opinión de la izquierda
3.- Su opinión no está definida
-2.- Parcialmente de acuerdo con la opinión de la derecha
+1.- Totalmente de acuerdo con la opinión de la derecha

a) El tipo de trabajo que realizo en este centro es realmente:

		+1	-2	3	-2	+1	
1	Interesante						Poco interesante
2	Variado						Monótono
3	Fácil						Demasiado complicado
4	Sin peligro						Peligroso
5	Útil						Escasamente útil
6	Me permite tener iniciativa						Rutinario
7	Me deja tiempo de ocio						Me mantiene demasiado ocupado
8	Requiere los conocimientos que poseo						Tiene poca relación con mis conocimientos
9	Me hace sentirme responsable						No me siento responsable
10	Me permite contactos frecuentes con el resto de compañeros/as						Me permite pocos contactos con mis compañeros/as
11	Me aporta satisfacción personal						No me aporta satisfacciones
		+1	-2	3	-2	+1	

Continúe en la página siguiente

b) Respeto a mis superiores:

		+1	-2	3	-2	+1	
12	Me piden opinión sobre el trabajo a realizar						Sólo me dan instrucciones
13	Me dejan tomar iniciativas						Mi trabajo está detallado minuciosamente
14	Toman decisiones reflexivas						Son impulsivos en sus decisiones
15	Controlan el trabajo realizado						No lo controlan suficientemente
16	Están ahí cuando se les necesita						No están nunca cuando hacen falta
17	Ejercen la autoridad con firmeza						Dan muestras de escasa autoridad
18	Me indican claramente aquello que no va bien en mi trabajo						Si algo va mal se contentan con zaherir
19	Demuestran que aprecian el trabajo bien hecho						Rara vez manifiestan su satisfacción
20	Me defienden desde su puesto						No me defienden suficientemente
21	Saben asumir la responsabilidad en caso de dificultades						Dejan la responsabilidad a los subordinados en caso de dificultades
		+1	-2	3	-2	+1	

c) Respeto al salario que recibo:

		+1	-2	3	-2	+1	
22	Me permite algunas libertades						Apenas cubre mis necesidades
23	Es justo y proporcional al trabajo que realizo						Es insuficiente en comparación con el trabajo que realizo
24	Es equilibrado si lo comparamos con otras categorías de trabajadores						Comparándolo con otras categorías es un sueldo insuficiente
25	Mi aumento de sueldo está en relación con el coste de la vida						Prácticamente todos los años vengo perdiendo poder adquisitivo
26	Guarda relación con mi formación y nivel de estudios						No tiene en cuenta mi formación
		+1	-2	3	-2	+1	

Continúe en la página siguiente

d) Respecto a mis compañeros/as en general, me parecen:

		+1	-2	3	-2	+1	
27	Simpáticos						Indiferentes o antipáticos
28	Competentes						Insuficientemente competentes
29	Trabajadores						Más bien despreocupados
30	Conscientes de su responsabilidad						Poco serios en su trabajo
31	Discretos						Indiscretos
32	Abiertos						Poco comunicativos
33	Reposados						Nerviosos
34	Deseosos de progresar						Poco ambiciosos
35	Son agradables						Son desagradables y enojados
36	Son confiados						Son desconfiados
37	Hay solidaridad real entre todos						Son individualistas y muy suyos
38	Nos relacionamos fuera del trabajo						No nos relacionamos fuera del trabajo
		+1	-2	3	-2	+1	

e) Respecto a la promoción profesional:

		+1	-2	3	-2	+1	
39	La gente se preocupa de su formación de cara a promocionarse						La formación no interviene en la promoción
40	Existen algunas posibilidades de promoción						No hay posibilidades de promoción
		+1	-2	3	-2	+1	

Gracias por contestar al cuestionario

ANEXO VI

CUESTIONARIO DE LIDERAZGO PARA EL ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO DEL LÍDER

(Blanchard, Hambleton, Zigarmi y Forsyth)

**CUESTIONARIO DE LIDERAZGO PARA DIRECTORES / AS DE CENTROS
EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Señale sexo:
Hombre Mujer

y tipo de centro:
Público Privado

En el cuestionario que sigue a continuación se presentan 20 situaciones hipotéticas de trabajo típicas, cuya atención corresponde resolver a un líder o a uno o más miembros de su equipo.

En cada una de estas situaciones típicas se ofrecen cuatro posibles decisiones o acciones.

