



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

**Facultad de Educación**

**Departamento de Educación**

**¿QUÉ VARIABLES Y ESTRATEGIAS DEBE CONSIDERAR LA GESTIÓN  
DIRECTIVA DEL COLEGIO SANTO TOMÁS DE PUERTO MONTT, PARA  
MEJORAR EL CLIMA LABORAL?**

**Tesis para optar al Grado de Magíster en**

**Gestión y Dirección Educacional**

**Por**

**CRISTIAN G. CALISTO FRIAS**

**Directora de Tesis: Psicóloga, Profesora Silvia Elgueta**

**Santiago, Chile**

**2013**

## **Dedicatoria**

Esta tesis está dedicada especialmente a:

- Mi Señora, Marcela, que gracias a su empuje y apoyo me ayudó cumplir este nuevo desafío en mi vida profesional.
- A mi madre que gracias a ella estoy donde estoy.
- Y finalmente, a mis hijos que son mi motivación principal para crecer profesionalmente y a quienes espero devolver cada día su cariño y apoyo.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer sinceramente la disposición y ayuda permanente de Magdalena Cisterna, Coordinadora del Programa de Magíster, quien siempre estuvo presente para orientarme y animarme a terminar mi tesis, siempre con una amplia y gratuita sonrisa.

## Tabla de Contenidos

	Página
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8-11
Justificación del Problema.....	12-14
<b>CAPITULO I</b>	
Objetivos Generales y específicos.....	15
<b>CAPITULO II</b>	
Marco Teórico	
2.1 Hacia un concepto de clima laboral escolar.....	16-21
2.2 De clima laboral a clima escolar.....	22-23
2.3 Definición de clima escolar.....	24-26
2.4 Satisfacción laboral y desgaste profesional.....	27-29
<b>CAPITULO III</b>	
Liderazgo organizacional.....	30-46
<b>CAPITULO IV</b>	
Cultura Escolar.....	47-54
<b>CAPITULO V</b>	
Roles Directivos y Clima Escolar.....	54-59

<b>CAPITULO VI</b>	
Metodología.....	60-61
<b>CAPITULO VII</b>	
Análisis y Discusión.....	62-66
7.1 Cultura Escolar.....	67-70
<b>CAPITULO VIII</b>	
<b>Conclusiones</b> .....	71-79
<b>Anexo 1</b> .....	80-84
<b>Bibliografía y Linkografía</b> .....	85-86

## Resumen

Distintas son las variables que intervienen tanto en una buena gestión directiva como también de aquellos que intervienen en los resultados de aprendizaje. Este trabajo pretende hacer un estudio cualitativo para determinar si en un colegio particular subvencionado, el factor **Clima Laboral** es considerado como parte de la Gestión Directiva y si esta variable influye en los resultados de aprendizaje. En una encuesta de satisfacción laboral realizada a 21 docentes de este colegio se puede apreciar la importancia que los docentes le dan al clima laboral asociada a la gestión directiva. Eso revela también el grado de compromiso que tienen los docentes para continuar en esta institución o definitivamente migrar a otras instituciones de igual nivel. Respecto del ítem “Relación Profesores- Directivos” se puede apreciar una alta valoración o satisfacción tanto en Docentes mujeres como en los varones, por sobre el 80%, lo que se traduce en una buena percepción del trabajo realizado entre profesores y directivos. Este resultado podrá incidir entonces en los buenos resultados de aprendizaje de los alumnos, los datos de este colegio así parecen demostrarlo.

## **Abstract**

There are different variables that take part in good administrative management and also those that take part in student learning outcomes.

The purpose of this thesis is to perform a qualitative study to determine if the **Work Climate** in a subsidized private school is considered to be part of the administrative management or not, and whether this variable influences the learning outcomes.

Results of a job satisfaction survey given to 21 teachers at this school show how important the work environment is to these educators in relation to the administrative management. The results also show the level of commitment these educators have to continue working at this school or to move to a different institution. According to the item "Relationship between Teachers and Administrators" over 80% of both male and female educators give high value or satisfaction to the work performed between teachers and administrators. This result will then affect the student learning outcomes as the data of this school support this idea.

## Introducción:

¿Por qué buscar variables que expliquen el éxito de algunos establecimientos educacionales?. Si nos remontamos a los años 60 podemos tener las pesimistas y lapidarias conclusiones del controversial **Informe Coleman (1966)** , que señalaba la casi nula influencia de la escuela sobre el rendimiento académico de los niños y jóvenes en los EEUU. De acuerdo a dicho estudio, la responsabilidad sobre el aprendizaje recaía mayoritariamente en el nivel socioeconómico del alumno, relegando a la escuela a un segundo plano, y por añadidura, relativizando el papel que pudieran jugar factores como la gestión del establecimiento, la buena formación del cuerpo docente, la cantidad de libros de la biblioteca, las horas clase, etc.

El Informe Plowden (1967) señala como el hallazgo más importante que *“las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas”* (Plowden Committee, 1967:35) Concretamente, los factores relacionados con la actitud de las familias explicaron el 58% de la varianza en rendimiento; de esta forma, las opiniones del Informe Coleman se veían de nuevo confirmadas.

Estudios posteriores han reportado que sobre un 60% de los resultados académicos son explicados por efecto de las características socioeconómicas y culturales de la familia (Hoxby,2001; Marzano, 2000; Sheerens & Bosker, 1997)

A partir de este informe surgen entonces iniciativas tendientes a buscar otros factores que expliquen estos resultados, buscando causales alternativas al determinismo socioeconómico. Distintos son los estudios de diversos autores que han intentado refutar el modelo de Coleman, algunos de ellos sin llegar a resultados muy distintos de aquel, Smith(1972), Jencks y colaboradores (1972) y Mayeske (1972).

Es en 1971 que Gorge Weber realiza un estudio profundo a cuatro escuelas de primaria que parecían tener éxito en su labor de enseñar a leer a pesar de estar en ambientes socio-económicamente desfavorecidos, lo que contradecía el Informe Coleman. Weber encuentra una serie de factores o elementos que se repetían en las cuatro escuelas: **fuerte liderazgo instructivo, buen clima escolar** (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado), tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos(as), enseñanza individualizada, utilización del método fónico de la enseñanza de la lectura y evaluación constante del progreso de los alumnos(as).

En paralelo y como oposición al determinismo y pesimismo del Informe Coleman, surge un movimiento que se conoce hoy en día como *EFICACIA ESCOLAR*, que busca saber cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los alumnos(as) y, por otro, qué es lo que genera esas diferencias entre escuelas.

El primer elemento que considera este movimiento es lo que técnicamente se conoce como “*estimación de la magnitud de los efectos escolares*”, entendidos éstos como la capacidad de los centros para influir en el rendimiento académico de sus alumnos, medida mediante el porcentaje de la varianza de este rendimiento explicado por el centro docente.

El segundo elemento que definen las investigaciones sobre Eficacia Escolar es la determinación de los factores escolares, de aula y de contexto que hacen que una escuela sea eficaz.

Entenderemos como Escuela Eficaz a *aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.*

En 1979 comienza de alguna manera la consolidación de este movimiento , primero con el estudio de Edmonds (1979) “Modelo de Cinco Factores” y dos trabajos más, que marcarán el desarrollo futuro de este movimiento *School social systems and student achievement* de Brookover *et al.* (1979) y el trabajo británico *Fifteen thousand hours* de Rutter *et al.* (1979). La principal característica del primer estudio es que rompe con el modelo *input-output* ubicando dos grandes constructos entre las variables de entrada y los resultados del centro: la “estructura social de la escuela”, entendida como los patrones de interacción dentro del centro, y el “clima social del centro” definido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema social escolar según son percibidos por alumnos, docentes y directivos.

De este estudio se identifican ocho elementos que parecen diferenciar centros alto rendimiento de los de bajo, de los cuales me quiero quedar con dos de ellos que pretendo profundizar más adelante:

1. *Tiempo*
2. *Fracaso*
3. *Expectativas de los docentes*

4. *Prácticas de refuerzo*
5. *Procedimientos de agrupación*
6. *Juegos instructivos*
7. ***El papel de la dirección.*** Los directivos de los buenos centros parecen más implicados en actividades académicas y visitan las aulas con cierta asiduidad, frente a los directivos de los malos centros que se dedican fundamentalmente a tareas burocráticas.
8. ***Compromiso del personal docente y administrativo.*** A mayor implicación de todo el personal, mayor rendimiento de los centros.

Sobre estas variables que hablan de los roles directivos y de lo que ocurre al interior de los establecimientos educacionales en particular con el clima laboral, es a lo que nos referiremos en esta tesis.

## JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Sin duda alguna cuando tratamos de buscar cuáles son las características de una buena gestión directiva o tratamos de identificar aquellas variables que inciden en una buena gestión y que por tanto podrían explicar también el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes, surgen probablemente una decena de variables. En septiembre del 2013 aparece una publicación periodística en revista “Qué Pasa” y una edición especial denominada “Qué Pasa, Educación” donde se da a conocer un estudio denominado “Ranking Supérate 2013: los Colegios que más avanzaron” y en esta publicación se pueden apreciar establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, que han tenido importantes avances en el SIMCE (No es objeto de esta tesis hacer un juicio valórico de los ranking).

En este ranking se pueden apreciar una enorme variedad de establecimientos que no solamente se diferencian por su tipo de dependencia, sino también por el nº de alumnos(as) matriculados, Proyecto Educativo Institucional (PEI), si pertenecen o se identifican con una orientación religiosa, los porcentajes de vulnerabilidad social que poseen, etc.

Ante esta enorme gama de establecimientos y variables, surge la pregunta que orienta este trabajo de investigación, ¿si el Clima Laboral será una variable que se considera por los equipos directivos de estos establecimientos exitosos o eficaces? No quiero decir con esto que el clima laboral explique por sí solo el mejoramiento o el avance de estos establecimientos, no pretendo relacionar esta variable con el mejoramiento de los aprendizajes, sólo quiero tratar de identificar si para un equipo directivo y el Director(a) de un establecimiento “exitoso” considera el clima

laboral como una variable importante en su gestión directiva y que podría ser un elemento común que trasciende distintas realidades educativas.

En esta tesis analicé el colegio particular subvencionado de la comuna de Puerto Montt, Colegio Santo Tomás, que es el establecimiento que más ha mejorado el SIMCE en los últimos 5 años en la Región de Los Lagos, con 56,5 puntos, 1º en la región y 18 en el ranking general (se encuentra en el 20% superior de los colegios que más avanzaron entre 2010 y 2011). Por tanto, es interesante hacer una mirada más analítica y reflexiva de lo que ocurre al interior del Colegio Santo Tomás.

Algunos datos que nos acercan a una radiografía de este colegio:

- Información General: es un establecimiento particular subvencionado, que fue fundado en el año 1981, con Jornada Escolar Completa (JEC), de carácter mixto, que actualmente cuenta con una matrícula de 1320 alumnos(as). Los niveles en que imparte enseñanza van de prebásica a IVº medio, con 3 cursos por nivel, promedio de alumnos(as) por curso es de 35.
- Infraestructura: el colegio cuenta con casino, gimnasio, sala de computación, biblioteca, enfermería, salas de inglés, arte y música.
- Postulaciones: la matrícula anual no tiene costo, la mensualidad oscila entre \$80.000 a \$85.000, cuota de centro de padres es de \$12.000.

Este colegio particular-subvencionado (la cual se describe en esta tesis), recibe a alumnos y apoderados que por razones muchas veces económicas vienen de colegios particulares pagados o bien de colegios municipalizados cuyas familias hacen un esfuerzo económico o han mejorado su condición socioeconómica lo que les permite acceder a colegios que un peldaño más arriba que los municipales y por cierto proporciona a las familias otro “status”.

En el caso particular del colegio analizado esta movilidad social y de estudiantes que provienen de distintos ambientes escolares, configura una cultura particular de alumnos(as), de padres y apoderados, unos con motivaciones aspiracionales y los otros con una mirada de transición.

Otro dato importante es que el año 2010 producto de las movilizaciones y paros estudiantiles un gran porcentaje de la población de estudiantes municipalizados migra o se cambia a colegios particulares subvencionados.

Como sea, estos colegios particulares subvencionados, a lo menos en sus primeros años de gestión, abren sus puertas sin mayores filtros o requerimientos, la meta es en sus comienzos solventar la operación del colegio. Al menos en el caso analizado su comienzo fue así, ingresan alumnos(as) de distintos colegios, de distinta condición social, con niveles de aprendizaje deficientes en muchos de ellos y en algunos casos con situaciones disciplinarias a lo menos cuestionables. Sin embargo, al cabo de dos años de funcionamiento y gestión comienza a realizarse un filtro mayor, las exigencias académicas van en aumento, se establecen normas más claras y exigentes en materia de convivencia y disciplina, y al mismo tiempo se va renovando parte del personal docente previo acompañamiento pedagógico y posterior evaluación.

Al cabo de 4 años de gestión directiva se puede apreciar un colegio más consolidado y posicionado en la ciudad, con resultados académicos que han ido al alza respecto de sus propios resultados comparados con años anteriores y con establecimientos de igual naturaleza, con fluctuaciones propias de cada una de las generaciones promovidas, pero que ha ido generando una identidad propia tanto a nivel docente como en sus propios alumnos(as).

El Santo Tomás es un colegio de clase media “empoderada”, donde los padres están, en el buen sentido, exigiendo más de la educación de sus hijos

e hijas. Este es uno de los grandes cambios sociales que se constata en la comunidad educativa.

## **CAPITULO I**

### **Objetivo General:**

- Determinar si la variable “clima laboral” es considerada por los directivos del colegio Santo Tomás de Puerto Montt, como una variable clave dentro de una gestión directiva exitosa y cuáles son las estrategias para mejorar el clima laboral.

### **Objetivos específicos:**

- Definir el concepto de clima laboral y los alcances que puede tener un buen o mal clima en las relaciones directivas y organizacionales de la comunidad escolar del colegio Santo Tomás de la comuna de Puerto Montt.
- Describir la tipología escolar y la cultura del centro que favorece las buenas relaciones laborales
- Identificar aquellas estrategias directivas que buscan mejorar el clima laboral
- Clasificar al establecimiento estudiado de acuerdo a las tipologías descritas por Stephen Stolp que permita aproximarnos a un tipo de cultura particular para cada establecimiento educacional.
- Identificar las principales conductas directivas que favorecen o entorpecen un clima escolar de manera de facilitar una gestión directiva que apunte a la obtención de resultados y consolide un Proyecto Educativo Institucional (PEI).

## CAPITULO II

### Marco Teórico

#### 2.1 HACIA UN CONCEPTO DE CLIMA LABORAL ESCOLAR

***“Una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones de trabajo más cooperativas entre directores escolares y docentes, y entre los propios docentes”***

***(Andy Hargreaves, 1997:23)***

Cuando nos acercamos a una definición de clima laboral lo hacemos en el contexto escolar, es así que las percepciones que tengan los individuos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en el que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”, o “Clima Organizacional”. Este concepto aparece en los años 60 a partir de los estudios de las organizaciones del mundo laboral.

Vega y cols. (2006) plantean que en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima organizacional, asociado a su inclusión como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y, como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de éstas. Estos autores al estudiar el desarrollo del concepto, reconocen 22 definiciones, dando cuenta de las dificultades y discrepancias para precisar el significado de este constructo. Al analizarlas, reconocen cómo se enfatizan las estructuras v/s los procesos de la organización, revelando en distintos grados su carácter objetivo v/s subjetivo. Así, identifican un importante grupo de definiciones que enfatizan las estructuras, en tanto elementos existentes que son establecidos por la

organización y que permanecen en el tiempo, **como la cultura organizacional**, las normas y los estilos de administración (Litwin & Stringer, 1968; Robbins, 1990 en Vega y cols, 2006). Otro grupo de autores, combinando el foco en las estructuras y lo subjetivo, se centró en cómo tales cualidades de la organización influyen en las percepciones de sus miembros y cómo éstas se manifiestan en su conducta (Tagiuri,1968; Brunet,1987; Reichers&Schneider,1990 enVega y cols, 2006). Mientras que otro grupo, que enfatiza los procesos y la subjetividad, conceptualizó el clima organizacional como un proceso en constante construcción que es resultado de la interacción de los sujetos y las características de la institución, a partir de las percepciones sobre ésta de sus miembros (Campbell, 1976; Peiró, 1995; Toro, 2001 en Vega y cols, 2006).