Imagínese que es usted el/la líder comprometido en la resolución de dichas 20 situaciones. En cada una de ellas debe usted decidirse por una de las cuatro acciones dadas.

Marque con un círculo la letra correspondiente a la decisión que usted crea más apropiada. Marque solamente una respuesta como en el ejemplo siguiente:

1. Usted escucha a sus profesores:

- a) Siempre que no esté ocupado.
- b) Algunas veces.
- c) En los horarios preestablecidos.
- d) Tanto si se trata de cuestiones profesionales como personales.

No hay respuestas buenas ni malas, cada una indica alguna cualidad diferenciadora.

1. Usted le ha pedido a uno de sus profesores que le elabore un informe acerca de la adquisición de un equipo nuevo para su departamento. Por lo regular, a él se le puede dar un trabajo y terminarlo a tiempo, con su apoyo. El plazo dado para dicho informe ha vencido. Usted...

- a) Le diría que quiere el informe, le explicaría qué debe contener y revisaría su progreso diario.
- b) Le daría más tiempo para terminar el trabajo.
- c) Le diría qué es lo que usted desea que haga y cuándo quiere el informe terminado, pero hablaría con él para saber por qué el informe no está terminado.
- d) Le estimularía a terminar el informe.

2. Uno de los departamentos del centro que usted dirige ha estado trabajando duro para terminar un modelo de evaluación. Se ha integrado en el grupo un nuevo profesor recién llegado, el cual tiene que terminar una parte del modelo que se está elaborando, para la reunión de la próxima semana. Pero no sabe nada acerca del trabajo previo realizado ni la extensión de la parte del modelo que le corresponde. El nuevo profesor está emocionado y entusiasmado por aprender más en relación con su participación en el grupo de trabajo. Usted....

- a) Le diría exactamente qué se necesita en este modelo y supervisaría muy de cerca su progreso.
- b) Preguntaría si hay algo en lo cual usted pudiera ayudarlo y apoyaría su entusiasmo por ser un nuevo miembro del equipo de trabajo.
- c) Especificaría la extensión del modelo y los requisitos que debe llenar, pero incluiría cualquier idea o sugerencia que él pudiera tener.
- d) Le daría la bienvenida al equipo de trabajo y le pondría en contacto con otros miembros de éste, que podrían ayudarlo a preparar dicho modelo.

3. Últimamente, usted ha empezado a tener problemas con un profesor. El profesor se ha retrasado en el desarrollo de un proyecto de innovación y sólo su constante insistencia ha podido completar su trabajo. Por motivos que atañen al historial del trabajo, usted se imagina que él puede no tener todavía toda la experiencia necesaria para llevar a cabo proyectos de más importancia que le ha dado. Usted...

- a) Continuaría aportando sus esfuerzos para completar esta labor.
- b) Continuaría supervisando muy de cerca su trabajo, pero trataría de conocer sus actitudes y sentimientos en relación con la labor encomendada.
- c) Le tendría en cuenta para la solución de problemas relacionados con esta labor y aportaría sus ideas para la terminación del proyecto.
- d) Le informaría que ésta es una labor importante, y le pediría que se pusiera en contacto con Ud. en caso de tener dudas o problemas.

4. El equipo de profesores, por lo regular, ha funcionado bien con su apoyo y dirección. Pero a pesar de ello la eficiencia del grupo ha bajado drásticamente. El grupo necesita más formación y experiencia para incrementar su eficiencia. El inspector se ha empezado a preocupar. Usted...

- a) Expresaría la necesidad de un trabajo más eficiente y le pediría al grupo que resolviera sus problemas por sí solo.
- b) Se aseguraría de que los programas se cumplen y que la calidad del trabajo es buena, pero hablaría con los profesores para obtener sus sugerencias.
- c) Informaría al grupo exactamente qué es lo que desea, para cuándo se necesitan los resultados y cuáles podrían ser algunas de las consecuencias de la mala eficiencia demostrada.
- d) Ayudaría al grupo a determinar qué es lo que se necesita hacer y lo apoyaría a dar los pasos necesarios.

5. Por motivo de las restricciones impuestas en el presupuesto de la Consejería es necesario ajustar el presupuesto del centro. Usted le tiene que pedir a un miembro muy experimentado del equipo directivo que haga los ajustes. Esta persona ha trabajado en diferentes puestos en el centro. Mientras usted cree que tiene mucha habilidad para desarrollar esta labor, él parece indiferente ante la importancia de esta tarea. Usted...