Rodríguez (2004) propuso una nueva definición de clima organizacional. Este autor plantea que el clima organizacional corresponde a las "...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo" (p.147). Estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de **compromiso e identificación** de los miembros con la institución (op. cit).

Algunas características principales del clima organizacional, y compartidas por la mayoría de los autores (Rodríguez, 2004; Ostroff, Kinicki & Tamkins, 2003; Bris, 2000, entre otros) son las siguientes:

- Representa la personalidad de la organización.
- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. **Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficientemente, en el desempeño de sus labores.**
- **Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.**
- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como **estilo de dirección**, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables.

El Clima de trabajo o clima laboral corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los profesores y otros trabajadores del centro educativo. Se asocia con la manera de trabajar y de relacionarse de los docentes, con sus pares, la institución educativa, el quehacer docente y su quehacer y los recursos educativos. El Clima Laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la

organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes (Arón y Milicic, 1999; Vail, 2005; Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2005; Rodríguez, 2004).

Uno de los principales efectos positivos que mejoran la calidad educativa es precisamente la existencia de un Clima Laboral adecuado. Profesores motivados y con sensación de bienestar con su trabajo y sus relaciones laborales manifestarán, con mayor probabilidad, preocupación e intención de ayudar a todos sus alumnos a que logren los objetivos de aprendizaje, y así contribuirán a su vez a un clima favorecedor para los aprendizajes.

Un Clima Laboral favorecedor del desarrollo de la comunidad docente se caracteriza por un ambiente distendido, de confianza y de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica (Raczynski & Muñoz, 2005). Algunas de las características de estos contextos, enunciadas por Arón y Milicic (1999) son:

- Autonomía personal de los profesores, acompañada de un adecuado apoyo de los pares. Percibir que se tiene el suficiente grado de control para decidir qué tareas, cuándo y cómo realizarlas, así como sentir que se cuenta con el apoyo de los compañeros a la hora de llevar a cabo las tareas. Según Llorens et al. (2003), estos constituyen factores centrales que ayudan a los docentes a enfrentar las demandas y desafíos laborales, y contrastar los efectos del estrés.
- Se reconocen los logros y se permite la percepción de autoeficacia
- Existen espacios que permiten al profesor el contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas
- Permiten el desarrollo de la creatividad
- Existe una focalización en las fortalezas y recursos propios
- Se promueve el auto-cuidado

- Existen relaciones cooperativas
- Las relaciones se basan en el respeto mutuo
- El estilo de relaciones es democrático y de colaboración
  - La resolución de conflictos es en forma no violenta
  - Carga laboral equilibrada que permita el adecuado desarrollo profesional al personal

Se ha estudiado que este Clima laboral en las escuelas se ve favorecido por la **existencia de un liderazgo del director centrado en la tarea**, pero a la vez comprensivo y empático, interesado por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa y abierto a apoyarlos (Vail, 2005). Junto con ello se ha señalado que la gestión eficaz de reuniones y acceso fácil a la información y materiales ejerce un importante rol en la construcción de un clima adecuado (García et al., 2003).

Estudios sobre los factores determinantes de la efectividad escolar en sectores de pobreza indican que un buen ambiente de trabajo constituye una de las características de las escuelas efectivas (Raczynski & Muñoz, 2005). Al respecto, Unicef (2005) identifica cuatro efectos que se dan cuando existe un clima laboral positivo en el centro educativo:

- **Favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores:** se ha estudiado que la mayoría de los profesores de escuelas efectivas, si bien no reciben mejores sueldos ni más beneficios que el resto de los profesores del país, se sienten comprometidos con sus escuelas, parte de un grupo humano con un proyecto común (elemento constitutivo del compromiso laboral) en el que se premian los lazos de camaradería, buena voluntad y apoyo mutuo, por sobre la envidia y las rivalidades. Junto con esto, cuentan con jefes que exigen altos estándares educativos a la vez

que reconocen los logros, se preocupan por el bienestar de sus profesores y transmiten una visión de futuro optimista y motivante.

- **Constituye una importante fuente de soporte emocional:** el trabajo docente genera un enorme desgaste puesto que los profesores deben lidiar con múltiples situaciones que exceden lo pedagógico (problemas familiares de los alumnos, carencias afectivas, etc.), esto especialmente si se realiza en sectores de gran vulnerabilidad. Las consecuencias son el desgaste profesional de los profesores, también llamado síndrome del burnout, el cual se expresa en la salud mental y/o física de éstos. Algunas manifestaciones son la disminución de la motivación y energía, pérdida de la capacidad para involucrarse y reaccionar ante situaciones que afectan a sus alumnos y que requieren una respuesta empática de su parte, etc. No obstante, una convivencia armoniosa constituye un factor protector ante la presión que los profesores experimentan. Estos ambientes se caracterizan por ser acogedores y ser percibidos por los docentes como un refugio ante las amenazas en tanto tienen la posibilidad de desahogarse frente a compañeros que tienen la disposición a escuchar y ayudar.
- **Favorece el aprendizaje organizacional:** cuando las relaciones interpersonales son buenas y existe confianza entre los profesores, éstos están aliados en favor de un objetivo común: la formación de los estudiantes. De este modo, comparten información acerca de los buenos resultados que cada uno obtiene, toman la crítica como una instancia constructiva y generan un saber colectivo que permite hacer frente a los errores. Por el contrario, cuando el clima es negativo, los profesores tienden a encerrarse en sí mismos y trabajar aislados en una actitud de competencia, perdiéndose así el saber colectivo de la escuela y acumulándose errores que bajan la calidad de las acciones educativas.
- **Facilita la mantención de una buena disciplina:** cuando los profesores mantienen buenas relaciones con sus pares, les resulta más fácil

ponerse de acuerdo en las normas que rigen la conducta de los alumnos, y se apoyan mutuamente en su reforzamiento. Esto hace que los alumnos internalicen las normas más rápidamente y se logre con ello una buena disciplina, la que, a su vez, facilita el aprendizaje. A diferencia de esto, cuando prevalece un clima negativo, los profesores se desautorizan mutuamente, explícitamente o implícitamente. Esto debilita la autoridad moral de los profesores y la disciplina se resiente.

## **2.2 DE CLIMA LABORAL A CLIMA ESCOLAR**

Cuando hablamos de clima escolar es inevitable señalar que todas las aproximaciones o definiciones de este concepto están estrechamente ligadas a los ambientes escolares que han tenido éxito en nuestros sistemas educativos. Por cierto, son muchos los factores que explican los mejores resultados de los establecimientos tales como el nivel socioeconómico y cultural, gestión directiva, calidad docente, compromiso familiar, clima escolar, etc. Este último concepto ha tenido en el último tiempo un tratamiento y atención particular, especialmente a partir del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) dependiente de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe.

**“El clima escolar es el factor que mejor distingue entre centros eficaces de aquellos que son menos”.<sup>1</sup>**

Esta tajante afirmación es uno de los resultados más interesantes del estudio sobre eficacia escolar que realizó el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) dentro del marco de un trabajo más amplio de la OCDE (Muñoz-Repiso 1995 y Murillo 1996).

“El clima es una realidad peculiar de las organizaciones, que no es gratuita sino que se modula con estrategias de intervención en distintos ámbitos de la

---

<sup>1</sup> La Convivencia, Factor de Éxito, Nélica Zaitegui de Miguel

actividad escolar. El trabajo para que la organización sea atractiva, justa... es un trabajo intencional, con estrategias a medio y largo plazo y no mero fruto del azar y de la casualidad. CIDE (1995), Cotton (1995), Muijs y Reynolds (2001), Muñoz-Repiso(2002)” (Extraído de Zaitegui de Miguel, 2004)

“El clima escolar es un factor de eficacia escolar de primera importancia, de tal modo que difícilmente podemos imaginar un buen centro con un buen rendimiento y un buen nivel de convivencia, con un clima negativo” (Zaitegui de Miguel, 2004). El clima escolar va más allá de sólo las buenas relaciones personales que se dan entre pares, específicamente entre docentes. Las buenas relaciones interpersonales es sólo un pequeño factor dentro de un abanico de variables que determinan o configuran un determinado clima.

El clima social, en este contexto, se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. De alguna manera es la percepción o sensación que una persona tiene a partir de sus propias experiencias en el sistema escolar. Es la percepción que tienen las personas sobre las normas y las creencias que caracterizan el clima escolar (Arón y Milicić, 1996)

Es conveniente señalar además que existe una diferencia conceptual y práctica entre el clima institucional y el clima de aula.

“El clima escolar se distingue del clima de clase, en cuanto que ésta, como unidad funcional dentro del centro, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado dentro de la propia institución. Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera a derivarse variando alguno de estos elementos”.

Como podemos ver entre clima institucional y clima de clase existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que más directamente inciden en cada uno de ellos.

Para algunos, el clima institucional representa la personalidad de un centro, en cuanto es algo original y específico del mismo con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo, cuya evolución se realiza lentamente aunque se modifiquen las condiciones”( Rodríguez, marzo 2004)<sup>2</sup>.

Cuando hablamos del ambiente clima al interior del aula se pone de manifiesto que las relaciones entre profesores y alumnos(as) tienen un alto componente emocional que pueden influenciar el aprendizaje. Así mismo, la relación emocional del profesor consigo mismo determina su estilo, es decir, la manera en cómo dirige su sala de clases, cómo se relaciona con sus alumnos, qué tipo de metodologías escoge, etc. Por tanto, esta relación con sus alumnos(as) no es estática es multivariable, lo que puede ser afectado tanto por variables personales como por variables de contexto, entre las que podemos mencionar: condiciones laborales, prestigio de la profesión, clima laboral, entre otros.

### **2.3 ¿DEFINICION DE CLIMA ESCOLAR?**

Veamos ahora alguna definición un poco más teórica del concepto de clima escolar: *“Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos”*.

---

<sup>2</sup> El Clima Escolar, Noelia Rodríguez Garrán, Marzo 2004

Algunas otras definiciones o aproximaciones al concepto de clima escolar son:

“Lo que se respira, el ambiente que se vive, la comunicación, la manera de relacionarse, de afrontar los conflictos”

“Conjunto de factores que hacen que se esté a gusto en el centro, que nos impliquemos, colaboremos entre nosotros y lo sintamos como un proyecto nuestro”

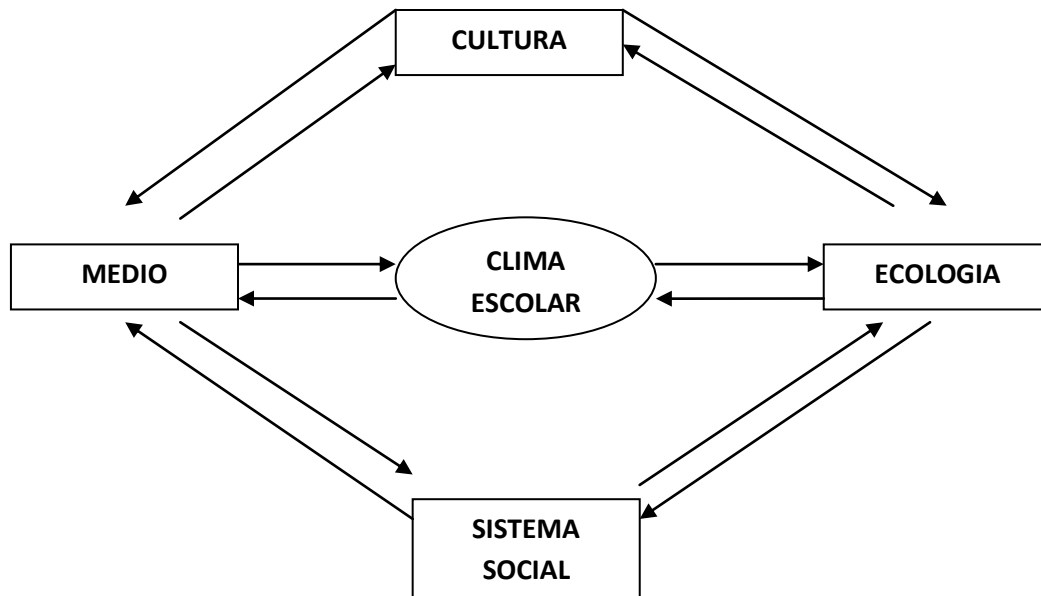
Tagiuri (en Tagiuri y Litwin ,1968)<sup>3</sup> definió el clima “como una propiedad relativamente perdurable del entorno interno de una organización” que: a) es experimentado por sus miembros, b) que influencia su comportamiento, y; c) puede ser descrito por un set particular de atributos de la institución.

Litwin y Stringer (1968) conceptuaron el clima como “las percepciones que los individuos compartían sobre los efectos que la estructura y el sistema de sanciones de la organización tenían sobre su motivación”. Hellriegel y Slocum (1974) definen el clima como el conjunto de atributos que pueden ser percibidos sobre una organización particular o sobre sus subsistemas, y que pueden ser inducidos por la forma en que la organización y/o sus subsistemas tratan con sus miembros y con su entorno”. Halpin, haciendo una analogía, dirá que la personalidad es al individuo lo que el clima organizacional es para la organización.

Quiero tomar un esquema sobre los elementos del clima escolar de Tiaguri y Anderson, que me parece bastante ilustrador:

---

<sup>3</sup> Extraído de “Distribución del Conocimiento Escolar”, Tabaré Fernández Aguerre, México 2007



**Ecología.** Características físicas y materiales del centro tales como:

- Características del edificio, tamaño de la escuela y la clase
- Condiciones físicas de la escuela y el aula
- Recursos didácticos, mobiliario
- Estructura organizativa

**Medio.** Características de las personas y grupos dentro de la escuela:

- Características de los profesores y los alumnos
- Satisfacción
- Condiciones sociales y laborales del profesorado
- Personalidad y conducta del director(a)
- Comportamientos, tales como absentismo y falta de puntualidad

**Sistema Social.** Patrones de relaciones entre los miembros

- Relaciones entre distintos colectivos
- Comunicación
- Participación, implicación
- Tomas de decisiones compartida

- Autonomía
- Estilo directivo

**Cultural.** Sistema de creencias, valores y estructuras cognitivas de los sujetos.

- Norma y disciplina
- Sistema de valores
- Apertura a la innovación y al cambio

Las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa (profesores, alumnos, padres, directivos, etc) tales como la forma en que se toman las decisiones en un establecimiento, los mecanismos de participación de padres y apoderados, las normas de convivencia que regulan las relaciones entre los alumnos(as), entre otras, constituye un ambiente e “identidad” propia de un establecimiento, lo que le da un sello propio, constituye por tanto la CULTURA DE CENTRO.

## **2.4 SATISFACCION LABORAL Y DESGASTE PROFESIONAL**

El clima emocional que se puede generar en el aula está directamente relacionado con el estado emocional que tenga el docente, un docente que tiene que enfrentar las nuevas exigencias que se han ido instalando en nuestro sistema educacional, un docente que asumimos que se compromete con su trabajo y que ve detrás de él una misión o visión social, un docente que debe lidiar también con sus propias emociones y motivaciones, un profesor que no goza o disfruta lo que hace difícilmente promoverá en sus alumnos el gusto por su asignatura o por el estudio. Hablamos en consecuencia de un docente que tenga conciencia profesional, de un docente que además sea capaz de tener una fuerte autocrítica respecto de

su actuar profesional, pero además con la suficiente capacidad de aceptación sobre sus limitantes y sus capacidades que le permitirá trabajar con otros y abrirse con tranquilidad a la crítica constructiva de sus pares.