- a) Se haría cargo de los ajustes, asegurándose de escuchar sus sugerencias.
- b) Le asignaría el trabajo a él y le dejaría que decidiera cómo terminarlo.
- c) Discutiría la situación con él y le animaría a que acepte la tarea debido a su habilidad y experiencia.
- d) Se haría cargo de los ajustes y le indicaría precisamente qué hacer. Supervisaría de cerca su trabajo.

6. Una profesora del claustro, altamente capaz y eficiente, ha pedido su ayuda para desarrollar un proyecto. Está acostumbrada a trabajar eficientemente, sin ayuda de nadie. Recientemente se han presentado problemas de trabajo que ella cree que no puede resolver por sí misma. Usted...

- a) Analizaría los problemas y planearía métodos para resolverlos.
- b) Continuaría permitiéndole encontrar una solución en forma independiente.
- c) Determinaría e implementaría una solución apropiada, pero trabajaría con ella en la solución de problemas.
- d) Comentaría con ella y le apoyaría en sus esfuerzos para encontrar soluciones apropiadas.

7. Usted le ha pedido a una de las profesoras más antiguas que acepte un trabajo nuevo de coordinación. En sus otras responsabilidades ha actuado adecuadamente. El trabajo que le ha pedido que acepte es importante para el futuro del centro. La profesora está emocionada con el nuevo trabajo, pero no sabe por donde empezar debido a su falta de experiencia en este tipo de tareas. Usted...

- a) Hablaría del trabajo con ella, apoyando su habilidad para hacerlo y mencionando su excelente eficiencia en el pasado.
- b) Definiría las actividades necesarias para ejecutar el trabajo exitosamente y regularmente supervisaría su progreso.
- c) Le daría el trabajo y le dejaría determinar cómo hacerlo. Le diría que le hablara si tiene algún problema.
- d) Especificaría lo que ella tiene que hacer, pero le pediría ideas que ella pudiera tener.

8. Un profesor se siente inseguro acerca de una tarea que usted le ha dado. Es muy competente y usted sabe que tiene capacidad para completarla exitosa y eficientemente. Usted...

- a) Escucharía sus preocupaciones y alabaría su habilidad para completar la tarea.
- b) Estructuraría la tarea para que estuviera clara, pero tomaría en cuenta cualquier sugerencia que pudiera tener.
- c) Le diría exactamente qué hacer para ejecutar la tarea y revisaría su trabajo diariamente.
- d) Le dejaría resolver cómo ejecutar la tarea por sí mismo.

9. Los profesores le han pedido que considere algunos cambios en sus horarios de trabajo. En el pasado usted ha estimulado y apoyado sus sugerencias; en este caso los profesores son conscientes de la necesidad de cambios y están listos para hacer sugerencias y poner a prueba un horario diferente. Son muy competentes y trabajan muy bien como grupo. Usted...

- a) Permitiría la participación de los profesores en el desarrollo de un horario nuevo y apoyaría sus sugerencias.
- b) Diseñaría e implantaría un nuevo horario usted sólo, pero incorporaría las recomendaciones del grupo.
- c) Permitiría que los profesores formaran e implementaran un horario de trabajo nuevo por sí mismos.
- d) Diseñaría un nuevo horario y vigilaría su cumplimiento muy de cerca.

10. Usted ha llegado 30 minutos tarde a alguna de las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica o similar. Cuando llega, las reuniones no han empezado aún. Las apariencias muestran que dos miembros del grupo han intentado iniciar las reuniones, pero la mayoría de sus miembros se sienten desanimados por la falta de cooperación de alguno de ellos. Esta situación le sorprende, porque el progreso del grupo en las tareas de la Comisión era muy bueno. Usted...

- a) Explicaría el propósito de la reunión y entonces dejaría que el grupo funcionara sin su intervención, a menos que le pidiera su ayuda.
- b) Tomaría el control inmediatamente y dirigiría al grupo hacia la terminación de la tarea.
- c) Dirigiría la interacción grupal hacia la terminación de la tarea y los animaría a exponer sus problemas y sentimientos.
- d) Le pediría al grupo que continuara comentando las tareas asignadas y que pusieran tanto estímulo y apoyo como les fuera posible.

11. Un miembro de su equipo directivo ha tenido un buen historial de éxitos con estímulo y apoyo, pero con poca dirección. Se le han encomendado labores similares a efectuar para el curso siguiente y usted debe decidir cómo supervisarle. Usted...

- a) Le dejaría que actuara por sí mismo, dándose su propio apoyo y dirección.
- b) Le haría notar la importancia de cumplir con los plazos y encaminaría sus esfuerzos a la terminación de las labores asignadas.
- c) Hablaría con él y establecería metas y objetivos para el desarrollo de su labor pero tomaría en cuenta sus sugerencias.
- d) Le haría participar en la fijación de metas y apoyaría sus esfuerzos.

12. Dirigiendo y apoyando sus esfuerzos. El éxito del centro ha llegado a un alto nivel y la gente convive armoniosamente entre sí. Reconociendo sus habilidades, usted cree que ahora pueden trabajar más por sí mismos. Usted ha redirigido sus energías a nuevos aspectos y continúan produciendo buenos resultados. Usted ahora debe pedirles que acepten un trabajo adicional. Usted...

- a) Les encargaría el trabajo, asegurándose exactamente de que sepan qué les corresponde hacer y les supervisaría muy de cerca.
- b) Les daría el trabajo, les diría que su trabajo en el pasado ha sido bueno y que van a seguir haciéndolo bien.
- c) Se aseguraría de que ellos estén informados de qué es lo que se espera de ellos, pero aceptaría cualquier sugerencia útil que pudieran tener.

- d) Les permitiría decidir cómo terminar sus labores.
- 13. Recientemente a usted se le ha asignado un administrativo nuevo que efectuará un trabajo importante en la oficina. Aunque es inexperto está entusiasmado y siente que tiene la seguridad de hacer el trabajo. Usted...**
- a) Le dejaría determinar en qué consiste el trabajo y cómo hacerlo.
- b) Le diría exactamente en qué consiste el trabajo, qué espera de él y supervisaría su trabajo muy de cerca y frecuentemente.
- c) Le informaría qué es lo que exactamente quiere que haga, pero vería si tiene algunas sugerencias o ideas.
- d) Apoyaría y alentaría su entusiasmo y le preguntaría cómo resolvería él este trabajo.
- 14. Su inspector le ha pedido que su centro reduzca la tasa de abandono escolar en un 10%. Usted sabe que esto se puede hacer, pero requeriría una participación activa de su parte. Para liberarse de hacer esto, usted debe reasignar la tarea de diseñar el proyecto de actuación a otro profesor. La persona a quien usted está pensando encargar este proyecto ha tenido considerable experiencia en otros proyectos, pero está un poquito insegura de poder elaborar éste por sí misma. Usted...**
- a) Le pediría que aceptara el proyecto. Le apoyaría y estimularía sus esfuerzos.
- b) Comentaría el proyecto con ella. Le explicaría cómo se debe hacer el trabajo, pero vería si ella tiene algunas ideas.
- c) Le daría el proyecto y le dejaría que determinara cómo hacerlo.
- d) Le daría el proyecto y prepararía un memorandum detallado, explicando todos los pasos necesarios para elaborarlo.
- 15. El orientador del centro ha hecho una sugerencia para un cambio en las formas de abordar la tutoría, que para usted tiene mucho sentido. En el pasado ha sido capaz de ofrecer e implementar otras sugerencias útiles de manera productiva con su apoyo y estímulo. Usted tiene confianza en su habilidad. Usted...**
- a) Se haría cargo de la sugerencia y la dirigiría en su ejecución
- b) Comentaría la sugerencia con él y le apoyaría en sus esfuerzos para dirigir su ejecución.
- c) Organizaría la ejecución pero incluiría las ideas de él.
- d) Le daría la responsabilidad de ejecutar la sugerencia, sin ninguna intervención por parte suya.

16. Debido a una enfermedad en su familia usted se ha visto forzado a faltar a las primeras dos reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, o del órgano de coordinación que funcione en el centro, bajo su dirección. Usted ha descubierto a su llegada a la tercera reunión, que este órgano está funcionando bien y cumpliendo con la ejecución de sus metas. Usted no está seguro en cuanto a cómo reincorporarse al grupo y qué papel debe asumir. Usted...

- a) Asistiría pero dejaría al grupo continuar trabajando, como lo ha estado haciendo en las primeras dos reuniones.
- b) Tomaría el control de la CCP u órgano correspondiente y comenzaría a dirigir las actividades.
- c) Haría todo lo posible por hacer sentir importante a la CCP u órgano correspondiente y participaría y apoyaría sus esfuerzos en el pasado.
- d) Dirigiría las actividades del grupo pero utilizaría sus sugerencias.