La estabilidad emocional y afectiva que un docente establece y desarrolla en un establecimiento educacional y particularmente en su sala de clases, se puede ver afectada por una serie de factores externos, algunos de los cuales ya hemos mencionado, pero en particular me quiero referir al *desgaste profesional o burnout*. Este desgaste profesional ocurre por una acumulación de tensiones o estrés propio del trabajo en un establecimiento educacional, el cual se manifiesta en el “*estar fundido*”, lo que va acompañado en el largo tiempo con una pérdida de la motivación y compromiso con la labor educativa. Son signos o síntomas de este estrés el sentirse excesivamente tensionado, irritable, ansioso, deprimido, pesimista y agotado física y emocionalmente (Friedman, Farber, 1992; Cherniss, 1995; Malach, 1993). El concepto de *burnout* además de relacionarse con el clima social escolar, ha sido asociado con la autoestima del profesor y su percepción de eficacia en el desempeño laboral (Brenz, Bradley, Alderman y Flowers, 1992; Cherniss, 1995). Profesores con una buena autotestima, estabilidad emocional y afectiva, son capaces de manejar de mejor manera el estrés o desgaste que se puede generar en el plano laboral. Un indicador importante que se ha señalado para medir la satisfacción laboral es el grado de autonomía percibido por los profesores, en otras palabras, si el profesor tiene la capacidad o no de controlar su ambiente de trabajo sin que esté bajo una sombra de control o supervisión constante que lo haga sentir amenazado en su acción, por ejemplo, al tomar decisiones que tienen que ver con las metodologías utilizadas en clases, la disciplina, la distribución espacial de su sala, las formas de evaluación, etc. De hecho esta falta de autonomía o control al interior del aula en relación con el ambiente de trabajo se ha asociado con efectos laborales negativos como lo son el estrés, la

depresión, el ausentismo y la baja satisfacción laboral, todos indicadores de *burnout* (Thompson y Spacapan, 1991; Cohn y Kottkamp, 1993)

Es preocupante para una institución que un docente se encuentre en un *burnout* que lo lleve al desgano, la falta de motivación y compromiso. De manera que si el lugar (ciudad) en el que se desempeña ese docente existe otro colegio o institución con las mismas condiciones de remuneración es muy probable que tengamos una fuga de profesionales. Entonces no es raro escuchar que un docente cambie de trabajo incluso ganando un poco menos en otra institución pero que le de tranquilidad y un ambiente laboral agradable, donde se sientan valorados y estimados. Si ampliamos este análisis bajo una lógica de mercado, los nuevos colegios y sus directivos pueden captar este elemento, ofrecer quizás los mismos sueldos, pero mejores condiciones ambientales de trabajo, mayor autonomía y valoración del trabajo profesional lo que incidiría en la movilidad de muchos docentes.

Uno de los motivos más mencionados respecto del desgaste profesional y finalmente el abandono de la profesión es la falta de autonomía en la enseñanza. Esto implica la necesidad que tienen los docentes de poder manejarse a sí mismos y a sus ambientes de trabajo, tener injerencia en decisiones como: disposición de su sala de clases, número de alumnos por clase, modificación curricular y contenidos, textos a utilizar, definición de los tipos de evaluaciones a implementar, etc. En los colegios donde exista una cultura autoritaria el desgaste profesional y finalmente el abandono de ese establecimiento será mayor, siempre y cuando las condiciones laborales puedan ser iguales en otros establecimientos de la comuna o sector donde se desempeñe el o la docente que permita una movilidad profesional.

## CAPITULO III

### LIDERAZGO ORGANIZACIONAL

Cuando intentamos buscar una definición clara de liderazgo en el contexto laboral u organizacional y luego por extensión a un liderazgo educacional, pocas son las definiciones que aparecen. Muchas de estas complicaciones de tener una sola definición surgen de diferencias conceptuales muchas veces un tanto difusas, como por ejemplo, la diferencia entre *mando* y *líder*.

El primero tiene que ver más con la *autoridad* y *poder*, el segundo no lo implica necesariamente. Una persona puede actuar como un líder de grupo sin tener necesariamente el mando.

Para evitar estas confusiones de términos, daremos a continuación las características que definen a un líder y los modelos en los cuales se sustenta.

Según Fischer y Schratz (1993) para poder explicar adecuadamente las influencia del líder hay que considerar de modo interactivo tres componentes:

- La **individualidad del líder**, con su propia personalidad, habilidades, conocimientos y experiencias.
- Las **peculiaridades de los seguidores**, con sus características de personalidad, habilidades, actitudes, conocimientos, etc.
- El **contexto de la situación** actual, es decir, las tareas a llevar a cabo y las condiciones reales del aquí y el ahora.

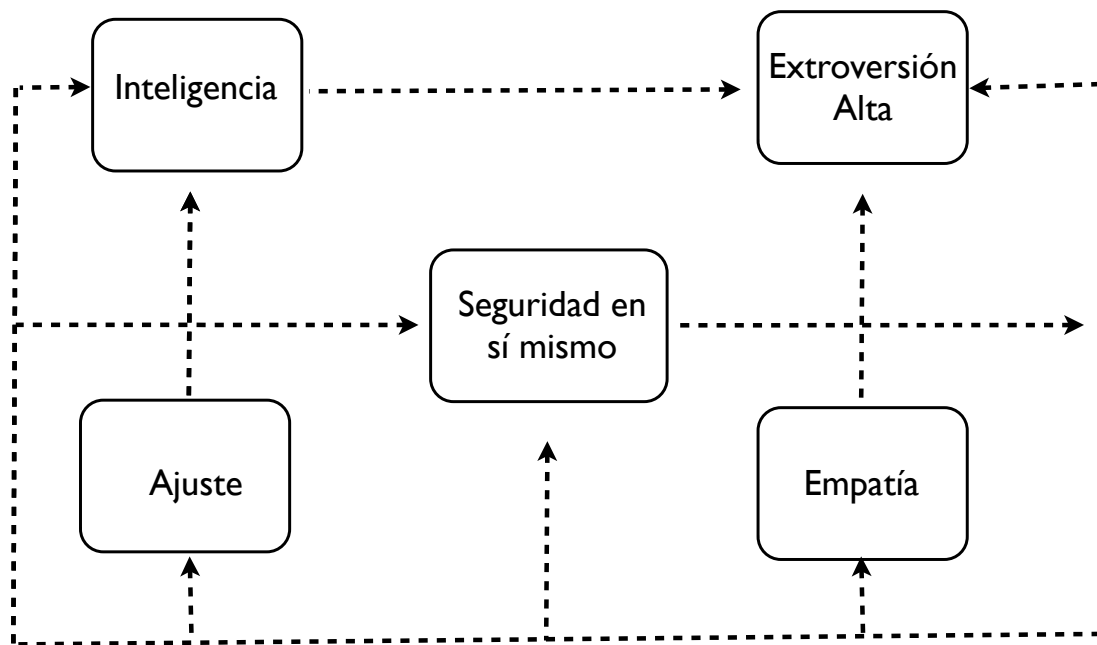
La persona que es un líder “natural” no necesariamente se transforma en un “jefe”, si lo hace o se dan esas dos condiciones resulta ventajoso para la

organización, sin embargo, cualquier individuo puede transformarse en un líder si se cumplen algunas condiciones que paso a enumerar:

- Que sus ideas y acciones movilicen a otros que deseen luchar en pos de los objetivos o metas comunes
- Que consiga el apoyo de los demás sin dar órdenes
- No pide obediencia, sino el compromiso y la implicación
- Obtenga credibilidad a través de sus actuaciones
- Da ejemplo y sirve de modelo para que otros lo sigan
- Se ocupe de alterar el *statu quo* para así generar procesos nuevos y revolucionarios, de manera que se cambie el entorno habitual
- Que experimente y corra riesgos
- Que visualice el futuro
- Genera una visión compartida y cree en ese proyecto
- Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo
- Está atento a los nuevos avances y tendencias, y además aprende rápidamente
- No favorece las fórmulas obsoletas y trasnochadas, sino todo lo contrario, potencia la creatividad y la innovación
- Favorece las sinergias tanto dentro como fuera de la organización
- Comunica adecuadamente cambios a sus colaboradores, así como las acciones e implicaciones que conllevan
- Sigue un planteamiento claramente proactivo

Si bien es cierto hemos leído o escuchado que un líder “nace” y por tanto, puede ser un líder tanto en su familia, amigos, trabajo, etc no es menos

cierto que existen un conjunto de cualidades o características que los definen. Los distintos estudios realizados muestran una serie de cualidades que se repiten o se dan habitualmente entre líderes de distintos grupos. Éstas son: buen nivel de inteligencia, extroversión alta, seguridad en sí mismo, ajuste y buena empatía (Gibb, 1969). Así mismo, otros autores, como Robbins (1979), señalan que rasgos como inteligencia, extroversión, seguridad en sí mismo y empatía tienden a estar relacionados con el logro y el mantenimiento de la posición de líder.



Cualidades de los Líderes (Gibb, 1969)

Pasemos a revisar ahora algunos modelos de liderazgo según algunas universidades y autores y luego los estilos de liderazgo.

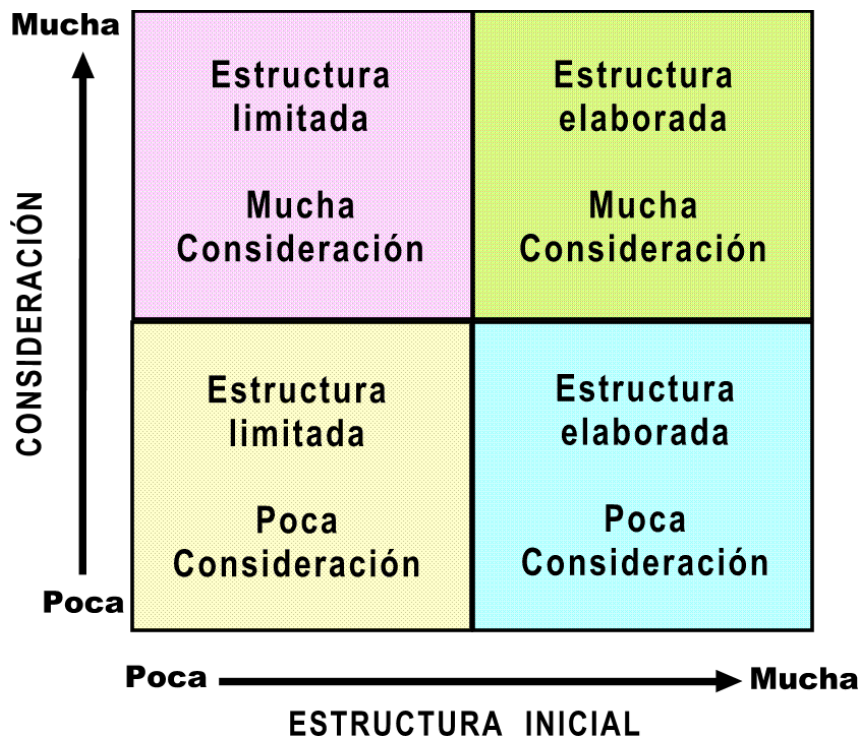
### 3.1 El liderazgo como Conducta:

En este caso el líder se define en función de lo que hace: líder será aquel que se comporta como tal.

a) Estudio de la Universidad de Ohio

Hemphill, Flesihman, Stodgill, Shartle y Pepinsky intentaron descubrir las dimensiones que caracterizan al comportamiento de los líderes, en básicamente dos grandes dimensiones (inicialmente eran cuatro) que a saber son:

- **Consideración**, es decir, en qué medida el líder tiene en cuenta los sentimientos de los subordinados. Hace referencia a aquellas conductas del líder que favorecen las relaciones de amistad, crean cohesión y armonía en el grupo, facilitan la participación en la toma de decisiones, ayudan a los subordinados con los problemas personales, muestran proximidad y cercanía, mejora la comunicación , etc.
- **Iniciación de estructura** o, lo que es lo mismo, se relaciona con la conducta del líder que facilita y define las interacciones del grupo para así alcanzar las metas. Este factor se relaciona con otras conductas, tales como obtener buenos niveles de rendimiento, confirmar que se comprenden sus órdenes, clarificar y asignar funciones y tareas, se asegura que están orientados hacia las tareas, etc



Estilos de Dirección, propuestos por la Universidad de Ohio

Los resultados que muestran las distintas investigaciones, sobre estas dos dimensiones, se pueden resumir en:

- **El líder con alta consideración consigue** mayor nivel de satisfacción de sus colaboradores, menor absentismo y un nº menor de quejas.
- **Las correlaciones** entre iniciación de estructura y eficacia del grupo son positivas, aunque muestran variabilidad.
- **Las relaciones** entre consideración y efectividad de liderazgo varían en función de las características de los sujetos.

- **Los líderes con alto nivel de consideración y en estructura inicial** son los que consiguen tanto un buen rendimiento de sus subordinados como una alta satisfacción de los mismos.
- **Muchas excepciones** a estos resultados, lo que resalta la importancia de la “situación” al hablar de liderazgo.

b) Estudio de la Universidad de Michigan

Un grupo de investigadores como Likert, Katz, McCoby, Kahn y Seashore establecieron dos dimensiones fundamentales al hablar de liderazgo:

- **Líderes centrados en la persona.** Son los que resaltan la importancia de las relaciones personales y tienen un profundo interés en las necesidades de los subordinados. Son líderes que aceptan y conocen la importancia de las diferencias individuales.
- **Líderes centrados en la producción.** Son los que enfatizan los aspectos técnicos del trabajo, ya que su principal objetivo es que los miembros realicen las tareas asignadas al grupo.

Los resultados obtenidos de estas investigaciones muestran que los **líderes centrados en la persona** suelen obtener mejores resultados, reflejados tanto en una productividad más alta como en una mayor satisfacción entre los miembros del grupo. Sin embargo, estos resultados pueden variar en función de la situación, el tipo de grupo, la tarea que se realiza y las características de los subordinados.

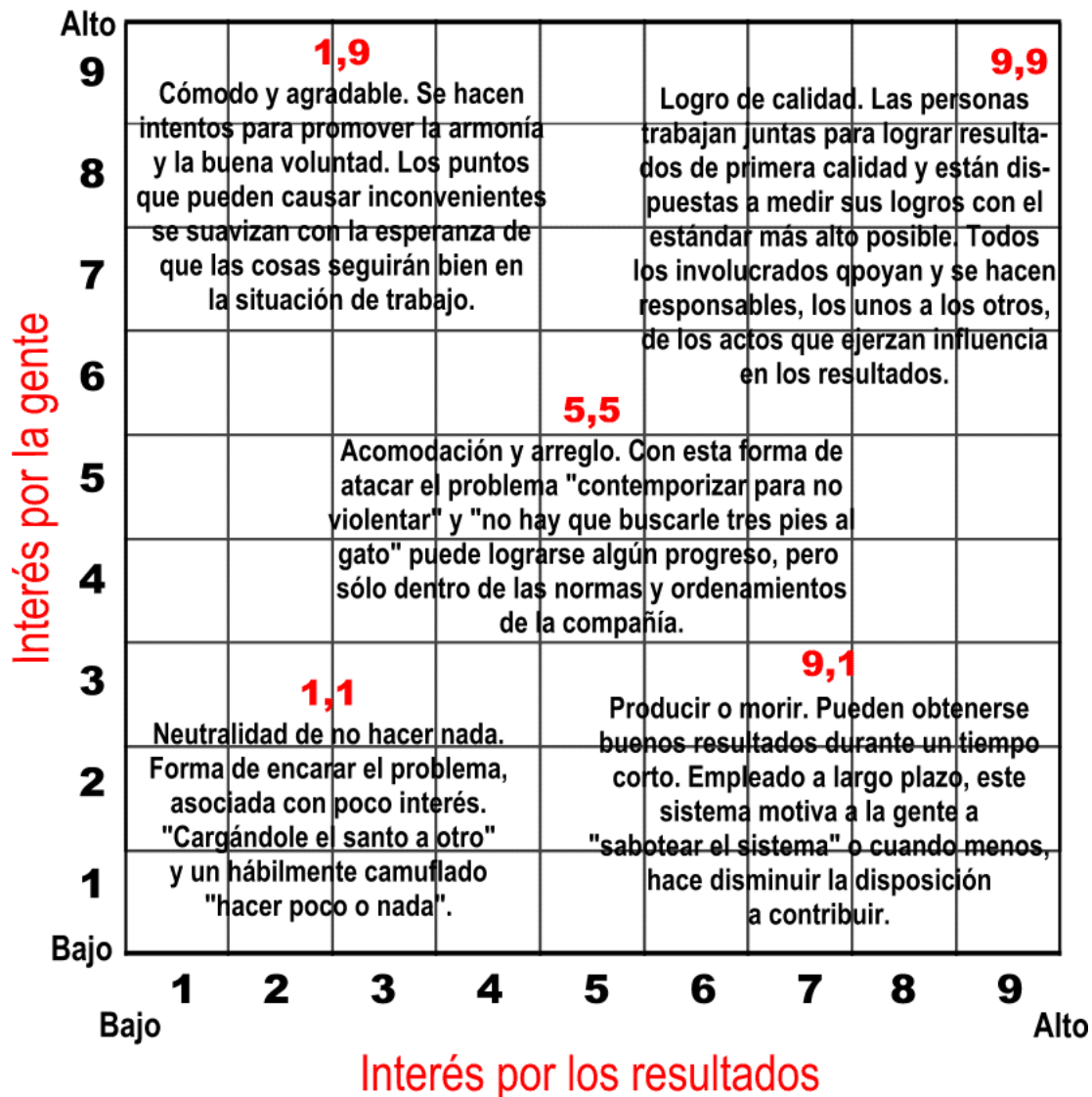
c) La malla gerencial de Blake y Mouton

Blake y Mouton establecen algunas premisas universales que se dan en todo tipo de organizaciones:

- **Existencia de un objetivo o meta**, pues toda empresa u organización se orienta hacia la consecución de sus objetivos
- **Están formadas por personas** que procuran la consecución de los objetivos
- **Todas tienen una jerarquía definida** que diferencia a los mandos y directivos del resto de los empleados.

A partir de estas premisas o supuestos, Blake y Mouton establecen dos dimensiones básicas del liderazgo eficaz:

- **El interés por las personas**
- **El interés por la producción**



De este gráfico se pueden establecer cinco estilos diferentes de liderazgo:

- **El estilo 1.1 (estilo laissez-faire)**

El directivo con este estilo dominante muestra una escasa preocupación por las personas y los resultados. Los miembros del grupo desarrollan un mínimo esfuerzo, sólo lo justo para mantener su puesto. El grupo tiende a permanecer estable e inmutable. La finalidad es evitar problemas y conflictos y vivir tranquilo hasta la edad de

jubilación. Según Blake y Mouton, “*estar presente estando ausente de todo, ese el arte del directivo 1.1*”.

Este tipo de directivo tiene tendencia a “eludir toda responsabilidad” y cuando surgen problemas busca culpables, bien sobre los demás o sobre los acontecimientos.

En ocasiones, la utilización de este tipo de dirección es como consecuencia de no haber sido promocionado a puestos de mayor responsabilidad o por algún fracaso personal.

- ***El estilo 1.9 (estilo club social)***

El directivo con este estilo muestra una fuerte preocupación por las personas, al mismo tiempo que se preocupa poco por los resultados. Presta una gran atención a las necesidades de los miembros y a que las relaciones sean lo más satisfactorias posible. En estos grupos suelen existir una atmósfera y un ritmo de trabajo cómodos y amigables. Se da una excesiva importancia a las actividades de tipo social y las buenas maneras. No hay discusiones ni conflictos.

En estos grupos se percibe una gran armonía y cohesión de grupo. Este clima genera un alto nivel de seguridad y afiliación grupal, es más, la satisfacción se basa en las relaciones sociales, no en el desempeño de las tareas, por lo que a menudo resulta perjudicial para la organización. Esta excesiva orientación a las personas no favorece la innovación, la creatividad y desarrollo del grupo.

- ***El estilo 9.1. (estilo de tarea)***

Cuando éste es su estilo dominante, el directivo suele conceder una gran importancia a los resultados, mientras que su preocupación por las personas es escasa. Las condiciones de trabajo, como consecuencia, están rígidamente estructuradas.

Consciente de la autoridad que se le otorga, la hace sentir, manda, dirige, controla y se atiene a los objetivos que se han de conseguir.

Considera que la mejor “cooperación” es la obediencia y si detecta errores busca al responsable, para así tomar las medidas oportunas “para que no vuelva a suceder”. Sus colaboradores son meros instrumentos para alcanzar sus fines y, en su opinión, nunca deben anteponer los objetivos y necesidades individuales a los organizacionales.

Con frecuencia se descubre, con el tiempo, esta obediencia ciega a las órdenes recibidas es contraproducente para la motivación y la creatividad del grupo.

- ***El estilo 5.5 (estilo de la mediocridad)***

El directivo con este estilo trata de conseguir los resultados adecuados equilibrando, por un lado, la necesidad de realizar el trabajo y, por otro, el mantener un nivel moral satisfactorio entre los miembros. Las personas con espíritu de superación suelen mostrar, en estos grupos, aburrimiento por falta de retos, ya que la meta del líder es satisfacer las expectativas más bajas, las imprescindibles. Se podría definir el espíritu de este tipo de grupo con una sola palabra: mediocridad.

- ***El estilo 9.9 (estilo de compromiso en toda regla)***

Este tipo de directivo muestra al mismo tiempo un elevado nivel de preocupación por las personas y por los resultados. En estos grupos, las personas hacen más trabajo y de mejor calidad, ya que se ha llegado al compromiso que produce el sentimiento de interdependencia necesario en un equipo, pues se ha conseguido llegar a tener un objetivo común: las metas del grupo. En este caso,

fundamentalmente predominan las relaciones de confianza y respeto entre los miembros.

Se considera que es positivo hacer participar a los colaboradores en los objetivos, y de hecho participan en la definición de aquellos y en la elaboración de las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos.

Los rendimientos en el trabajo son altos, tanto en calidad como en cantidad, porque los colaboradores se sienten integrados, valorados y considerados.

### 3.2. La aproximación humanista de McGregor

En esta teoría McGregor hace un esfuerzo por demostrar que es posible armonizar los intereses de la organización con la realidad personal del individuo. Parte del supuesto de que existen dos estilos básicos de dirección, un estilo autoritario de denomina “Teoría X” y un estilo más igualitario que denomina “Teoría Y”.

Teoría X	Teoría Y
A los <b>empleados</b> inherentemente les <b>disgusta</b> el trabajo y, siempre que se posible, procuran <b>evitarlo</b> .	Los <b>empleados</b> pueden considerar el trabajo tan <b>natural</b> como el <b>descanso</b> y el <b>juego</b> .
Puesto que a los empleados les disgusta el trabajo, deber ser <b>coaccionados</b> , <b>controlados</b> o <b>amenazados</b> con sanciones para que alcancen <b>metas</b> .	La gente ejercerá <b>auto dirección</b> y <b>autocontrol</b> si esta <b>comprometida</b> con los objetivos.
Los empleados <b>evitaran</b> asumir <b>responsabilidades</b> y buscaran una dirección formal, siempre que se posible.	La persona promedio puede aprender a aceptar incluso buscar <b>asumir responsabilidades</b> .
La mayoría de los trabajadores colocan la <b>seguridad por encima</b> de todos los demás factores asociados con el trabajo y muestran <b>poca ambición</b> .	La capacidad de tomar <b>decisiones innovadoras</b> está ampliamente dispersa en toda la población y <b>no</b> necesariamente es patrimonio <b>exclusivo</b> de los que ocupan <b>puestos administrativos</b> .

Estilo X e Y de McGregor

TEORIA X. Corresponde al punto de vista tradicional de la dirección, y parte de los supuestos que el ser humano siente repugnancia por el trabajo, prefiere ser dirigido, tiene poca ambición y busca, sobre todo, seguridad.

Como consecuencia de esta forma de pensar, el DIRECTIVO X considera que las personas tienen que ser obligadas a trabajar, por lo que deberán ser dirigidas, controladas y amenazadas con castigos. Por lo tanto, para conseguir buenos resultados deberá usar medidas duras.

El directivo se considera responsable de organizar el grupo y deberá centrar sus esfuerzos en dirigir, organizar y controlar a los miembros de su grupo y modificar sus conductas según las necesidades organizacionales.

TEORIA Y. En contra del enfoque anterior, McGregor parte del supuesto de que es preciso integrar los intereses individuales y los objetivos de la organización. Considera que las personas trabajarán y asumirán responsabilidades si tienen la oportunidad de satisfacer sus necesidades personales al tiempo que consiguen los objetivos organizacionales.

El DIRECTIVO Y considera que las personas tienen la capacidad de autodirigirse y autocontrolarse en aras de conseguir los objetivos a los que se ha comprometido. De esta manera, la motivación, el potencial para el desarrollo y la asunción de responsabilidades para alcanzar los objetivos organizacionales no sólo dependerá de los mandos y directivos, sino también de los colaboradores. Como consecuencia, las personas se comprometen e implican con los objetivos y la organización, buscan y aceptan nuevas responsabilidades, mejoran su imaginación, creatividad, ingenio en la solución de problemas y desarrollan su potencial intelectual.

Para que todo esto sea posible es necesario que la dirección disponga de las condiciones organizacionales y de los métodos y herramientas que permitan satisfacer las necesidades y objetivos individuales, al tiempo que se logran los objetivos organizacionales.

El punto clave de la Teoría Y, por tanto, será el concepto de integración. Las funciones del directivo según la Teoría Y, serían las siguientes:

- Permitir que los subordinados se autodirijan
- Facilitar una atmósfera que permita desarrollarse personalmente a los miembros del grupo, al tiempo que trabajan en la consecución de los objetivos organizacionales.

### 3.3. Liderazgo Situacional:

Algunas de las teorías antes descritas sirvieron de punto de partida a Hersey y Blanchard para elaborar su “Teoría del ciclo de vida del liderazgo” y que más adelante recibió el nombre de Liderazgo Situacional desarrollado por Blanchard y sus colaboradores de la Blanchard Training and Development Inc., dando lugar a un planteamiento con algunos cambios sobre el original y que se ha denominado Liderazgo Situacional II, Blanchard parte de dos conceptos:

- **Conducta directiva.** Esto es, el comportamiento del líder que le lleva a centrarse en las tareas, utilizando fundamentalmente, comunicaciones de una sola vía, ya que es él quien habla a sus colaboradores desde su rol y, como consecuencia, les indica qué deben hacer, dónde, cuándo y cómo deben hacerlo. Posteriormente, supervisa estrictamente su rendimiento. Las tres palabras que pueden servir para definir este tipo de conducta son: estructura, control y supervisión.
- **Conducta y apoyo.** Es el comportamiento del líder que favorece la existencia de comunicación de dos vías; así, escucha a sus colaboradores, proporcionándoles apoyo y ánimo, facilitando la interacción e incluyéndolos en el proceso de tomas de decisiones. Las

tres palabras que servirían para describir este tipo de conducta son: elogiar, escuchar y facilitar.

El modelo de Blanchard presenta cuatro estilos de liderazgo y los sitúa en función de los dos tipos de conducta. Los cuatro estilos descritos son:

**ESTILO S1:** El líder define los roles y las metas, imparte a sus seguidores instrucciones específicas y supervisa estrictamente la realización de las tareas: la solución de los problemas y la toma de decisiones es responsabilidad exclusiva del líder. El líder indica a sus colaboradores lo que deben hacer, cómo, cuándo y dónde deben hacerlo y supervisa estrictamente la implantación de sus soluciones y decisiones: **estilo directivo.**

**ESTILO S2:** El líder explica las decisiones y solicita a sus colaboradores que le proporcionen sugerencias; sin embargo, continúa dirigiendo la realización de las tareas. Es claro que, en este estilo, el líder continúa ejerciendo un alto grado de dirección y se sigue trabajando en base a sus ideas; no obstante, trata de conocer los sentimientos de sus colaboradores sobre sus decisiones, ideas y sugerencias. Aunque, como se puede apreciar, se va aumentando la comunicación de dos vías y el apoyo con respecto al estilo anterior, el control sobre la toma de decisiones permanece enteramente en manos del líder: **estilo entrenador.**

**ESTILO S3:** El líder y sus colaboradores toman conjuntamente las decisiones y, a continuación, apoya a los esfuerzos de éstos en la realización de las tareas. El locus de control en la solución de problemas y la toma de decisiones cambia del líder a los colaboradores. El papel del líder es proporcionar reconocimiento, escuchar activamente y facilitar la solución de los problemas y la toma de decisiones por parte de sus colaboradores. Obviamente, este estilo será apropiado cuando los colaboradores tengan las competencias exigidas por las tareas que hay que llevar a cabo: **estilo de apoyo**

**ESTILO S4:** El líder transfiere completamente la responsabilidad de toma e implementación de las decisiones a sus colaboradores. Así éstos y el líder discuten conjuntamente los problemas hasta que llegan a un acuerdo total sobre la definición de los mismos, momento en que el proceso de toma de decisión es delegado completamente en los colaboradores. Son éstos, por tanto, quienes tienen el control para decidir cómo se deben realizar las tareas, ya que tienen las competencias y la confianza exigidas para asumir la responsabilidad de dirigir su propia conducta: **estilo delegador**.



### 3.4. Los Estilos de Liderazgo Básicos

López (1996) recoge los aportes realizados por distintos autores como Blake y Mouton(1964), Tannenbaum y Schmidt (1969), Reddin (1971), entre otros y el trabajo con distintos grupos, para realizar una propuesta de cuatro estilos en función de la necesidad de orientar el comportamiento hacia las relaciones y/o hacia las tareas. Los estilos son:

- **Estilo patronal**

Se fundamenta en la importancia de las tareas a realizar. El comportamiento típico del líder consiste en dar **órdenes**.

Todas las **decisiones** las toma el líder. Los funcionarios o colaboradores sólo se encargan de ejecutar, aunque pueden hacer sugerencias, no se les comunica si fueron tomadas en cuenta.

El **control** se ejerce con frecuencia durante la realización de las tareas. Es típico de las organizaciones que tienen que resolver problemas de corto plazo, en situaciones de improvisación continua (ejército, policía, etc.)

- **Estilo paternalista**

Se fundamenta en la importancia tanto de la relación como de las tareas. El comportamiento típico del líder consiste en **motivar** a los subordinados.

Las **decisiones** las toma el líder después de escuchar a los subordinados. El tomar, o no, en consideración las sugerencias es potestativo del líder.

El **control** se ejerce de modo intermitente durante la realización del trabajo.

Estilo típico en aquellas organizaciones con alta rotación de personal, que se fundamentan en el cumplimiento de los “idearios”.

- **Estilo participativo**

Se fundamenta en la importancia de las relaciones, dando por supuesto que las tareas se realizan con efectividad. El comportamiento típico del líder consiste en **colaborar** y **negociar** con los subordinados.

Las **decisiones** se toman en comités presididos por el voto de calidad del líder.

El **control** se ejerce en hitos previamente establecidos, a lo largo del proyecto.

Estilo típico de las organizaciones con alta cualificación de todos los miembros y con complejidad elevada en las tareas.

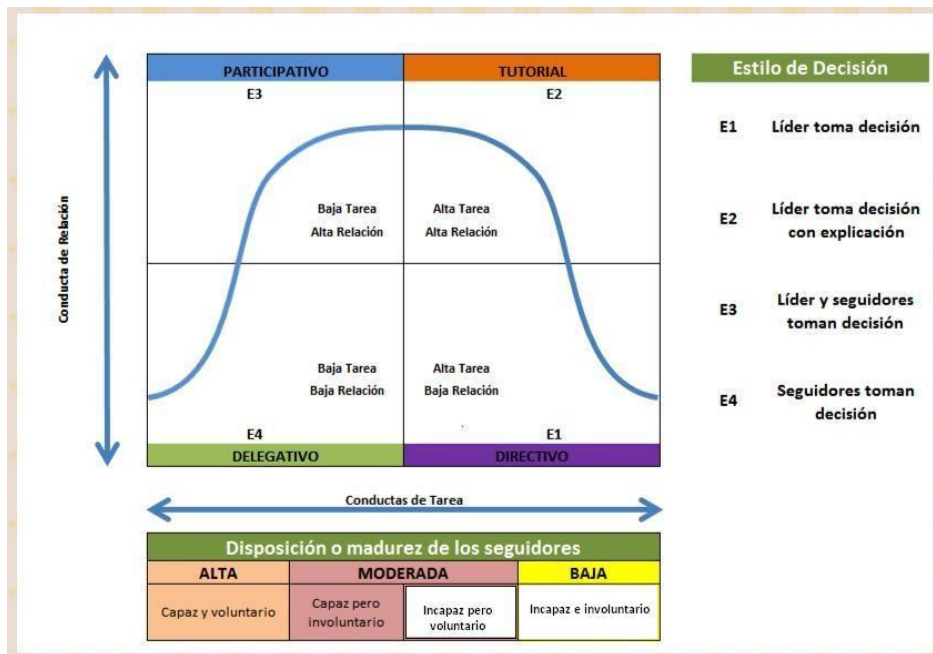
- **Estilo permisivo**

Se fundamenta en la importancia del sistema social, dando por supuesto que hay efectividad en las tareas y vínculos de interdependencia. El comportamiento típico del líder consiste en la **delegación**.

Las **decisiones** se toman por las personas que realizan las tareas.

El **control** se ejerce una vez finalizado el proyecto.

Estilo típico de las organizaciones con elevada dispersión geográfica, o con gran variedad de tecnologías, segmentos de clientela...



## CAPITULO IV

### CULTURA ESCOLAR

¿Por qué es importante la cultura escolar? Los investigadores han recolectado una cantidad importante de pruebas sobre la cultura escolar. Culturas escolares sanas y sólidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivación de los estudiantes, y **con la productividad y satisfacción de los profesores.**

Veamos ahora algunos acercamientos conceptuales a lo que se entiende por cultura escolar.

“Cuando hablamos de cultura organizativa nos estamos refiriendo a una dimensión profunda que subyace la vida organizativa: nos situamos en las creencias, valores, los significados, supuestos, mitos, rituales...”

Algunos autores como Anderson (1982), Álvarez y Zabalza (1989), al reflexionar sobre cuáles son las dimensiones del clima escolar, incluyen como una dimensión climática importante la referida al sistema de creencias, valores y estructuras cognitivas de los miembros de la organización. Según Poole y Mcphee (1983) y Poole (1985), el clima ha de ser estudiado como un constructo intersubjetivo, algo que se crea y mantiene a través de la interacción organizada en torno a prácticas comunes.

“Los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar” (Stolp y Smith 1994).

“Es el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de “visibilidad” y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y

metas”.( Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y del Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”)<sup>4</sup>

Terrence E. Deal y Kent D. Peterson (1990) dicen que la definición de cultura incluye "profundos patrones de valores, creencias, y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia (de la escuela)". Paul E. Heckman (1993) nos recuerda que la cultura de la escuela yace en "las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores". Estas definiciones van más allá de la tarea de crear un ambiente de aprendizaje eficiente. Se enfocan más en los valores medulares que son necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes.

Así, la *cultura escolar* se puede definir como los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

Definamos algunos de estos elementos presentes en la cultura escolar:

- *Normas.*- Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades.
- *Mitos.*- Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.
- *Símbolos.*- Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el

---

<sup>4</sup> Cultura Escolar y mejora de la educación, Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.

- *Ritos.*- Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.

- *Valores.*- Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.

- *Supuestos básicos.*- Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar.

Aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

Si bien es cierto, existen algunos estudios que demuestran que culturas escolares bien definidas y fuertes mejoran los resultados de aprendizaje como lo demuestra el estudio de Jerry L. Thacker y William D. McInerney (1992), no es menos cierto que estos tipos culturales ejercen una influencia muy importante sobre sus docentes. La cultura escolar se correlaciona con la actitud de los profesores hacia su trabajo. En un estudio que estableció el perfil de culturas efectivas y no efectivas, Ying Cheong Cheng (1993) halló que las culturas escolares más fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional fuerte, participación compartida, liderazgo carismático e intimidad, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada. Sin embargo, las culturas escolares no son estáticas, ni permanentes en el tiempo, se van modificando o evolucionando por diversos factores ambientales. Por lo tanto, para poder cambiar o guiar una cultura de un

centro en particular, lo primero que hay que hacer es conocerlo, lo cual, debiera ser una de las primeras tareas que un director y equipo directivo debiera observar y registrar. Como señala Peter Senge (1990) "en cualquier punto habrá una imagen en particular del futuro que sea predominante, pero esa imagen evolucionará". El director que es capaz de adaptar su enfoque a nuevos desafíos será más exitoso al crear culturas escolares fuertes.

El cambio más efectivo en la cultura escolar pasa cuando directores, profesores, y estudiantes desarrollan los valores y creencias que son importantes para la institución. Las acciones del director se advierten e interpretan por otros como "lo que es importante". Un director que actúa con cuidado y con preocupación por los demás, es más probable que formará una cultura escolar con valores similares. Del mismo modo, el director que tiene poco tiempo para otros, da una aprobación implícita a las actitudes y comportamientos egoístas.

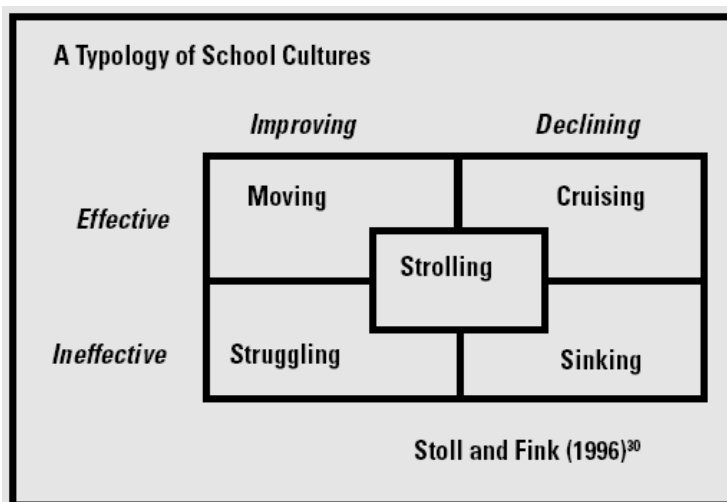
Deal y Peterson sugieren que los directores deberían trabajar para desarrollar perspectivas que sean compartidas -arraigadas en la historia, en los valores, y las creencias- de lo que debería ser la escuela, contratar un plantel compatible, encarar los conflictos en lugar de evitarlos y utilizar ejemplos o casos para ilustrar los valores compartidos.

Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar. Por más que haya ciertos "universales culturales", cada institución escolar tiene su idiosincrasia, es decir, su "singularidad cultural". Esta singularidad cultural puede presentar características muy claras y observables, que emanan de proyectos educativos claros y que son plasmados por actores educativos que están en sintonía con este proyecto. Algunos de estos factores o características observables se construyen sobre inspiraciones religiosas (por ejemplo, congregaciones religiosas), sobre si la educación ofrecida es para hombres, mujeres o coeducacionales (mixtos), sobre el origen de sus fundadores (colonia alemana, italiana, francesa, etc), sobre opciones

curriculares específicas o proyectos que ponen su acento en el arte, el deporte, la ecología, etc. Todos estos elementos conformarán una cultura escolar que con el tiempo puede ir reforzándose y profundizándose hasta configurar una cultura escolar característica que imprime un sello en sus educandos. El extremo de estos colegios o establecimientos que tienen culturas fuertes y tradicionales es el “hermetismo cultural”. En colegios o establecimientos con fuerte tradición o cultura escolar tienen el riesgo de “vivir de la tradición” y del capital cultural y educativo que han ido forjando por años.

Según la tipología de Stoll y Fink (1998) estos últimos establecimientos descritos estarían en el nivel de “cruceiro”, es decir, aquellos que “aparecen efectivas externamente, porque tienen buenos resultados en los test pero han ‘botado’ la capacidad de cambio y no buscan agregarle más valor.

Los logros enmascaran problemas relevantes en la enseñanza y el aprendizaje. El desafío de los líderes es reconocer que eso es un problema”. Este tipo de cultura puede esconder o enmascarar las posibles tensiones



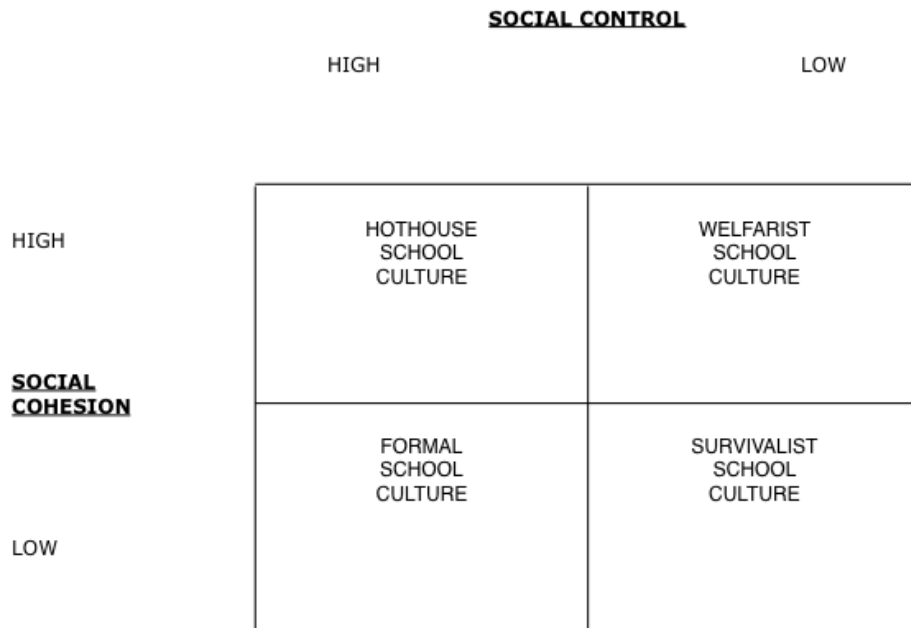
que ocurren al interior de la comunidad escolar. Los buenos resultados en pruebas externas pueden hacer suponer un buen clima escolar y laboral. ¿Para qué cambiar?

En cambio aquellos establecimientos que se encuentran en movimiento los alumnos(as) y profesores impulsan el progreso y el desarrollo, trabajan

juntos, saben para donde van y tienen las capacidades y habilidades para hacerlo, poseen normas que los llevan a mejorar.

Aquellos establecimientos que se encuentran en “lucha” se caracterizan por frases como las que siguen: somos inefectivos, y lo sabemos, gastamos mucha energía en mejorar, sabemos nuestros errores y eso nos desmotiva.

Finalmente, aquellos que se encuentran en la categoría de “hundándose” se caracterizan por: normas que aíslan, culpan, pérdida de la fe que inhibe poderosamente el mejoramiento, staff no comprometido, trabajo aislado. No podemos hacer más. Necesitan una acción dramática y un apoyo significativo.



*Hargreaves' Typology of Schools taken from Hargreaves, D , 1999*

Si tomamos el modelo de Hargreaves sobre cultura escolar, podemos encontrar las siguientes:

- Tradicional: con baja cohesión social, alto control, inaccesible
- Beneficencia: bajo control social, alta cohesión social, relajado, acogedor
- Invernadero: alto control social, alta cohesión social, claustrofóbico, presionado, controlado
- Anómico: baja cohesión social, bajo control social, inseguridad, alineado, aislado, “en riesgo”

Stoll y Fink identificaron 10 normas culturales que influyen en el mejoramiento escolar, que se expresan de manera no verbal y que se pueden reflejar en las siguientes ideas y frases:

- 1. Objetivos claros** - ‘nosotros sabemos para donde vamos’
- 2. Responsabilidad por ser exitosos** - ‘nosotros podemos’
- 3. Compañerismo** – ‘nosotros trabajamos en esto codo a codo’
- 4. Mejoramiento continuo** – ‘podemos ser mejores’
- 5. Aprendizaje continuo** – ‘todos tenemos cosas que aprender’
- 6. Toma de riesgo** – ‘aprendimos por tratar de hacer algo nuevo’
- 7. Soporte** – ‘siempre tienes que estar dispuesto a ayudar’
- 8. Respeto mutuo** – ‘cada uno de nosotros tiene cosas importantes que aportar’
- 9. Apertura** – ‘podemos discutir nuestras diferencias, sin enojarnos’
- 10. Celebración y sentido del humor** – ‘nos sentimos bien y lo decimos, andamos con buena cara’

## **CAPITULO V**

### **ROLES DIRECTIVOS Y CLIMA ESCOLAR.**

Ciertamente que la impronta que posea la Dirección de una escuela o colegio junto a su equipo directivo son muy importantes para conseguir un ambiente escolar óptimo. Los estudios de gestión y eficacia escolar nos indican que uno de los actores claves que puede favorecer que los procesos de cambio no fracasen es el (la) director(a) y su equipo directivo.

La evidencia nos indica que los directores efectivos son aquellos que favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares, promueven objetivos comunes, incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico. Al contrario, la misma evidencia demuestra que, en escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión de entorno (Raczynski, 2005 citado en Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo, Maureira, 2008).<sup>5</sup>

Los resultados positivos en entornos aparentemente adversos son posibles en escuelas con docentes y directivos comprometidos (Bases del Liderazgo en Educación, A. Rojas y F. Gaspar, Unesco, 2006)<sup>6</sup>. Para conseguir los logros y cambios que todos queremos en educación y al interior de nuestras aulas, se requieren de Directivos “Líderes” entendiendo como líderes a aquellas personas (en este caso directivos) que son capaces de identificarse plenamente con el dolor y las frustraciones cotidianas de los maestros y

---

<sup>5</sup> Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Maureira y cols. Noviembre 2008

<sup>6</sup> Bases del Liderazgo en Educación, A. Rojas y F. Gaspar, Unesco, 2006

maestras, de sus alumnos y alumnas (entendiendo como líder a aquel que tiene como rol la “*conducción de comunidades hacia el futuro*”). Estos líderes deben ser capaces de transformar estas frustraciones en oportunidades de desarrollo. Dentro de las características que se muestran como Efectivas o Escuelas de Calidad, según estudio de la UNICEF o escuelas con resultados destacables según la OREALC/UNESCO, se consideran como parte del ámbito de la gestión las siguientes: peticiones, ofertas, promesas, declaraciones y juicios.

- Clima escolar (organizacional) caracterizado por las buenas relaciones entre los alumnos/as, los/as docentes, el personal directivo no docente, las familias y la comunidad.

- Gestión institucional centrada en lo pedagógico. El aprendizaje de los alumnos en el centro de su accionar.

- Liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.

- Alianzas entre escuelas y familias.

En el ámbito pedagógico:

- Los directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.

- Clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos; prioridad a la

comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños y niñas.

Las escuelas de calidad son capaces de crear una pedagogía propia, distintiva y singular para los niños y niñas que les toca atender. Una *pedagogía del cambio*, que toma en cuenta la pobreza que debe afrontar el centro escolar, pero no cualquier pobreza y vulnerabilidad, sino la pobreza específica y singular del entorno en que se desenvuelven. De allí que todas las escuelas de calidad muestran proyectos institucionales centrados en lo pedagógico, con metas claras, y sus profesores realizan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los educandos.

Dado que sus directivos/as y profesores/as son capaces de desarrollar esa pedagogía propia y singular, confían en ellos mismos y en sus educandos: se saben capaces de enseñar y saben que sus alumnos son capaces de aprender. Tienen altas expectativas.

Adicionalmente, tales escuelas realizarían una gestión impecable y alianzas con las familias. Ello daría lugar al clima escolar favorable a los aprendizajes.

Desde el punto de vista del liderazgo, las escuelas de calidad tienen y crean su propia mirada sobre el aprendizaje de la población que les toca atender; asimismo, logran una gestión impecable y fundan alianzas significativas. Para esas escuelas de calidad los factores son muy importantes pero no determinantes, tampoco son obstáculos insalvables a los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a los que deben atender.

En el contexto del Marco para la Buena Dirección éste se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber:

Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia.<sup>7</sup>

Según el Marco para la Buena Dirección uno de los roles de un director(a) es en lo administrativo: *“Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.”*

El clima organizacional es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela; y, al mismo tiempo, es uno de los factores en los que el director y equipo directivo puede influir más directamente. Un buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.

En ese sentido, el dominio de gestión del clima organizacional y convivencia persigue relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios considerados en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

Dentro del ámbito Gestión del Clima Organizacional y Convivencia se consideran los siguientes descriptores:

- El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas
- El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.
- El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno

---

<sup>7</sup> Marco para la Buena Dirección, Mineduc, 2005

- El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.
- El director y equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

Resulta interesante identificar o resaltar aquellas acciones que debieran practicar nuestros directores y líderes educacionales para conseguir o favorecer un clima de trabajo donde cada uno de los actores educativos se sienta partícipe de un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Muchas de estas acciones se encuentran en el mismo documento “Marco para una Buena Dirección”, así como el documento de “Perfiles de Competencias Directivas” realizada por Fundación Chile<sup>8</sup>. Cabe mencionar también el informe “Dirección Escolar Efectiva” del Ministerio de Educación de El Salvador (2008), al cual nos referiremos más adelante.

Algunos de estos aspectos o acciones no solamente tienen que ver con el clima de manera aislada, sino como éste se ubica supeditado a favorecer más y mejores aprendizajes de nuestros alumnos(as). En el ámbito “liderazgo” se puede mencionar:

- Promueven y apoyan una cultura organizacional flexible.
- Son capaces de escuchar y estar abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias.
- Practican un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa.
- Disponen de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento y las relaciones con los actores relevantes del entorno.

---

<sup>8</sup> Manual de gestión de competencias para Directivos, Docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Fundación Chile, mayo 2006.

- Promueven el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional.
- Generan espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el Proyecto Educativo Institucional
- Promueven, entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza efectivas, de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza.
- Promueven y aceptan el surgimiento de liderazgos al interior de los equipos de trabajo del establecimiento.
- Promueven un clima de igualdad de oportunidades y una política de puertas abiertas ante todos los actores de la comunidad educativa.
- Promueven una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva en el éxito de la escuela.
- Desarrollan y mantienen relaciones de colaboración y comunicación con los padres y apoderados.
- Incorporan la influencia de la cultura local y de sus organizaciones en los procesos educativos.
- Consideran el rol que juega la educación en el contexto de su localidad en la implementación de su proyecto educativo.

## **CAPITULO VI**

### **Metodología:**

Desde una perspectiva metodológica esta será una descripción de caso del colegio particular subvencionado Santo Tomás de la comuna de Puerto Montt.

Para el logro de los objetivos planteados anteriormente, se ha realizado un estudio de caso de las principales características en relación a clima laboral de un colegio particular subvencionado ligado a una corporación educacional. Este colegio ya tiene más de 10 años en la comuna, cerca de 1320 alumnos(as), 27 profesores(as), y un equipo directivo conformado por 4 docentes, incluido el director, que se ha ido consolidando con el paso del tiempo.

También se llevó a cabo una encuesta sobre clima y satisfacción laboral. Dicha encuesta sobre satisfacción laboral fue realizada con anterioridad en el colegio San Ignacio (E.B.), institución con buenos resultados tanto PSU como SIMCE, cuya dependencia corresponde a la Compañía de Jesús (Jesuitas). Esta encuesta fue diseñada por un equipo de profesionales y dirigentes del Colegio San Ignacio, a cargo de la Psicóloga Sra. Silvia Elgueta.

La encuesta fue aplicada a 21 profesores (67,7 %) constó de 55 afirmaciones o preguntas que se reagruparon para su análisis en 5 áreas:

- Relaciones Profesores-Directivos (preguntas 1 a 10)
- Espacio físico e infraestructura (preguntas 11 a 21)
- Condiciones laborales y sueldos (preguntas 22 a 32)
- Satisfacción personal y laboral (preguntas 33 a 43)
- Trabajo en equipo (preguntas 44 a 55)

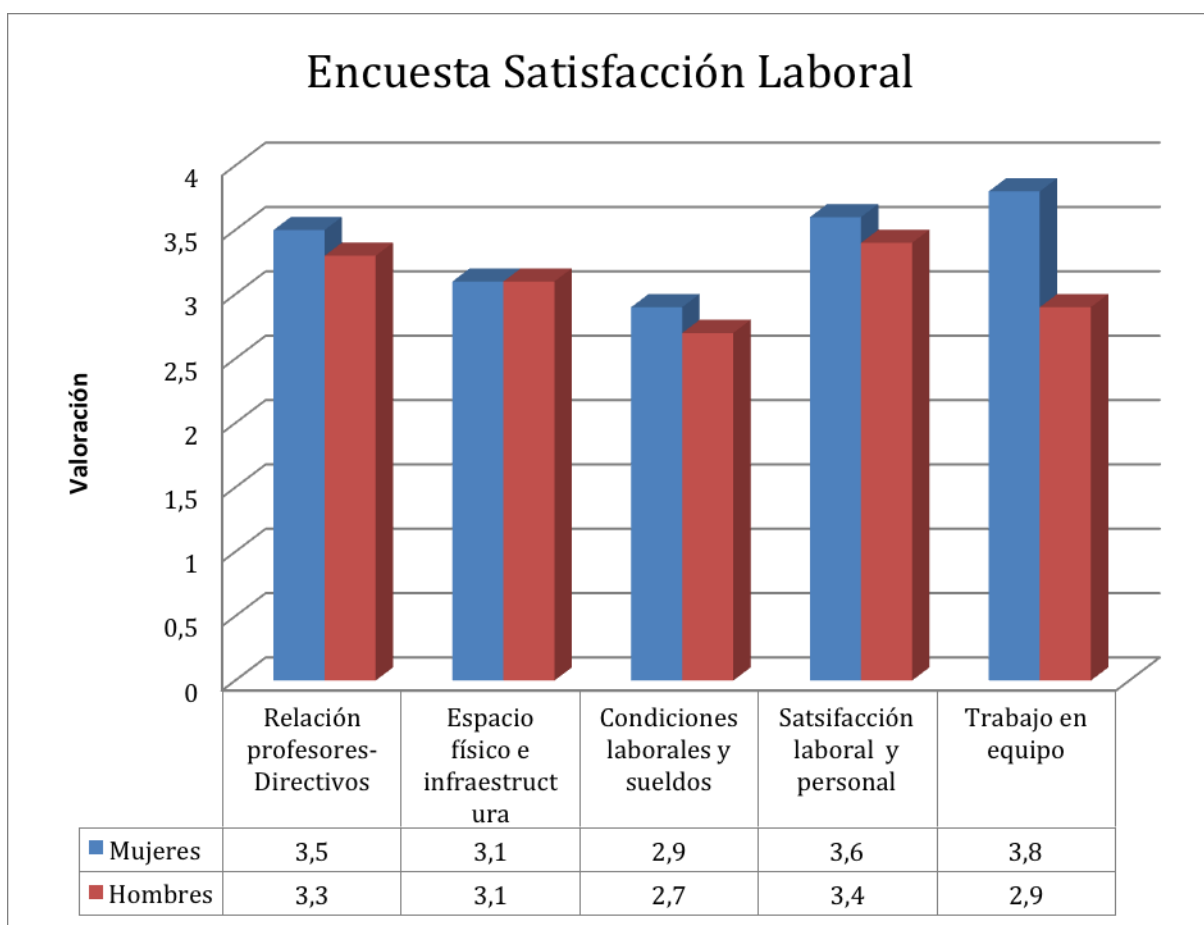
Junto con lo anterior se realizó una entrevista a su Director para consultar algunos aspectos de su gestión y liderazgo, por ejemplo, en relación a su trato con los docentes, capacidad de respuesta frente a demandas de los profesores, visión del trabajo en equipo, etc.

#### RESULTADOS ENCUESTA DOCENTE

Preguntas		Mujeres	Hombres
1- 10	Relación Profesores- Directivos	3,5 (87,7%)	3,3 (82%)
11- 21	Espacio Físico e Infraestructura	3,1 (77,5%)	3,1 (77,5%)
22- 32	Condiciones Laborales y Sueldos	2,9 (72,3%)	2,7 (67,1%)
33- 43	Satisfacción Personal y Laboral	3,6 (89%)	3,4 (85,3%)
44- 55	Trabajo en Equipo	3,8 (81,9%)	2,9 (72,1%)

Nota:

Respecto del ítem "trabajo en equipo" de la población de varones se sacaron 2 encuestas de la muestra, pues sus respuestas son contradictorias en sí mismas. Puede haber ocurrido que se haya contestado por "cumplir", sin leer las afirmaciones correctamente.



## **CAPITULO VII**

### **Análisis y Discusión:**

El Director actual asume en su cargo el año 2005, en el cual el colegio se encontraba en un proceso de incorporación y aumento de matrícula. Esto se entiende en todo colegio que necesita tener una base económica que haga sustentable el proyecto educativo. Sin embargo, este criterio implica que la población de estudiantes que ingresa al sistema educacional es muy amplio y variado, con muchos alumnos(as) que presentaban serias dificultades tanto de aprendizaje como conductuales o disciplinarios.

En este sentido la acción de este director se centró básicamente en dos aspectos:

- revisar y mejorar las prácticas educativas y posteriormente evaluar con un organismo externo estos avances
- generar un marco reglamentario y de convivencia que permitió normalizar situaciones conductuales o disciplinarias.

Estas dos medidas o acciones implican diferentes tensiones. La primera es revisar o ingresar a las “salas de clases” de nuestros docentes para revisar sus prácticas educativas, ver el cumplimiento de la cobertura de contenidos establecido en los planes y programas, revisar los instrumentos de evaluación para los alumnos(as), etc., es decir, una serie de acciones que pueden “amenazar” la acción docente o incluso la confianza en los reales objetivos de estas mediciones por parte del equipo directivo. No es raro pensar que los profesores consideran estas evaluaciones o mediciones como herramientas punitivas, sancionadoras o como mecanismos de cese laboral. Por tanto, llegar a ingresar a un espacio tan sensible para los docentes como es la sala de clases, su lugar de trabajo más directo y más aún revisar sus

prácticas educativas, requiere de parte del director o directivo de un trabajo previo, en equipo y por pares que permite ir evaluando los procesos, en actividades pequeñas y dirigidas, quitando los miedos y prejuicios respecto de una evaluación docente. En este proceso es clave la generación de confianzas entre directivos-docentes, a través de distintas instancias y actividades, llámense éstas entrevistas o conversaciones personales, reunión o consejo de profesores, actividades de formación y capacitación, etc. Como se comprueba en una entrevista (revista Qué Pasa, septiembre 2013) que señala: “ En el Santo Tomás están acostumbrados a que el director entre a la sala en cualquier momento. Y también los jefes técnicos y los psicólogos, porque uno de los énfasis en este colegio de Puerto Montt, está en un detallado seguimiento al trabajo que se hace en clases.” El mismo director del establecimiento, Sr. Faustino Villagra, señala: “el énfasis de la gestión nuestra ha sido el apoyo a las/los docentes en el trabajo de aula, asesoría, capacitación”. La idea, explica, es acompañar permanentemente a los docentes y en los niveles de aprendizaje de cada niño. “Estamos en la etapa en que empezamos a observar los buenos resultados. La motivación y las ganas es lo que marcaría la diferencia” concluye el director.

El segundo aspecto a considerar es el aspecto normativo que se realizó en el colegio. Básicamente la gestión directiva consistió en construir un marco de convivencia con la participación de los distintos actores del colegio, tanto en aspectos de convivencia, normas y también de las sanciones. Estas normas de convivencia fueron trabajadas e informadas al centro de padres y apoderados. Una vez realizada esta etapa, fue clave la firme decisión del director de cumplir estas normas y aplicar las medidas correctivas cuando éstas eran necesarias. Claramente esto generó resistencias de los apoderados y en algunos conflictos que llegaron incluso al diario local. Sin embargo, el paso del tiempo y los resultados dieron la razón a estas medidas.

### **Encuesta de Satisfacción Laboral:**

Respecto del ítem “Relación Profesores- Directivos” se puede apreciar una alta valoración o satisfacción tanto en Docentes mujeres como en los varones, por sobre el 80%, lo que se traduce en una buena percepción del trabajo realizado entre profesores y directivos. Se percibe una mayor cercanía de los directivos a sus docentes y de su disposición ayudar y a resolver problemas. Un aspecto interesante de considerar es la calidad o la forma en que se hace la supervisión y/o acompañamiento de la labor docente. Existen dos elementos claves expresado en estas encuestas:

- importancia de los docentes para el colegio
- supervisión y ayuda por parte de los directivos.

Esto último permitiría realizar un trabajo coordinado, al posibilitar una supervisión y observaciones directas al trabajo docente, lo cual es bien percibido o recibido por más del 80% del profesorado. Se podría interpretar que con este trato directivo es más fácil “abrir” las salas de clases para trabajar directamente sobre el ambiente de sala, sus alumnos(as) y sus profesores.

En este punto la empatía y la presencia cercana del Director hacia su equipo directivo y principalmente hacia sus docentes, reflejado en una política o quehacer de “puertas abiertas”, en un “estar presente” de manera activa, muchas veces encabezando o siendo el instructor de un tema institucional o de perfeccionamiento, o en la simple conversación de pasillo , o en sus celebraciones y fechas importantes para el colegio; configuran un trato agradable para sus docentes quienes lo perciben como alguien preocupado, agradable, cercano. Esto favorece o allana caminos para realizar entrevistas,

encuestas, supervisiones en sala, reuniones de departamento o de ciclo, revisión y programación de planificaciones, etc.

Un resultado interesante de analizar es el referido a “Condiciones laborales y sueldos”, en el cual existe una satisfacción importante sobre el 65% en las condiciones de trabajo, pero llama la atención que es en los profesores (varones) donde la evaluación desciende a un 67,1% en comparación a las profesoras (mujeres) donde la evaluación es de un 72,3%. Particularmente en afirmaciones en las cuales se compara el sueldo promedio del colegio con el valor promedio de mercado o de otros colegios, el sueldo colegio se percibe un poco más bajo. A esto se deben sumar o considerar dos afirmaciones tales como: “siento que por más años que trabaje acá, nunca tendré un puesto mejor que el que tengo” y que “por motivos económicos he pensado buscar trabajo en otro lugar”. Cada una de ellas está evaluada con un 2,57 de un total de 21 profesores encuestados. Por tanto, en relación al ítem 31 *“por motivos económicos he pensado en buscar trabajo en otro lugar”* el 52,3 % de los profesores (11 de 21) estarían dispuestos a cambiarse de trabajo. Esto se podría explicar porque en la mayoría de los casos son los varones los que tienen mayores ingresos reales o familiares, sin dejar de reconocer que esta situación ha ido cambiando con el tiempo para muchas colegas o mujeres docentes. Comparando estos mismos ítems o afirmaciones para el caso de las profesoras los números son bastante distintos, el ítem 29 “siento que por más años que trabaje acá, nunca tendré un puesto mejor que el que tengo” alcanza una valoración de 2,19, es decir, 6 profesoras de 21 encuestadas, lo que representa el 28,6% están de acuerdo con esta afirmación. Y respecto de si han pensado cambiarse por razones económicas la valoración desciende aún más a 1,42, es decir, 1 profesora de 21 encuestadas lo que representa el 4,5 %.

Respecto del tema “Satisfacción Personal y Laboral” se aprecia en ambos grupos de profesores una alta evaluación o valoración, lo que se traduce en

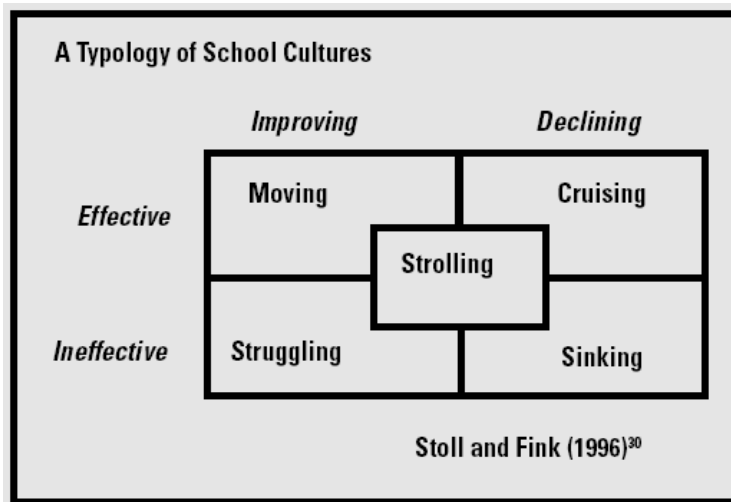
un grado de realización y satisfacción por el trabajo realizado, lo que incluso se ve como una forma de servicio a los demás, sin embargo, a pesar de esto existen 9 profesores que representan el 42,8% y 7 profesoras que representan un 33,3% de cada uno de sus grupos, que “no dudarían en cambiarse de trabajo si le reportara más dinero”.

Aunque la evaluación o valoración el ítem “Trabajo en Equipo” es alta, 2,9 por parte de los profesores varones que representa un 72,1% de aprobación, se aprecia cierta falencia u oportunidades de profundización en la participación docente en cuanto a la toma de decisiones, participación en la planificación conjunta, pedir opinión respecto de las metas perseguidas y en general una mayor inclusión en la planificación de las metas y en la toma de decisiones. De este grupo de profesores, en 7 de 20 encuestados en este ítem hay descontento respecto de la participación o inclusión en las decisiones que se ven reflejadas en afirmaciones como “en este colegio no se fijan las metas entre todos”, “no se da un espacio importante para la participación de todos”, “no habrían reuniones continuas para planificar en conjunto” y quizás lo más importante son opiniones como: “siento que mi opinión no es importante para diseñar los objetivos que perseguiremos”. Esta última afirmación es apoyada por 5 profesores lo que representa un 25% de los profesores que respondieron este ítem. Este último es de mucha importancia, y tiene que ver con lo que se ve en muchos informes de colegios que son exitosos en sectores de pobreza, reflejado en el informe “Quien dijo que no se puede” donde se constata que una variable importante es que el docente se siente “con la camiseta puesta”. Si un(a) docente considera que su opinión no es importante y por ende se considera subvalorado, las posibilidades de que se sienta comprometido con el PEI disminuyen, quizá lo mueva su compromiso con sus estudiantes, pero no así con la institución.

Para el caso de las colegas que responden este ítem (20 profesoras) sólo una profesora expresa una opinión crítica respecto de la inclusión de los profesores lo que representa un 5%. Esto respalda la idea de que son las mujeres las que manifiestan o tienen una mejor percepción de un ambiente de mejor calidad laboral.

## 7.1 Cultura Escolar

De acuerdo a las distintas entrevistas o conversaciones sostenidas con el Director y con algunos docentes, más visitas que realicé en por lo menos 6 oportunidades en distintos momentos del año escolar, podría señalar que este colegio se encuentra en la categoría “en movimiento”.



**EN MOVIMIENTO:** Sabemos dónde vamos, Trabajamos juntos, tenemos normas que nos llevan a mejorar, Empujamos el aprendizaje. Es efectiva y tiene capacidad de cambiar. El desafío de quiénes trabajan ahí está en que están ‘moviendo’ el colegio y manteniendo ese momentum.

**CRUCERO:** Aparecemos como inefectivos, la capacidad de los alumnos no es responsabilidad de los profesores, tenemos reglas fuertes y claras, ¿para qué cambiar? ¿Tenemos que preparar a los alumnos para cambiar el mundo? Aparecen efectivas externamente, porque tienen buenos resultados en los test pero han ‘botado’ la capacidad de cambio y no buscan agregarle más valor. Los logros enmascaran problemas relevantes en la enseñanza y el aprendizaje. El desafío de los líderes es reconocer que eso es un problema.

**EN LUCHA:** Somos inefectivos, y lo sabemos, gastamos mucha energía en mejorar, sabemos nuestros errores y eso nos desmotiva. Tiene capacidad de cambio, pero por el momento no es efectiva. Son permeables a la tensión puesta desde fuera, pero necesitan mucho soporte para que se instale un genuino deseo de cambio institucional (pueden / no quieren)

**HUNDIENDOSE:** Normas que aíslan, culpan, equipo no comprometido, trabajo aislado. No podemos hacer más. Ni efectivas, ni capaces de generar el cambio necesario. Necesita urgentemente cirugía mayor.

Los fundamentos que llevan a hacer esta afirmación se basan en el mejoramiento sostenido y medible que ha tenido tanto el SIMCE como la PSU en los últimos 4 años, lo que ha sido reforzado con un clima de exigencia académica y mejoramiento de la calidad de la enseñanza docente. En este último punto quiero mencionar que hace 5 años junto con la llegada del Director actual a este colegio, se comienza con una revisión y acompañamiento de la labor docente en aula lo que se traduce en que al cabo de 1 a máximo 2 años, significara la salida de algunos docentes mal evaluados. Junto con esto se fue aumentando el nivel de exigencia en los alumnos(as) lo que también se tradujo en un cierto “filtro” académico y también normativo, es decir, también se puso énfasis o acento en el reglamento de convivencia interno lo que en algunos casos de disciplina importante significó la cancelación de matrícula de un grupo de alumnos(as). En este punto existe una clara intención de regular la “Convivencia Escolar” para lo cual se ha organizado un equipo encargado de la convivencia escolar. En esta materia el colegio declara lo siguiente en su página web ([http://www.santotomas.cl/colegios/sedes/puerto\\_montt/formacion.html](http://www.santotomas.cl/colegios/sedes/puerto_montt/formacion.html)): Deseamos construir junto a las familias, espacios educativos que proporcionen herramientas concretas para la adquisición de capacidades y actitudes en nuestros niños, niñas y jóvenes en los cuales la solidaridad, el respeto, la perseverancia y la responsabilidad formen parte de las actitudes en el

quehacer diario de nuestra comunidad. Desde esta perspectiva **la Convivencia Escolar es entendida como aquella red de relaciones que se generan en un espacio y tiempo determinado, que tiene un sentido y/o propósito, y que convoca a los distintos actores que participan en ella (directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados, administrativos, para docentes y auxiliares) a ser capaces de cooperar, operando en conjunto en la construcción de relaciones y vínculos entre sí.**

El **equipo encargado de la Convivencia Escolar** del Colegio, propicia la mediación de conflictos, entendida como una forma concreta a través de la cual los alumnos pueden aprender y desarrollar habilidades sociales que les permitan establecer relaciones en las que el respeto sea fundamental y el contactarse con el mundo personal y con el del otro sean las bases para el entendimiento. Como herramienta de apoyo a su labor cuentan con el Manual de Convivencia Escolar.

La calidad de la convivencia, que podamos lograr en nuestro Colegio, es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana, en tanto nuestra comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que servirá de modelo y que dará sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país.

Cabe señalar también que de la mano con estos cambios graduales, se trabajó en paralelo en la capacitación e instrucción docente, en temas tales como diseño estratégico, PME, manejo de conflictos al interior del aula, ajustes curriculares, etc. estas actividades se realizan en el transcurso del año pero fundamentalmente al terminar el año lectivo que coincide a mediados de diciembre y las primeras dos semanas de enero. En este punto

no sólo se ha realizado un apoyo a la gestión docente en aula, sino que además se ha apoyado sistemáticamente a aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas. Profesionales especialistas apoyan sistemáticamente a aquellos estudiantes que presentan algunas dificultades de leve y mediano grado en su proceso de aprendizaje.

( [http://www.santotomas.cl/colegios/sedes/puerto\\_montt/area\\_academica.html](http://www.santotomas.cl/colegios/sedes/puerto_montt/area_academica.html))

Finalmente en el área académica podemos mencionar que ya hace un par de años se trabaja con una institución externa que realiza sistemáticamente mediciones externas a sus docentes y alumnos(as), de 1º a 4º medio, pero en este últimos años se ha centrado particularmente en la enseñanza media.

Con el propósito de medir los aprendizajes de los alumnos de la Red de Colegios Santo Tomás, se realiza una evaluación externa de primer año básico a cuarto año de enseñanza media.([http://www.santotomas.cl/colegios/sedes/puerto\\_montt/area\\_academica.html](http://www.santotomas.cl/colegios/sedes/puerto_montt/area_academica.html))

## CAPITULO VIII

### Conclusiones

Al iniciar este trabajo partí con una pregunta general ¿qué factores están detrás del mejoramiento de un establecimiento educacional, particular subvencionado como el Colegio Santo Tomás de Puerto Montt, que ha obtenido buenos resultados académicos en los últimos 5 años en la región de Los Lagos? Sin duda, cuando se analizan y comparan algunos resultados Simce, por ejemplo, es claro que este establecimiento ha mejorado sostenidamente. ¿Qué hay detrás de este mejoramiento?

Una de las posibles líneas de respuesta se basa en un buen Clima Laboral, que si bien es cierto no permite establecer una relación causal con el mejoramiento en pruebas estandarizadas, permite señalar que favorece la satisfacción laboral y por ende, profesores(as) que trabajan más a gusto, es más probable que realicen una gestión docente de mejor calidad. A partir de los datos obtenidos en la Encuesta de Satisfacción Laboral se puede apreciar que existe una satisfacción laboral importante, sobre el 65%, lo que permite pensar que gran parte de los docentes realizan sus tareas pedagógicas con mayores grados de compromiso. Obviamente, cuando se pregunta por “motivos económicos he pensado en buscar trabajo en otro lugar” el porcentaje(%) sube a un 52,3% lo que es bastante razonable para las condiciones de mercado actuales en la ciudad de Pto. Montt.

Si bien es cierto, el trabajo en equipo se encuentra muy bien valorado con un 72,1% de aprobación, se requiere mayor inclusión en las tomas de decisiones y planificación de las metas. En este sentido, el trabajo directivo y particularmente de su director han marcado prácticas de trabajo distintas.

Si nos referimos al tipo de liderazgo que este director ha efectuado podemos señalar que en estos últimos años ha habido una evolución del mismo desde un liderazgo *paternalista* a uno *participativo*. El modelo paternalista parte del supuesto que no todos los colaboradores, en este caso

profesores, presentan las competencias necesarias o perfiles profesionales de acorde a los requerimientos de la institución. Por tanto, en un principio la labor directiva se centra en el acompañamiento e incluso instrucción educativa del propio director hacia sus colegas profesores. En una segunda etapa el acompañamiento, luego incluso de pasar por renovaciones de parte del equipo de profesores, pasa a ser un estilo más *participativo*, lo que supone que las tareas se realizan con efectividad. Lo que podríamos llamar supervisión o control de hace sobre la base de una planificación por todos conocida.

Si tomamos el modelo de Blanchard, esta evolución se daría entre el estilo S2 o estilo *entrenador*. Donde se aprecia un alto grado de dirección y apegado a sus ideas, sin embargo, trata de conocer los sentimientos de sus colaboradores, aceptando ideas y sugerencias. Continúa dirigiendo la realización de las tareas. En un segundo momento, el foco de control cambia desde el líder a los colaboradores. El papel del líder es proporcionar reconocimiento, escuchar activamente y facilitar la solución de los problemas. Esto supone que los colaboradores tengan las competencias exigidas por las tareas por llevar a cabo. Por tanto, después de unos 2 años de “entrenamiento” el estilo de dirección pasa a ser un estilo S3 o de *apoyo*.

Si nos adentramos en la cultura escolar del establecimiento y a la luz de los resultados de la encuesta de satisfacción laboral y las mediciones externas, podemos concluir que este establecimiento, bajo la mirada de Stoll y Fink (1996), se encontraría en la categoría “*en movimiento*”. Donde un aspecto clave para la institución es la sensación de que tienen sus docentes de “*todos(as) empujamos el aprendizaje*”, trabajamos juntos y sabemos a dónde vamos. El desafío es mantener al colegio “*moviéndose*” y manteniendo ese *momentum*, lo que a la luz de los datos pareciera que está ocurriendo, al menos en estos cinco últimos años.

La pregunta que surge de manera natural es ¿qué factores son los que están detrás de este *momentum* o mantención del movimiento de este colegio? Sin duda tratar de responder esta pregunta no es fácil, pero podemos identificar algunos elementos o prácticas directivas que lo hacen posible. Por ejemplo, en materia de salarios, siempre un tema sensible, hay directores que no tienen injerencia directa sobre las mejoras salariales, sin embargo, pueden gestionar temas que sin ser monetarios directamente comprometen la labor docente, por ejemplo, en materia de permisos, los docentes que necesitan hacer trámites importantes, o han tenido problemas o responsabilidades familiares podrían disponer por parte de la dirección de horarios o mover horarios para ayudar a sus docentes. Esta satisfacción no es sólo económica, sabemos que en muchos casos el mejoramiento económico, no depende del director. El director está centrado en mejorar la “ecología” escolar, a centrar nuestra mirada en aquellos ámbitos de intervención cercanos y realistas, aquello que efectivamente podemos cambiar, prometer, ejecutar. Además, hay otras dimensiones clave que dependen en mucho de la acción de los directivos, tales como el dominio de los contenidos y métodos, la capacidad de programar situaciones de aprendizaje relevantes, las expectativas respecto de las capacidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, cualquiera sea la situación sociofamiliar de éstos y, desde luego, el humor y el talante en el que se convive en el centro escolar. Cuando hablamos del humor de un director/a se alude al ambiente de cordialidad y respeto que debe existir entre los distintos miembros de una comunidad escolar, entendiendo que esta relación se basa primero en una relación laboral, que eventualmente y deseablemente se puede transformar en una relación de mayor confianza y por qué no de amistad profesional.

*Los líderes son personas expertas en observar conversaciones, en observar lo que ocurre con el lenguaje y las emociones humanas.* Esto es una idea central de una labor directiva en pro de crear ambientes escolares favorables. Por tanto, esta es una habilidad que hay que entrenar día a día. La empatía es la capacidad para colocarnos en el lugar del otro, mirar el mundo desde la posición del otro. Más de alguna persona que lea estas palabras, podrá decir con toda razón ¿qué hago si no tengo la capacidad para “empatizar” con mis colegas? La verdad que hay personas mejores que otras en este punto y por tanto las diferencias individuales o de estilo directivo pueden ser muy evidentes entre directores/as. Pero sí podemos decir o dar algunos pequeños consejos:

- reconocer al otro como un legítimo otro, esto es, antes que todo somos profesionales de la educación, profesores, educadores, colegas, por tanto, por más que ocupe un cargo directivo debo ser capaz de estar de par a par, horizontalmente, tratando de ubicarme en el lugar del otro.
- tener una postura sincera de real escucha frente a lo que me pueden decir o conversar, las personas lo mismo que el mundo animal, percibimos cuando alguien no está realmente interesado, se percibe la desconfianza o el miedo, si esto no se supera no podrá haber real comunicación.
- preguntar por lo que se puede mejorar o lo que derechamente estamos haciendo mal, estar dispuesto a las críticas. No sólo me interesa saber lo que anda bien, más importante es saber en qué estamos débiles para poder crecer. Obviamente si no hay un grado mínimo de confianza esto será difícil de realizar.
- buscar espacios adecuados y cómodos para conversar, ojalá que saque al docente de la rutina y de las presiones y/o responsabilidades propias de un día escolar.
- conversar ojalá con todos los miembros de la comunidad educativa al menos una vez al año. Nuestro auxiliar o portero también nos puede entregar una valiosa información del ambiente escolar.

- estar atentos a los eventos importantes de la comunidad escolar, en particular los que ocurren con nuestros docentes, y que están en el ámbito no sólo de lo profesional tales como cumpleaños, aniversarios, nacimientos, recordatorios de algún colega fallecido, en fin, detalles que pueden ser muy importantes para una comunidad.
- utilizar un lenguaje claro y directo, verificando que su interlocutor entendió el mensaje que Ud. quiso transmitir.

Antes que todo, una primera tarea es la creación de un clima de confianza en la escuela, y para ello es indispensable que los directivos logren coordinar las acciones de modo impecable. ¿Cómo se produce una coordinación de acciones impecable mediante el lenguaje? Les pedimos que se vuelvan expertos observadores de las conversaciones que ocurren en el centro escolar, en particular, de las conversaciones destinadas a coordinar las acciones en el ámbito de la gestión, el aprendizaje y la convivencia de sus escuelas, colegios, centros o liceos. Esto es tener una disposición a escuchar lo que el otro nos está diciendo, entendiendo a ese “otro” como aquella persona que sigue y comparte los mismos objetivos y metas dentro de un proyecto educativo, por ello ese otro puede ser un profesor/a, un alumno/a, un apoderado/a, un directivo y por qué no hasta el auxiliar de nuestro establecimiento. Significa entonces no sólo escuchar, sino que también significa ponerse en la posición de ese “otro” que nos habla no sólo con palabras, sino también con gestos y actitudes, es un llamado a empatizar y sentir con el otro, y a encontrar el verdadero sentido y mensaje detrás de cada actor de nuestra comunidad educativa. “Sabios en escuchar. Claros en el decir.”

En la interacción o las “conversaciones” que se dan al interior de un centro escolar, la utilización del lenguaje como herramienta es clave en la construcción de ambientes escolares sanos y de vínculos fuertes, como

señala Maturana “los seres humanos vivimos en trenzas de lenguaje y emoción”. Según los filósofos del lenguaje, Austin y Searle (1980) describen “los actos de habla” a la capacidad y posibilidad que tiene el lenguaje en formar y posibilitar construir nuevas situaciones entre los miembros de una comunidad ( *How to Do Things with Words* es la obra de John L. Austin más conocida, publicada póstumamente en 1962). Los trabajos de Austin y Searle muestran que los seres humanos coordinamos nuestras acciones mediante un número amplio pero finito de actos del habla. A los que se refiere OREALC/UNESCO son: peticiones, ofertas, promesas, declaraciones y juicios.

En este sentido un directivo debe ser lo suficientemente sabio y prudente, debe ser capaz de utilizar estos “actos de habla” de manera correcta, clara y oportuna.

En este sentido existen ciertas premisas básicas, normas no escritas o algunos “tips” que es bueno recordar:

- ser claros en nuestro lenguaje y en las palabras que usamos, no hablar en condicional, ni formular bromas sobre una situación particular que pudiesen ser mal interpretadas. Cerciorarse, por tanto, de que el mensaje que se entrega sea claro para el receptor. Es muy distinto decir “profesora tengo la impresión de que está llegando tarde” a decir “profesora Ud ha llegado 3 días tarde de la hora de ingreso, le pido que a partir de mañana esta situación no se repita”.

- cuando se realice una oferta o promesa, verifique que sea posible realizar, es decir, que sea factible, de otra manera su credibilidad y confianza en sus docentes se verá cuestionada. Fije plazos para cumplir lo ofertado o lo prometido. Informe sobre su cumplimiento o las razones por las cuales no se cumplió con lo mencionado, sea transparente.

- al momento de emitir juicios o críticas, éstas deben hacerse fundadas en evidencia, de manera que los argumentos sean objetivos e incuestionables. Si consideramos el ejemplo del atraso de un/a docente, se debe señalar los días y cuantos minutos de atraso se han registrado por sobre lo reglamentario, lo contrario sería dejar la crítica abierta a la duda y al cuestionamiento.

Los juicios abren o cierran posibilidades de coordinación de acciones. Abren o cierran futuros deseables. Para la construcción de la confianza y el liderazgo, el ser sabios en hacer y en escuchar juicios es una competencia de primera importancia.

De modo más específico, los/las directivos de centros educativos deben ser competentes para: a) crear los climas organizacionales necesarios para generar aprendizajes en condiciones difíciles; b) lograr el estado de ánimo *resuelto* para superar crisis derivadas, reconociendo que la comunidad educativa está formada por docentes y directivos, por lo general, deficitarios al momento de iniciar el proceso de cambio hacia una escuela o centro de capacitación de calidad.

Este ánimo decidido también debe existir cotidianamente como parte del trabajo diario de diseño de las actividades educativas en el centro y en sus aulas.

En suma, el Director y su equipo deben ser capaces de crear condiciones que favorezcan un clima escolar positivo, aquí no nos estamos refiriendo sólo a un ambiente agradable para todos los que trabajan en un centro educativo, no estamos hablando sólo de “las sonrisas per cápita” o si existen ambientes de cordialidad y respeto entre los diferentes actores de nuestra comunidad educativa. Estamos hablando también de que los equipos directivos deben ser capaces de detectar ¿cuáles son los intereses, emociones, motivaciones, prioridades de nuestros docentes? Estar atentos, de alguna manera ser o

medir el barómetro del clima escolar, para poder transmitir correctamente estas señales al equipo directivo y ser capaces no sólo de reaccionar, sino también de anticiparse a ciertas reacciones o situaciones que puedan generar tensiones o conflictos. Por ejemplo, ¿cuáles son las reacciones y emociones que se presentan ante un anuncio de evaluación del desempeño docente? A partir de esto último se puede desprender que un buen clima laboral o escolar puede mejorar, a lo menos indirectamente, los aprendizajes de nuestros alumnos/as. Sigamos con nuestro ejemplo de la evaluación docente. Es claro que cuando existen ambientes escolares favorables es mucho más fácil poder realizar evaluaciones en el aula, poder entrar a las salas de nuestros colegas para realizar observaciones del trabajo realizado, previo conocimiento de las pautas de evaluación, que pueden ser establecidas incluso con los mismos docentes.

Si bien es cierto, los datos presentados anteriormente en este pequeño estudio no son para nada concluyentes, respecto de si efectivamente los mejores climas laborales mejoran los resultados de aprendizaje, sí nos permiten señalar que ciertamente los climas escolares positivos son un campo muy bien abonado que permite el surgimiento de nuevos frutos, tales como mejores rendimientos de nuestros docentes y mayores aprendizajes de nuestros alumnos/as.

Claramente no podemos establecer una relación causal entre climas laborales enriquecidos y mejoramiento en los resultados de pruebas estandarizadas, pero es indudable que aquellos directores que se preocupan por mejorar las condiciones laborales y las formas en cómo se establecen la relaciones entre los directivos y el personal docente constituye un paso muy importante en la consecución de objetivos y metas establecidas en el Proyecto Educativo Institucional.

Sin duda, que hay ámbitos de acción que todavía falta profundizar tales como las mejores estrategias directivas que permiten crear ambientes

laborales que no solamente centran su acción en la tarea, sino también en la consideración de los colaboradores docentes. Este es un desafío pendiente.

El clima escolar no lo es todo, pero si se constituye en una variable muy importante para tener en cuenta por nuestros docentes y directivos.

## ANEXO 1

Estimado(a) Educador(a):

En el marco de la realización de mi Tesis para optar el grado de Magíster en Gestión y Dirección Educacional otorgado por la Universidad Alberto Hurtado (Santiago) es que le agradezco desde ya su valiosa participación en este estudio, que será de gran utilidad para poder iniciar acciones tendientes a tener un cada vez mejor espacio de trabajo y un clima escolar que tiene como fin último el mejorar la calidad en los aprendizajes de nuestros alumnos(as).

Le rogamos contestar de manera sincera y anónima las preguntas que acá aparecen formuladas. Usted debe contestar utilizando alguno de los cuatro números que se muestran a continuación:

1. Muy en Desacuerdo
2. En Desacuerdo
3. De Acuerdo
4. Muy de Acuerdo

Es importante hacer notar que las respuestas que usted nos dé, serán tratadas por un grupo de profesionales que resguardará al máximo la confidencialidad de los datos. Por esto, usted no debe escribir su nombre en ninguna parte, y solo se le piden algunos datos generales de identificación que tienen solo la finalidad de procesar de mejor manera la información y extraer mejores indicadores de cómo es la situación actual de vuestro colegio. Muchas gracias.

Datos generales

1.- Cargo

Docente	Pre-básica	1er. ciclo	2º ciclo	3er ciclo

2.- Edad

<b>AÑOS</b>
-------------

3.- Antigüedad en el colegio

<b>AÑOS</b>
-------------

4.- Sexo

Femenino	
Masculino	

Para contestar utilice la siguiente fórmula:

- 1.- Muy en Desacuerdo
- 2.- En Desacuerdo
- 3.- De Acuerdo
- 4.- Muy de Acuerdo

Nº	Ítem	R
1	Creo que el trato que recibo de mis superiores es adecuado y respetuoso	
2	Los juicios que emiten de mi trabajo mis superiores son siempre justos	
3	La supervisión que se hace de mi trabajo es inadecuada	
4	Cuando mi trabajo puede estar siendo mal realizado, mi superior está dispuesto a ayudarme para corregirlo	
5	Los superiores o jefes son en general amables	
6	Este colegio entiende que sus trabajadores son muy importantes	
7	Creo que no importa como haga mi trabajo, siempre lo encontrarán malo	
8	Los jefes acá son muy cercanos y dispuestos a ayudar	
9	El segmento de trabajadores a los que yo pertenezco es en general mal tratado por los jefes	
10	Acá como trabajadores somos todos iguales para la empresa	
11	Las instalaciones donde debo trabajar son agradables	
12	Los espacios son lo suficientemente amplios como para trabajar de manera cómoda	
13	Los servicio higiénicos (baños) son suficientes para todo el personal	
14	Los servicios higiénicos (baños) se mantienen en general bien aseados	
15	Las instalaciones de este colegio requieren de muchos arreglos	
16	Los espacios en este colegio están bien iluminados	
17	Los lugares en que acá debemos trabajar son demasiado fríos en invierno	

18	Los lugares en que debemos trabajar son demasiado calurosos en verano	
19	Creo que tenemos una excelente infraestructura	
20	Los espacios en general (Pacios, Oficinas, Salas, Etc) están limpios	
21	Las condiciones físicas en este colegio son muy buenas para el correcto desempeño laboral	
22	Me parece que en este colegio las negociaciones entre trabajadores y directivos son justas	

Nº	Ítem	R
23	Mi sueldo está acorde con el mercado	
24	Lo que acá gano está sobre el promedio de mercado	
25	Este empleo me da importantes oportunidades de capacitación	
26	Acá existen reales oportunidades para optar a mejores puestos	
27	Sé que de necesitarlo, el colegio me ofrecerá formas de perfeccionamiento	
28	Los beneficios sociales que los empleados tienen acá son muy buenos	
29	Siento que por más años que trabaje acá, nunca tendré un puesto mejor que el que tengo	
30	La verdad es que hace falta que la institución se preocupe del Bienestar del personal	
31	Por motivos económicos he pensado en buscar trabajo en otro lugar	
32	Creo que en comparación con otros colegios, acá estamos muy bien recompensados	
33	Yo puedo decir que mi trabajo me gusta	
34	Este trabajo me hace sentir bien con lo que hago	
35	Este trabajo me permite vivir haciendo lo que me gusta hacer	
36	Creo que mi trabajo permite ayudar a los demás	
37	No dudaría en cambiarme de trabajo si me reporta más dinero	

38	La verdad, no sé por qué trabajo en esto	
39	Me siento bien cuando veo que mi trabajo ayuda a alcanzar las metas propuestas	
40	Aunque algunos no lo vean, mi trabajo tiene una enorme importancia	
41	Me gusta fijarme metas por las cuales trabajar	
42	No me gusta lo que hago	
43	Este trabajo permite desarrollarme como persona	

Nº	Ítem	R
44	Una de las cosas que me gusta de mi trabajo, es que puedo tomar decisiones	
45	En este colegio cuando hay que fijar metas, se fijan entre todos	
46	Para planificar las tareas del año, en este colegio no se le consulta a nadie	
47	El grupo de trabajadores al cual pertenezco, continuamente se reúne para planificar en conjunto	
48	Acá entre todos fijamos nuestras metas	
49	Siento que acá mi opinión es importante para diseñar los objetivos que perseguiremos	
50	La verdad a mi nunca se me ha preguntado que pienso acerca de las metas perseguidas	
51	En este colegio se da un espacio importante a la participación de todos	
52	Al menos a mí, nunca me han invitado a participar en reuniones de planificación	
53	Acá no existe ninguna posibilidad de tomar decisiones propias acerca de cómo hacer mi trabajo	

54	Se podría decir que la participación en el colegio no es real ya que aunque se hagan reuniones, siempre las decisiones las toman unos pocos sin importar la opinión del resto	
55	Tengo la seguridad de que en este colegio, mi opinión como trabajador es importante	

## Bibliografía y Linkografía

- (1) Eficacia Escolar y Factores Asociados, en América Latina y el Caribe, OREAL/UNESCO, Santiago, Chile y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). ISBN:978-956-8302-97-9. Santiago, Chile, Septiembre, 2008
- (2) Trust in Schools: A Core Resource for Improvement, Anthony Bryk and Barbara Schneider, Russell Sage Foundation. ISBN 0871541793 (ISBN13: 9780871541796). New York, 2002
- (3) Claves para la Organización de los Centros Escolares; Antúnez, Serafín; Edit. Hersori, 4ª edición, abril 1998
- (4) ¿Qué Variables Explican los mejores resultados en estudios internacionales?" A. Tiana  
[http://www.oei.org.ar/noticias/QUe\\_variables\\_explican.pdf](http://www.oei.org.ar/noticias/QUe_variables_explican.pdf)
- (5) Pisa 2006, Resultados de Chile, José Joaquín Brunner  
[http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2007/12/pisa\\_2006\\_prese.html](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2007/12/pisa_2006_prese.html)
- (6) OECD (2011), "Does where a student lives affect his or her reading performance?", in PISA 2009 at a Glance, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264095250-24-en>
- (7) SERCE, Segundo Estudio Comparativo y Explicativo, Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, OREAL/UNESCO, Santiago. ISBN: 978-956-322-008-7  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>
- (8) School Culture, Louise Stoll Department of Education, University of Bath  
*School Improvement Network's Bulletin, No. 9*, Autumn 1998 Institute of Education, University of London
- (9) Liderazgo para la Cultura Escolar, S. Stolp, ERIC Clearinghouse on Educational Management de la Facultad de Educación, Universidad de Oregon, Eugene, Oregon, 1997  
<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CLIDERAZGO%20PARA%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR.pdf>
- (10) La Convivencia, Factor de Éxito. Nélica Zaitegui de Miguel, Directora de Organización y Gestión educativa Fòrum europeo de Administraroes de la Eduación  
<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/nzaitegui.pdf>
- (11) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF, Santiago, marzo 2004 ISBN: 92-806-3795-8 Registro de Propiedad Intelectual 137.576.

(12) Desgaste profesional de los Profesores y Clima Social Escolar ( Teacher´s Bournout and School Social Climate), PhD. Ana Ma. Arón, PhD. Neva Milić. FONDECYT proyecto nº 1971036

[http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/desgas/dpa\\_aron1.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf)

(13) El Clima Escolar, Noelia Rodríguez Garrán, ISSN 1696-7208 Revista número 7, Volumen 3, de Marzo de 2004

(14) Distribución del Conocimiento Escolar”, Tabaré Fernández Aguerre, México 2007

(15) Cultura Escolar y mejora de la educación, Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

[http://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura\\_escolar\\_mejora.pdf](http://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf)

(16) Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Garay, López, Maureira, Schiefelbein, Thieme Jara, Uribe, Volante. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Noviembre 2008

ISBN: 9778-956-7947-78-2

(17) Bases del liderazgo en Educación. UNESCO/OREALC. A.Rojas; F. Gaspar,Santiago, 2006

ISBN: 956 - 8302 - 59 – X

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

(18) Marco para la Buena Dirección, Mineduc, 2005

ISB N : 956-292-106-9

(19) Manual de gestión de competencias para Directivos, Docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Fundación Chile, mayo 2006.

(20) Marco para la Buena Enseñanza, CPEIP, Mineduc, 2003

(21) Emociones y Lenguaje en Educación y Política. H. Maturana, 8ª edición.1995

(22) Levenson, R.W. (1994). Human Emotion. A functional view. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds). *The nature of emotions: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.

(23) Ontología del Lenguaje. R. Echeverría. Lom Ediciones S.A. 2003

- Liderazgo y motivación de equipos de trabajo, Mª Teresa Palomo Vadillo, 2008,

**ISBN: 9788473565615**