17. Los empleados de los distintos servicios (conserjería, limpieza, administración) de su centro son muy competentes y capaces de trabajar bien por sí solos. Por lo general los ha dejado solos y ha dado las responsabilidades claves a miembros individuales del grupo. Sus logros han sido excelentes. Usted...

- a) Les daría apoyo y estímulo constantes a los miembros del grupo.
- b) Dirigiría y supervisaría de cerca las actividades del personal.
- c) Continuaría dejando que trabajaran solos.
- d) Dirigiría sus esfuerzos pero trabajaría muy de cerca con los miembros del grupo para pedirles sus sugerencias.

18. Usted y sus superiores (Inspección y Dirección Provincial) han decidido que debe adoptarse un nuevo método en el tratamiento de la disciplina en el centro, si es que se quieren obtener logros a largo plazo en eficiencia. En el pasado cuando se intentaba aplicar estos métodos, los profesores habían deseado usarlos, pero inicialmente carecían de habilidad para hacerlo. Usted...

- a) Se aseguraría de dirigir la implantación del nuevo método, pero haría participar al grupo en la discusión de alternativas.
- b) Dirigiría muy de cerca al grupo de profesores en el uso inicial del nuevo método.
- c) Haría participar al grupo para que comentara acerca del nuevo método y apoyaría a los profesores por su cooperación y participación.
- d) Permitiría que el grupo formulara e implementara el nuevo método por sí mismo.

19. Recientemente usted ha sido nombrado director/a del centro. Bajo la dirección del anterior director, los profesores funcionaban adecuadamente con considerable supervisión y apoyo. Sin embargo, desde que usted se hizo cargo, el personal parece estar más preocupado en actividades sociales que en cumplir sus responsabilidades. Hasta la fecha la actuación del conjunto de profesores ha sido muy pobre. Usted...

- a) Discutiría con ellos la baja actuación del personal y apoyaría sus esfuerzos para determinar una acción correctiva.
- b) Dirigiría y organizaría la acción correctiva necesaria, pero solicitaría información y sugerencias del personal.
- c) Enfocaría el problema y permitiría que los miembros del grupo definieran sus propias responsabilidades y labores.
- d) Definiría las actividades, responsabilidades y expectativas, y las revisaría frecuentemente para ver si sus logros están mejorando.

20. Una de las empleadas de conserjería no está dispuesta a aceptar una nueva labor. Ella ha tenido muy poca experiencia en el trabajo que usted le propone y ha hecho una buena labor con otros trabajos que le ha dado. Usted...

- a) Le explicaría qué es lo que debe hacer y cómo hacerlo, pero escucharía por qué no está dispuesta a aceptar la labor.
- b) Le daría la nueva labor y dejaría determinar la mejor manera de hacerlo.
- c) Animaría a la empleada a tratar de hacer el trabajo y le apoyaría en sus esfuerzos, a través de ayuda mutua en la solución de problemas.
- d) Le diría exactamente qué es lo que debe hacerse para completar exitosamente la labor y supervisaría sus resultados frecuentemente.

ANEXO VII

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR

(Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya)

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DEL AULA Y CENTRO

(Alumnado 3º ESO)

Este cuestionario es anónimo, señala sólo sexo: Hombre Mujer
 y tipo de centro: Público Privado

A continuación se encuentran varios ítems o cuestiones referidas a tu centro. Observarás que cada una tiene cinco posibles respuestas: **1, 2, 3, 4, 5**. No hay respuestas buenas ni malas, sólo se te pide que leas el texto y contestes intentando expresar aquello que sientes con más intensidad. Debes poner una **X** en la columna elegida, de acuerdo con el cuadro siguiente:

- | |
|---|
| <p>1.- Nada de acuerdo
 2.- Poco de acuerdo
 3.- Algo de acuerdo
 4.- Bastante de acuerdo
 5.- Totalmente de acuerdo</p> |
|---|

		1	2	3	4	5
1	Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme					
2	El centro está muy ordenado y limpio					
3	Se puede confiar en la mayoría de la gente de este centro					
4	Los estudiantes realmente quieren aprender					
5	Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados					
6	Mi clase tiene un aspecto agradable					
7	La gente de este centro se cuida uno al otro					
8	Mi instituto es un lugar muy seguro					
9	Los profesores de este centro son muy agradables					
10	Trabajo en los deberes escolares					
11	Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente					
12	Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo					
13	Los profesores hacen un buen trabajo buscando a los alborotadores					
14	Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas					