



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

ESCUELA DE INGENIERÍA

GESTIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES:

**LA CULTURA ESCOLAR CHILENA Y LA INFLUENCIA DE
LAS VARIABLES DEL SOFT MANAGEMENT EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

JOSÉ MAXIMILIANO HURTADO BOTTERO

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería

Profesor Supervisor:

Nicolás Majluf Sapag

Santiago de Chile, julio de 2008

© 2008, José Maximiliano Hurtado Bottero

A mis abuelos, Olga y José.

AGRADECIMIENTOS

Sería injusto no comenzar refiriéndome al apoyo que me han brindado mis seres queridos. En particular mis abuelos, Olga y José quienes son mi inspiración para dar cada día lo mejor de mí. Mi novia, Catherine quien me ha acompañado por largos años y espero esté a mi lado por siempre. Finalmente, mis padres, cuyo esfuerzo ha permitido que haya llegado hasta donde estoy hoy en día. Sería imposible retribuirles todo lo que han hecho por mí.

De forma especial, quiero agradecer al profesor Nicolás Majluf por permitirme tener el honor de trabajar con él. He aprendido muchas cosas en este proceso y admiro profundamente el enfoque que le imprime a cada uno de sus análisis.

Quiero agradecer también a mis amigos, quienes me han apoyado durante todo este tiempo y me han brindado su amistad incondicional. También le doy gracias a Lorena Espinosa quien me facilitó todo el material de su tesis sin ningún reparo y me aconsejó en más de alguna oportunidad.

Por último, una importante mención a Indura, quienes han demostrado toda su responsabilidad social empresarial patrocinando esta investigación. Muchas gracias por permitirme colaborar humildemente con el desarrollo de la educación en nuestro país, cuestión esencial para el desarrollo de nuestra población.

RESUMEN

No se afirma nada nuevo señalando la importancia de la educación para el desarrollo de un país. Particularmente en el caso de Chile, el nivel de la educación ha sido fuertemente cuestionado. Se ha aceptado como un estigma que las escuelas de bajo nivel socioeconómico obtienen malos resultados académicos. Sin embargo, al observar el tema con detención, es posible encontrar escuelas de escasos recursos con buenos resultados.

La presente investigación analiza el impacto de las variables propias del *soft management* en el rendimiento académico. Es necesario entonces identificar estas variables dentro de la cultura escolar chilena y analizar si existe relación entre ellas y el rendimiento, tal como se postula que existe en las empresas. Para lograr este objetivo se trazan tres hipótesis de trabajo. En primer lugar, se sostiene que la cultura escolar chilena difiere de la cultura empresarial ampliamente estudiada. La segunda hipótesis afirma que existe un perfil distintivo de las variables de relaciones interpersonales entre las escuelas que obtienen resultados dispares. Finalmente, se sostiene que parte de la variación del rendimiento académico se debe, precisamente, a estas variables.

Los principales resultados obtenidos apuntan a que efectivamente la cultura de las escuelas chilenas difiere de la cultura empresarial. Por ejemplo, los docentes reconocen solamente tres estilos de liderazgo muy marcados, confían basándose en los afectos y sienten que no son debidamente recompensados por su labor; lo que contrasta con los resultados hallados en las empresas. Junto con esto, es posible establecer un perfil claro de las escuelas de alto rendimiento, el que se centra principalmente en la relación entre el docente y el director. Por último, se encuentra que las variables propias del *soft management* inciden directamente en el rendimiento académico, particularmente el clima a través de la dimensión del énfasis académico, la que influye positiva y significativamente en el desempeño de los estudiantes.

La principal conclusión de este estudio es que es necesario enfocarse en estudiar las relaciones interpersonales dentro de las escuelas, pues a través de ellas es posible modificar el desempeño de los alumnos sin modificar las características inherentes al nivel socioeconómico o las características demográficas de los estudiantes. Esta modificación, además, puede realizarse en un plazo significativamente más corto por lo que permite obtener resultados en un plazo cercano. Se plantea que debe existir un programa de políticas públicas centrado en lo que ocurre dentro de las escuelas, especialmente centrado en la relación que se da entre los principales actores educativos.

Palabras Clave: Educación, *Soft Management*, Cultura organizacional, Rendimiento académico

ABSTRACT

There is nothing new in appointing the education as one of the most important issues in a country's development. Particularly for Chile, the level of education has been strongly questioned. It's been accepted as a stigma that socioeconomic low level schools will have poor academic results. However, a closer look shows us that some of these low resources schools actually have a good performance.

The aim of this investigation is to establish if this dissimilar performance between schools of the same socioeconomic level has any relation with some soft management variables. It is then necessary to identify these variables inside the Chilean scholar culture and analyze if exists such relation between them and performance, just as it seems to be on corporate firms. In order to do that, three work hypotheses are outlined. In the first place, it is postulated that Chilean scholar culture differs from widely studied corporate culture. The second hypothesis states that schools with different performances have a dissimilar profile of interpersonal relationships. Finally, it is hold that part of the differences in academic performance it's explained by these variables.

The principal results of this research point out that Chilean schools culture actually differs from corporate culture. For example, the teachers recognize only three leadership styles well differenced, they trust being based on their affections and they feel that they are not due rewarded for their work; results that are opposite to those found in companies. Additionally, it is possible to establish a clear profile of high performance schools, which centres principally on the relation among teacher and director. Finally, it's found that soft management variables directly affect the academic performance, particularly the climate through the dimension of the academic emphasis, which influences positively and significantly in the students performance.

The most important conclusion of this research is that is necessary to focus in the study of interpersonal relationships inside schools, because through them it is possible to alter the students performance without modify their demographic or socioeconomic characteristics. It is stated that there must be a program of public policies centred in the facts inside the schools, especially in the relation among the primary educational players.

Key words: Education, Soft Management, Organizational culture, Academic achievement

1.INTRODUCCIÓN.

La presente investigación surge de observar que no obstante las limitaciones impuestas por la situación socioeconómica del estudiante y su familia sobre el rendimiento escolar (y que fueran documentadas en numerosos estudios desde hace ya muchos años¹), hay una gran variabilidad en los resultados de escuelas que atienden a alumnos de similar condición socioeconómica, lo que hace válido preguntarse por las variables que son controlables a nivel de la escuela y que pueden afectar positivamente los resultados de sus alumnos.

1.1 Objetivos de la investigación.

El principal objetivo de esta investigación es analizar las diferencias en los resultados de aprendizaje obtenidos por colegios que atienden a una población escolar de similares condiciones socioeconómicas y determinar en qué medida estas diferencias se explican por las variables propias de la relación interpersonal entre los profesores y el director.

En forma más específica, en este estudio se pretende

1. Identificar y especificar las variables propias de la relación interpersonal entre los profesores de una escuela y su director. A partir de esto, caracterizar la cultura escolar chilena en términos de estas variables y compararla con la cultura empresarial.
2. Determinar el perfil de las escuelas que logran altos rendimientos al atender a alumnos más desfavorecidos desde un punto de vista socioeconómico, y compararlas con otras escuelas similares que no consiguen estos logros.
3. Estimar la influencia que las variables propias de la cultura escolar tienen sobre el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje medido como rendimiento académico de los estudiantes.

1.2 Estructura del informe.

El informe comienza con el Marco Teórico, en el cual se identifican las variables que la literatura ha señalado que son relevantes a la hora de estudiar las relaciones interpersonales dentro de las instituciones escolares. Además, se presentan las relaciones más relevantes entre estas variables y se enuncia el modelo general de relaciones que se utiliza en la investigación. A continuación, se postulan las Hipótesis de la investigación. Luego de esto, se procede a presentar la Metodología de

¹ Coleman et al. 1966; Bruner & Elacqua, 2003; Banco Mundial, 1995; Himmel et al. 1984; Mizala & Romaguera, 2000; entre otros.

Investigación utilizada. Se caracterizan los criterios de selección y las muestras utilizadas, así como los instrumentos de medición utilizados. Tras esto, se procede a incluir el Análisis de Resultados, presentando aquellos análisis relevantes de ambas muestras. Se continúa con el Análisis de las Hipótesis, cuyo objetivo es validarlas o rechazarlas. Finalmente, se incluyen las Conclusiones y Proyecciones Futuras.

2. MARCO TEÓRICO

El foco de esta investigación se centra en las variables propias del *soft management*. Abarca, Aluanlli y Majluf (2007) sostienen que la Gestión Estratégica identifica dos "palancas" de la gestión: "lo formal" y "lo sutil", dependiendo si apelan al cálculo y la razón, o a la emoción y al afecto. Lo "formal" se refiere a la estructura organizacional, el control de gestión y las distintas políticas de recursos humanos de la empresa. Lo "sutil" hace referencia a la relación que se da entre la empresa y sus trabajadores. Esta relación puede caracterizarse como una "ecología" (Lima & Majluf, 2008), pues son muchas las variables que interactúan en las relaciones interpersonales y todas se encuentran relacionadas. Esta "palanca" de la gestión es lo que podemos denominar como *soft management* y es lo que se busca estudiar en el contexto educativo.

Son diversos los estudios que se refieren a la importancia de las relaciones interpersonales sobre el logro escolar (Sebring & Bryk, 2000; Brewster & Railsback, 2003; Tsui & Cheng 1999; Justiniano, 1984), las que se caracterizan en términos de las variables que se exponen a continuación. Posteriormente se agrupan estas variables de acuerdo a sus interacciones.

2.1 LIDERAZGO: Liderazgo del Director

Es ampliamente aceptada la influencia que el director tiene sobre el funcionamiento del colegio, el trabajo de los profesores y, en último término, el desempeño de los estudiantes. Los buenos directores son la piedra angular de los buenos establecimientos educacionales. Su contribución a la efectividad del personal y el aprendizaje de los estudiantes es medible y significativa. Un estilo de liderazgo efectivo es consciente del contexto educacional y da respuesta a las demandas y oportunidades del entorno. Por otra parte, directores mediocres, con escasa sintonía con el medio educacional, se asocian a logros menos satisfactorios. (Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Muijs & Harris, 2003; Tschannen-Moran, 2003; Waters et al., 2003; Witziers et al. 2003; Sebring & Bryk, 2000; Hallinger & Heck, 1998; Andrews & Soder, 1987; Bossert et al. 1982)

El director puede influir directamente sobre los estudiantes, a través de sus actividades académicas y de participación con los docentes, o indirectamente a través de sus múltiples actividades y decisiones de gestión (como las relativas a la organización, política educacional, asignación de recursos, definición de metas, y selección, destinación y capacitación de los docentes), y de la creación de un ambiente que favorece el aprendizaje (por ejemplo, su estilo de supervisión, la promoción de una cultura escolar que favorece el logro y la incorporación de los padres al proceso educativo). La influencia indirecta es como una caja de resonancia, porque un efecto pequeño puede multiplicarse por muchas veces. (Muijs & Harris, 2003; Witziers et al., 2003; Nir, 2002; Sebring & Bryk, 2000; Sweetland & Hoy, 2000; Hallinger & Heck, 1998; Hoy et al.; 1996; Heck et al. 1990; Hallinger & Heck, 1998; Uline et al., 1998;

Hallinger et al.,1996;; Andrews & Soder, 1987; Cheng; 1985; Taylor & Tashakkori, 1995). De la medición empírica de estos dos efectos no resulta clara su significancia e importancia relativa. (Witziers et al. 2003; Hallinger & Heck, 1998; Hallinger et al., 1996; Andrews & Soder, 1987; Bossert et al., 1982). Esta ambigüedad en lo empírico, no obstante lo persuasiva que resulta la exaltación del liderazgo, no es sorprendente en la literatura sobre este tema (Faúndez, 2006), y posiblemente se explica por la complejidad de la interacción entre el líder, sus seguidores y la situación, así como por las limitaciones de la medición empírica.

El liderazgo del director puede centrarse en lo académico o limitarse a lo administrativo (delegando en otros docentes la responsabilidad por lo académico), pero un liderazgo efectivo se manifiesta en ambas dimensiones. También es importante considerar el grado de control que el director tiene sobre las decisiones del colegio. Aedo (1997) indica que en los colegios municipales chilenos no existe control ni conocimiento de los presupuestos por parte del director, pues organismos superiores son los encargados de esta función, lo que no ocurre en el caso de los directores de colegios particulares subvencionados, quienes controlan los recursos y gastos de sus establecimientos. Si éste fuera el caso, el director tendría más bien un rol de representación que de liderazgo y no sería sorprendente que su desempeño no se asocie con el logro de los estudiantes (Himmel et al., 1984).

El modelo de liderazgo que se emplea en este trabajo es el utilizado por Faúndez (2006), que corresponde al *Full Range Leadership Model* desarrollado por Bass (1985) y sus colegas (Bass & Avolio, 1994), al cual se le agrega una dimensión de Liderazgo Trascendente. Las dimensiones y variables del modelo son:

2.1.1 Liderazgo Transformacional

Los líderes transformacionales establecen estándares de comportamiento exigentes y se presentan como modelos para conseguir la adhesión y confianza de sus seguidores, definen metas y desarrollan los planes para alcanzarlas, y dan autonomía y poder a sus colaboradores para formarlos y permitirles alcanzar su pleno desarrollo, a la vez que orientando su interés personal al interés superior de la organización. Se caracteriza en términos de (Faúndez, 2006):

Influencia idealizada: Los líderes sirven como modelos para los seguidores, demuestran altos estándares de conducta ética y moral, usan su poder para mover a los individuos y grupos hacia el logro de la misión común y no hacia ventajas individuales.

Motivación Inspiracional: Por medio de esta dimensión, los líderes desafían a sus seguidores, los entusiasman, generan una visión compartida, espíritu de equipo y compromiso con las metas.

Estimulación Intelectual: Fomenta la creación e innovación de pensamientos de sus seguidores mediante el cuestionamiento de supuestos, replanteando problemas y aprovechando viejas situaciones de nuevas maneras.

2.1.2 Liderazgo Transaccional

Se refiere al intercambio de recompensas entre un líder y su seguidor basado en el desempeño de éste último (Faúndez, 2006), y por ende, se trata de una relación meramente económica que depende de refuerzos, ya sea positivos o negativos. Se caracteriza por dos dimensiones:

Recompensa Contingente: Refuerza el buen desempeño, establece con claridad expectativas y metas, y propone recompensas por un trabajo bien hecho, apelando al interés personal del seguidor.

Consideración Individual: El líder reconoce y analiza las necesidades individuales para el logro y crecimiento, aceptando las diferencias individuales y crea oportunidades de aprendizaje.²

2.1.3 Liderazgo Correctivo-Evasivo

Corresponde a la ausencia de liderazgo y se caracteriza en términos de:

Gestión por excepción pasiva: El líder actúa después que surgen los problemas

Falta de liderazgo: El líder no toma ninguna determinación, evita las responsabilidades, no expresa opiniones en materias relevantes y no presta su apoyo cuando se lo solicitan. Este tipo de líderes evitan especificar los acuerdos, clarificar sus expectativas y definir metas a sus seguidores.

2.1.4 Liderazgo Trascendente

Apela al interés de la persona por comprometerse con una tarea con sentido, porque busca ayudar a otros y permite la realización personal. Se caracteriza en términos de (Faúndez, 2006):

Capacidad de servicio: Una pronunciada orientación de servir a las necesidades y aspiraciones legítimas de otros o causas sociales más amplias. Este deseo de servir supera el interés propio.

Inteligencia emocional: Capacidad para reconocer y manejar sus sensaciones y relaciones con otros.

Fidelidad a principios: Resolución para lograr metas que tienen relación con contribuir al bienestar de otros, de la comunidad, y propósitos sociales más amplios.

² La dimensión de consideración individual es actualmente parte de liderazgo transformacional (la gestión por excepción activa es parte del liderazgo transaccional), pero para seguir la línea de investigación de Faúndez (2005) y Espinosa (2007) se mantiene dentro del liderazgo transaccional.

2.2 CLIMA: Clima escolar

El clima escolar se refiere a las percepciones compartidas que los miembros de una institución educacional tienen acerca de las condiciones de su trabajo y los aspectos formales del mismo, así como de las características más sutiles del entorno humano que prevalece en la organización. En estas percepciones se integran y se reflejan tanto las características personales del individuo como las propias de la institución. El clima escolar hace la diferencia en el ambiente de aprendizaje al interior de las instituciones educacionales, afectando la conducta de profesores, director y personal del colegio, e influyendo sobre el rendimiento de sus estudiantes. (Rojas & Gaspar., 2006; Nir, 2002; Martín, 2000; Rodríguez, 2000, Sweetland & Hoy, 2000; John & Taylor, 1999; Hoy et al., 1996; Bossert, 1982; Hoy & Clover, 1986; Cheng, 1985; Justiniano, 1984).

Un buen clima escolar se reconoce por la calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y el resto del personal (Tsui & Cheng ,1999; Hoy et al, 1990). Los miembros de la institución se sienten bien, disfrutan de la amistad, se apoyan unos a otros y les resulta grato asistir todos los días al trabajo (Uline et al., 1998). En este ambiente, se tienen altas expectativas de los estudiantes y se pone un fuerte énfasis en el logro académico (Sweetland & Hoy, 2000). De este modo, la organización está mejor preparada para enfrentar los cambios del entorno y los internos (Tsui & Cheng, 1999), generando así altos niveles de logro estudiantil, independientemente del nivel socioeconómico de su población escolar (Hoy et al, 1990).

Una institución escolar con un buen clima, también se reconoce por la autenticidad y el estilo de liderazgo del director, el compromiso y la ausencia de frustración de los docentes, y la ausencia de frondosas reglas y regulaciones. (Sweetland & Hoy, 2000; Hoy et al, 1990; Hoy & Clover, 1986).

En base a estos conceptos y sus resultados, Espinosa (2007) plantea cinco dimensiones del clima de las escuelas chilenas: relación entre el director y los docentes, relación entre los docentes, grado de cercanía entre colegas, énfasis académico e influencia del director en los sostenedores.

2.3 CONFIANZA: Confianza entre los miembros de la comunidad escolar

La confianza que una persona deposita en otra en el curso de su relación implica su disposición a ser vulnerable a lo que esa otra persona haga o deje de hacer. Quien confía supone que el comportamiento de la otra parte le va a ser favorable o, al menos, neutro para sus propósitos, pero no hay certeza de que esto ocurra así, debido a la incertidumbre respecto a sus motivos, intenciones y posibles acciones, por lo que inevitablemente quien confía asume un riesgo (Valenzuela, 2006; Goddard et al., 2001; Mingo, 2001; Kramer, 1999).

La confianza cambia con el avance de la relación. Al inicio, cuando la información que se tiene de la otra persona es escasa o nula, la confianza está basada en la

“propensión a confiar”; luego, cuando ya se han recogido antecedentes y se ha formado una apreciación de la otra persona, la confianza tiene una base racional; finalmente, cuando se profundiza en la relación, la decisión de confiar se funda en el afecto entre las partes. (Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Mingo, 2001; Ruppel & Harrington, 2000; Kramer, 1999; Rotter, 1967).

La confianza es un constructo multifacético que se asocia con las características y comportamiento de las dos personas que participan en la relación, y del contexto en que ésta se produce (Kramer, 1999). Esta investigación considera la confianza entre el director y sus docentes, y de los docentes entre sí, en el ámbito de un colegio. Las razones que el director tiene para confiar en un profesor pueden ser distintas a las que el profesor tiene para confiar en el director (Hoy & Tschannen-Moran, 1998, 1999, 2003), tal como ocurre en las relaciones entre el supervisor y sus subordinados en el contexto de la empresa (Mingo, 2001; Valenzuela, 2005).

La medición de la confianza puede hacerse en forma directa (simplemente preguntando si una persona confía en otra) o indirecta (midiendo variables que se asocian con la confianza). La medición de la confianza que se utiliza en esta investigación sigue lo desarrollado primeramente por Mingo (2001) y Jiménez (2004) y que fuera posteriormente refinado por Valenzuela (2005). En particular, la medición indirecta de la confianza se realiza a partir de las siguientes variables, las que son similares a las utilizadas en el contexto educacional (Hoy & Tschannen-Moran, 1998, 2003; y Bryk & Schneider, 2002):

(1) Variables cognitivas: Competencia, Consistencia y Similitud,

(2) Variables afectivas: Benevolencia, Justicia y Apertura Comunicacional.

(3) Variable cuya clasificación como afectiva o cognitiva es incierta: Integridad y Cumplimiento de Compromisos³. Valenzuela (2005) plantea que la Integridad es un

³ **Competencia:** Apreciación positiva que una persona tiene de los conocimientos y habilidades de otra para desempeñarse con éxito en un cierto campo de actividad, y de su capacidad para enfrentar con éxito problemas inesperados. **Consistencia:** Lo que “se hace” se relaciona con “lo que se dice que se va a hacer”. **Similitud:** Percepción que una persona tiene sobre su cercanía con otra, en términos de aspectos como intereses, gustos, educación y nivel cultural. (Espinosa, 2007). **Benevolencia:** Interés auténtico de parte del que recibe la confianza por el bienestar de la persona que se la entrega, junto con la disposición desinteresada que tiene el sujeto para ayudar y proteger a la persona cuando surge algún inconveniente. (Espinosa, 2007). **Justicia:** Se funda en la imparcialidad o neutralidad que un individuo exhibe en el modo de tratar a las personas. **Apertura Comunicacional:** Accesibilidad y disposición a compartir ideas e información libremente. **Integridad:** Opinión que una persona tiene de otra respecto a la adherencia a ciertos valores, principios, normas sociales, convenciones éticas y códigos morales o comunitarios, como: honestidad, transparencia (comportamiento sin dobleces) y lealtad. (Valenzuela, 2006). **Cumplimiento de compromisos:** Se refiere a la responsabilidad de la otra persona para cumplir aquello a lo que se compromete

componente que podría constituir una dimensión diferente a las dos anteriores, la que, de ser cierta, indicaría que la confianza se asocia con una dimensión valórica, además de las cognitiva y afectiva.

Las distintas variables asociadas a la confianza cognitiva son independientes entre sí (constructo multidimensional), mientras que las asociadas a la confianza afectiva forman una dimensión única (constructo unidimensional), lo que permite conjeturar que la confianza que tiene una base racional considera y evalúa la información de diversas fuentes, mientras que la confianza basada en el afecto está teñida por una apreciación integral e indiferenciada de la otra persona (Valenzuela, 2005; Faúndez, 2006).

Son muchos los estudios en los que se asocia la confianza con la efectividad del colegio y el desempeño de los estudiantes (Brewster & Railsback, 2003; Bruner & Elacqua, 2003; Bryk & Schneider, 2003; Goddard et al., 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2000, 2001; Hoy & Tschannen-Moran, 1998; Uline et al., 1998; Zand, 1972), pero no hay muchas mediciones empíricas de su efecto y de la dirección de la causalidad (Brewster & Railsback, 2003; Goddard et al. 2001). Tampoco es clara la forma en que se correlacionan la red de confianzas entre los docentes y el director, y de los docentes entre sí, aunque Hoy & Tschannen-Moran (1998) afirman que la red social de relaciones dentro de la escuela ejerce un control que alienta a las personas a ser confiables y Bryk & Schneider (2002) plantean que las acciones del director juegan un rol clave en el desarrollo y permanencia de la confianza relacional. Hoy & Tschannen-Moran (2003) plantean que también es necesario estudiar la confianza del docente en los estudiantes, pues esta variable puede incidir en el resultado académico de los alumnos.

2.4 RECONOCIMIENTO: Reconocimiento de la labor del docente

El reconocimiento del trabajo se refiere a las manifestaciones de aprecio y apoyo que los responsables de la escuela dan al profesor por una labor bien desempeñada, y constituye una poderosa señal a la persona y a toda la organización acerca del tipo de conductas que más se valoran. (Jiménez, 2004; Aluanlli, 2003, Deichler, 1999). Los docentes aprecian el reconocimiento de su trabajo, especialmente por parte del director del establecimiento y los padres de sus estudiantes, ya que sienten que su contribución social es poco valorada (Vaillant, 2006).

En esta investigación, siguiendo el trabajo de Aluanlli (2003)⁴, se consideran sólo dos formas principales de reconocimiento:

Recompensas, que pueden ser monetarias y no-monetarias. Aluanlli (2003) afirma que una de las razones del por qué el salario no es suficiente para incentivar a las personas

⁴ Quién toma solo dos de las dimensiones propuestas por Deichler (1999) para medir el reconocimiento, dejando fuera a: estabilidad laboral (que en el caso de las escuelas pierde sentido considerando los bajos índices de rotación docente), autonomía, participación y entrega de información.

a dar lo mejor de sí, es porque el esfuerzo extra es más función de cómo son tratados los empleados que de cómo son pagados, por lo que plantea que las prácticas no monetarias de elogio⁵ y aprobación tienen un mayor efecto en los trabajadores, ya que elevan su autoestima. También O'Reilly (1989) destaca los beneficios de las recompensas no monetarias planteando que el reconocimiento de jefes o compañeros de trabajo por un buen trabajo puede tener un mayor impacto sobre las conductas de los empleados que una recompensa monetaria. En Chile, los trabajadores no diferencian mayormente entre recompensas monetarias y no-monetarias y las empresas privilegian el uso de las primeras (Aluanlli, 2003).

Capacitación / Oportunidades de desarrollo. Aún cuando la capacitación es una condición necesaria para obtener buenos resultados, representa una manifestación concreta de que la organización valora a sus empleados y destina recursos a su desarrollo y perfeccionamiento, lo que es muy valorado por las personas.

La asociación entre el reconocimiento, el buen desempeño del docente y el rendimiento escolar puede tener diversos orígenes, como el desajuste entre el esfuerzo realizado y la recompensa recibida (Siegrist, 1996), que resulta particularmente agudo en Chile, en la educación municipalizada, en la que no sólo existe una carencia de recompensas positivas e incentivos, sino que en ciertos casos éstas son entregadas de manera equivocada, como cuando se restringen las opciones de perfeccionamiento y cuando las decisiones se basan más en la simpatía de la dirección que en la calidad del quehacer pedagógico (Villaroel & Wooding, 2005). También una estructura de incentivos inadecuada puede disociar el reconocimiento del desempeño, como cuando se compensa por antigüedad, lo que también se presenta en caso chileno (Mizala y Romaguera, 2000; Mizala y Romaguera, 1999).

Por último, un buen desempeño es en sí mismo una instancia de auto-recompensa y constituye un incentivo para seguir haciéndolo bien (Firestone & Pennell, 1993).

2.5 PARTICIPACIÓN: Participación de los docentes en la información y en la toma de decisiones

Son diversos los ámbitos de participación del docente en la vida escolar. En esta investigación sólo se consideran la participación en la información y la participación en la toma de decisiones (Aluanlli, 2003). La participación en la información puede darse a través de diversos canales de comunicación, siendo los más importantes las reuniones, comités paritarios, desayunos, informes y boletines. La participación en la

⁵ Entre las que se cuentan: agradecer personalmente por una tarea bien hecha, dedicar tiempo para reunirse y escucharlos, proveer información acerca de las decisiones de la compañía, involucrarlos en la toma de decisiones, premiarlos en base a su desempeño, darles la oportunidad de perfeccionarse, celebrar los éxitos de la compañía en conjunto.

toma de decisiones puede ir desde una participación puramente consultiva a una participación total en diversas materias de decisión⁶.

La participación se asocia de muy diversas maneras con el desempeño escolar (Hallinger & Heck, 1998; Taylor & Tashakkori, 1995). Una participación exitosa produce en la persona satisfacción y una sensación de bienestar, porque aumenta el compromiso y genera un mayor vínculo emocional, un sentido de pertenencia a una institución que vale la pena. Además, abre oportunidades de crecimiento personal y profesional, sobre todo en ambientes de trabajo caracterizados por la entrega de mayores responsabilidades, autonomía y flexibilidad. (Aluanlli, 2003; Zamora, 2005). En particular, la participación en la información es imprescindible para el desarrollo de actitudes positivas hacia la organización como el compromiso y la satisfacción laboral, y la participación en la toma de decisiones satisface necesidades psicológicas de responsabilidad y autonomía en el trabajo (Driscoll, 1978). También se ha encontrado que la participación no se asocia con el desempeño si se considera la influencia del clima escolar (Taylor & Tashakkori, 1995).

Es preciso considerar que hay dos caras de la participación. Por una parte están las oportunidades de participación que la escuela ofrece a los profesores y por otra la disposición e interés que estos muestran por participar.

Una alta disposición a participar se relaciona con actitudes más positivas hacia la organización, mayor compromiso, involucramiento, satisfacción laboral, y satisfacción con la supervisión, entre otros (Aluanlli, 2003). También son relevantes la educación, la edad y el tiempo de permanencia en la organización. Se piensa que la disposición a participar de los profesores en Chile no es muy alta porque, en general, trabajan bajo mucha tensión (la que según el estudio de Zamora (2005), se compara a la de un chofer de la locomoción colectiva), ya que su trabajo es cansador y demandante (en general deben enseñar en varios niveles, y en promedio, a 40 estudiantes por curso).

La satisfacción del docente con la participación depende tanto de las oportunidades de participación como de la disposición a participar, así como de la relación entre estas variables. Las oportunidades de participación sólo son efectivas si el propósito está claramente establecido y el docente se siente cómodo participando, porque se considera competente, siente que puede hacer aportes, acepta las normas y procedimientos establecidos para la participación y existen experiencias anteriores que evalúa positivamente (Firestone & Pennell 1993).

⁶ Se distinguen cuatro categorías: funciones de rutina personal (contrataciones, entrenamientos, pagos, disciplina, evaluaciones de desempeño), trabajo en sí mismo (métodos utilizados, diseño de la tarea, estructura de logro de objetivos, rapidez), condiciones laborales (descansos, jornada laboral, ubicación de equipos, iluminación) y políticas de la compañía (beneficios, inversiones de capital, dividendos, salarios). Esta participación puede ser forzada o voluntaria, formal o informal, y directa o indirecta (a través de representantes). (Espinosa, 2007).

Sweetland & Hoy (2000) encuentran que cuando a los docentes se les niega la oportunidad de participar en la toma de decisiones en las que ellos desean estar involucrados, se sienten desplazados, lo que trae consecuencias negativas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso se produce un desajuste entre la oportunidades de participación y la disposición que la persona muestra por participar (Tschannen-Moran, 2001; Mingo, 2001; Firestone & Pennell, 1993). Esta brecha o Desajuste de la Participación es la que se emplea en esta investigación, la que se define siguiendo a Aluanlli (2003), como el exceso de disposición a participar de los docentes frente a las oportunidades de participación que se ofrecen en la escuela.

2.6 COMPROMISO: Compromiso del docente con la organización

En el contexto escolar, John & Taylor (1999) identifica tres dimensiones del compromiso docente, dependiendo de lo que concentra su atención: compromiso con la organización, compromiso con la profesión de la enseñanza y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de sus dificultades académicas u origen social.

Dados los objetivos declarados anteriormente, se pondrá el acento sólo en el compromiso organizacional. Deichler (1999) y Espejo (2000) sostienen que éste puede ser: (1) Un compromiso afectivo (basado en el deseo de ser parte de la organización, porque la experiencia laboral resulta placentera tanto por los desafíos profesionales como por la sensación de bienestar de pertenecer a ella), (2) Un compromiso racional, basado en el cálculo (que surge de una apreciación negativa de las alternativas que ofrece el mercado laboral, o en una evaluación positiva de los beneficios vs. los costos de mantenerse ligado a la organización), y (3) Un compromiso normativo (se siente la obligación de mantenerse ligado a la organización por lealtad u obligación moral).

Si bien estas dimensiones se presentan simultáneamente en las personas (Zamora, 2005), ellas se experimentan en distinto grado. Si domina lo afectivo, la persona se mantiene ligada a la organización porque quiere, si lo racional es lo más importante, el lazo perdura porque a la persona le conviene, mientras que si lo relevante es lo normativo, seguir siendo parte de la organización es lo que considera correcto.

Es importante referirse al compromiso afectivo, por su importancia en el ámbito educacional y de la empresa (Zamora, 2005; Aluanlli, 2003). Éste se caracteriza por (John & Taylor, 1999):

Un sentimiento de lealtad, identificación y pertenencia hacia la organización

Una fuerte adhesión a las metas y valores organizacionales

El interés por participar en las actividades de la organización y la disposición a realizar un esfuerzo considerable por ella

La manifiesta intención de seguir siendo miembro de la organización y el orgullo de ser parte de ella

En diversos estudios (Nir, 2002; Tsui & Cheng, 1999; Firestone & Pennell, 1993; Cheng, 1990; Hoy et al., 1990) se encuentra una asociación entre el compromiso del docente y el logro de los estudiantes que puede incluso llevar a “buscar al mejor estudiante y evitar al peor” (Zamora, 2005), por la necesidad de tener experiencias de logro para vincularse afectivamente. Los profesores más comprometidos perciben más variedad en sus trabajos, lo que les permite ejercitar sus destrezas, obteniendo así mayores experiencias de logro.

Esta asociación se ve moderada por el contexto socioeducativo (Zamora, 2005; Nir, 2002; Cheng 1996) y podría tener su origen en:

Las oportunidades de promoción, que al no ser muy significativas en el ámbito escolar, llevaría a un bajo compromiso con la organización (Deichler, 1999).

La intensidad de la relación docente-estudiante, que hace que el compromiso sea mayor en docentes que trabajan en el primer ciclo básico, ya que mantienen un contacto diario con sus alumnos (Zamora, 2005) y la dimensión afectiva es más predominante en la interacción con estudiantes más pequeños.

Las expectativas que los docentes tienen respecto a su trabajo y a las oportunidades que éste les entrega para desarrollarse y utilizar sus habilidades (Steers, 1977)

El tamaño y la antigüedad de la organización (Espejo, 2000)

Características personales como la edad, género, antigüedad laboral, nivel educacional y estado civil (Espejo, 2000; Deichler, 1999; John & Taylor, 1999; Tsui & Cheng, 1999; Steers, 1977), aunque su relación con el compromiso afectivo es debatida (Zamora, 2005; John y Taylor, 1999).

Según algunos autores, el compromiso del director y los docentes no depende del nivel socioeconómico de los estudiantes, y podría hacer la diferencia en el logro que alcanzan los estudiantes en entornos adversos (Rojas & Gaspar, 2006; Hoy et al., 1990); sin embargo, otros autores opinan que las características socioeconómicas de los estudiantes influyen en el compromiso docente (Firestone & Pennell, 1993).

2.7 MOTIVACIÓN: Motivación del profesor

La motivación es lo que mueve a una persona a actuar de una determinada manera en su esfuerzo por satisfacer sus necesidades personales, las que pueden ser de muy diversa naturaleza, como fisiológicas, cognitivas, psicológicas, sociológicas u otras. En particular, la motivación en el trabajo ha sido identificada como uno de los factores que determinan el desempeño laboral de los individuos y su efectividad organizacional, lo que ciertamente también ocurre en el contexto escolar. (Jiménez, 2004).

La motivación puede clasificarse como extrínseca (si la persona realiza una tarea como medio para obtener dinero, reconocimiento, u otra forma de recompensa) o intrínseca (si la persona se decide a hacer algo porque lo pasa bien, ya que considera interesante y entretenida la experiencia y la disfruta plenamente). (Jiménez, 2004; Aluanlli, 2003).

En esta investigación se considera la asociación entre motivación intrínseca y desempeño escolar, la que puede darse en forma directa o indirecta a través de otras de las variables del modelo. Por ejemplo, John & Taylor (1999) identifican varios factores que motivan a los empleados a ser eficientes y productivos en las organizaciones lo que tienen que ver con aspectos como la creación de un clima organizacional de respeto y cooperación, amplia comunicación, y trato igualitario y de apoyo por parte de las autoridades. Siguiendo el modelo planteado por Jiménez (2004) la motivación intrínseca, en esta investigación, se evalúa en términos del interés y disfrute del docente hacia su tarea.

2.8 SATISFACCIÓN: Satisfacción con la participación y con la tarea

La satisfacción laboral es "la actitud general que adopta la persona ante su trabajo" (Aluanlli, 2003) y por ende, es una suma compleja de una serie de características del empleo. Si se restringe a ámbitos más específicos, en vez de referirse a satisfacción laboral en términos globales, se habla de satisfacción con el supervisor, los compañeros de trabajo, la labor que se efectúa, las remuneraciones y la participación, entre otros. El presente estudio se restringe a la satisfacción con la participación y satisfacción con la tarea (Faúndez, 2006; Aluanlli, 2003; Espejo, 2000).

Docentes más satisfechos transmiten esta sensación a sus estudiantes, mientras que resultados negativos producen desilusión y pueden llevar a asignar la culpa a otros, incluso a los estudiantes (Firestone & Pennell, 1993). Pero esta asociación de los estudiantes con la satisfacción docente disminuye a medida que se avanza en el sistema escolar, lo que puede deberse a la relación más intensa de los profesores con los alumnos del primer ciclo (pasan más tiempo con ellos y tienen un mayor control sobre su conducta) (Hargreaves, 2000).

La satisfacción depende de muchos factores. Estos factores pueden ser "intrínsecos" (vínculo directo entre trabajador y trabajo) y "extrínsecos" (contexto en que se desarrolla el trabajo: salarios, políticas de ascenso, condiciones laborales, compañeros, jefe, etc.). En el ámbito escolar, la satisfacción de los docentes parece estar más relacionada con factores intrínsecos (actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los estudiantes) que extrínsecos (condiciones laborales y salario) (Vailant, 2006). Zamora (2005) sostiene que el nivel de satisfacción, provocada por factores intrínsecos, está principalmente relacionado con el liderazgo pedagógico del director, tamaño de la institución escolar y perfil académico de los estudiantes, siendo este último el factor con mayor peso relativo.

Pero satisfacción no se asocia necesariamente con logro escolar. Vélez et al. (1994) encuentran que sólo en 4 de 43 investigaciones se establece que la satisfacción del docente conlleva efectos importantes sobre el logro de los estudiantes.

2.9 MODELO GENERAL Y RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

En la figura 1 se recogen todas las variables incluidas en esta investigación que se asocian con el logro de los estudiantes (principalmente variables relativas a las apreciaciones del profesor acerca del director, sus colegas, el clima escolar y sí mismo), así como las características de la escuela (dependencia administrativa, tamaño, entre otras) y las variables demográficas de estudiantes, profesores y director (nivel socioeconómico, género, edad, estado civil, entre otras). El análisis se centra en el primer grupo, es decir las variables propias del *soft management*. Las restantes variables se usan para controlar la influencia de este grupo en el rendimiento escolar.

Estas variables se encuentran muy relacionadas entre sí y su influencia directa e indirecta sobre el rendimiento escolar se configura a través de una vasta red de interacciones. En esta sección se destacan las que parecen más relevantes a la luz de lo presentado en la literatura, mostrando asociaciones significativas e información sobre la dirección de la causalidad, si es que ello ha sido reportado.

El punto de partida son las apreciaciones que el profesor tiene sobre el **liderazgo del director y el clima escolar**. Se reporta una clara influencia del liderazgo sobre el clima (Hoy & Clover, 1986; Hallinger et al. 1996; John & Taylor, 1999; Wiziars et al., 2003; Heck et al., 1990; Muijs & Harris, 2003) y, en último término, sobre el logro de los estudiantes (Hallinger et al., 1996; John & Taylor, 1999; Cheng, 1985; Hoy & Clover, 1986). Pero también existe evidencia de la relación inversa, es decir, un clima positivo se asocia con altas expectativas y un esfuerzo especial del director por asegurar los recursos que se necesitan para el aprendizaje, lo que redundaría en un buen trabajo de los profesores (Sweetland & Hoy, 2000; Uline et al, 1998). Si se dan las condiciones anteriores, liderazgo y clima forman un círculo virtuoso.

Por otra parte, **liderazgo y confianza** parecen estar muy asociados⁷. Directores que ejercen un liderazgo basado en la consideración y el apoyo disfrutaban de altos niveles de confianza (Hoy, et al., 1996; Hoy et al., 1990; Tschannen-Moran & Hoy, 2000) y conductas de mediación, solidaridad, involucramiento y elogios por parte de los directores se correlacionan fuertemente con la confianza hacia su persona (John & Taylor, 1999). Al considerar separadamente las dimensiones del liderazgo en el *Full-Range Leadership Model*, se encuentra que estilos de liderazgo trascendente-transformacional, y transaccional afectan positivamente la confianza del subordinado en su jefe (Faúndez, 2006), mientras que el estilo de liderazgo correctivo / evasivo tiene un impacto negativo (Acuña, 2004).

Del mismo modo, **clima y confianza** muestran una fuerte asociación. El clima escolar explica la confianza de un profesor en sus colegas y en el director⁸, y también se da la

⁷ Aunque la relación entre ambas variables no ha sido suficientemente analizada en el contexto educacional (Tschannen-Moran, 2003), particularmente en Chile.

⁸ Cerca del 40% de la varianza en la confianza de los docentes en sus colegas y del 60% de la varianza de la confianza en el director, se explican por las características del clima escolar (Hoy & Tschannen-Moran; 1998)

relación inversa: la confianza entre profesores, padres y directivos lleva a un trabajo cooperativo y a un buen clima de trabajo (Bryk & Schneider, 2003; Uline et al., 1998). Y como el clima puede favorecer o dificultar la presencia de relaciones de confianza, la interacción entre estas variables puede llevar a un círculo virtuoso o vicioso (Ruppel & Harrington, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2001; Hoy et al. 1996).

Liderazgo, clima y confianza llevan al profesor a una apreciación personal sobre sus condiciones de trabajo que se expresa en la forma de un mayor o menor **compromiso, motivación, satisfacción y disposición a participar**, y en último término esto impacta los resultados alcanzados por los alumnos (Bryk & Schneider, 2002; Hoy et al, 1990, Hoy & Clover, 1986):

El estilo de **liderazgo** es uno de los mejores predictores del **compromiso** en instituciones escolares (Nir, 2002; Hoy et al, 1990; Tsui & Cheng, 1999; John & Taylor, 1999; Muijs & Harris, 2003). En particular, el liderazgo transformacional genera compromiso con los objetivos de la organización y estimula a los trabajadores a lograr esos objetivos (Tschannen-Moran, 2003). Por otra parte, existe una relación entre liderazgo y **motivación** puesto que los directores de escuela son figuras clave para la mejora de las escuelas, ya que deben encontrar la forma de motivar a los docentes a hacer bien su trabajo, (Witziers et al., 2003; Sweetland & Hoy, 2000; Muijs & Harris, 2003). Además, los estilos de liderazgo transformacional y trascendente, afectan positivamente la **satisfacción** (Faúndez, 2006). También, el estilo de liderazgo del director está muy relacionado con la **disposición a participar** de los docentes (Firestone & Pennell, 1993) y su actitud frente a la participación.

Un buen **clima** escolar aumenta el **compromiso**, la **motivación** y la **satisfacción** de los docentes, y genera en ellos una **disposición** positiva a participar (Nir, 2002; Rodríguez, 2000; Sweetland & Hoy, 2000; John & Taylor, 1999; Tsui & Cheng, 1999; Cheng, 1985; Hoy et al., 1990; O'Reilly, 1989; Firestone & Pennell 1993; Hargreaves, 2000; Hoy & Clover, 1986; Justiniano, 1984) **y, a la inversa**, un alto compromiso afectivo genera un clima de aprendizaje (Zamora, 2005). Pero no siempre un buen clima lleva a un alto compromiso (Hoy et al, 1990). **Otros factores también influyen** en la relación. Por ejemplo, el compromiso surge cuando el director expresa con claridad sus expectativas acerca del desempeño y conductas de los docentes (Nir, 2002), y presta debida consideración a las características personales de los profesores (Tsui & Cheng, 1999).

La **confianza** se relaciona con la **motivación**⁹ (Jiménez, 2004; Zand, 1972), la **participación** (Mingo, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2000), y la **satisfacción** (Discroll, 1978).

⁹ La complejidad de esta relación se acrecienta al distinguir entre confianza racional y afectiva, y motivación extrínseca e intrínseca

El **compromiso**, a su vez, se relaciona con la **motivación** (Jiménez, 2004; Firestone & Pennell, 1993), la **satisfacción** (Meyer et al., 2002), la **confianza** (Ruppel & Harrington, 2000), y la **participación** (Aluanlli, 2003; Firestone & Pennell, 1993).

Y la **satisfacción** se relaciona con la **motivación** (Jiménez, 2004) y en una medida incierta con la **participación**¹⁰

Son muchas las relaciones entre estas variables y no es clara ni su significancia ni la dirección de la causalidad. Por ejemplo, mientras DeCotiis & Summers (1987) encuentran que la satisfacción laboral afecta el nivel de compromiso, Tschannen-Moran (2003) encuentran la relación contraria, es decir, que un aumento del compromiso genera una mayor satisfacción de los subordinados. Del mismo modo, no existe claridad en si es la satisfacción laboral la que afecta positiva y significativamente a la confianza del empleado en su jefe (Faúndez, 2004) o viceversa (Zand, 1972).

A lo anterior se suman las **percepciones del profesor acerca de las decisiones que el director toma**. En esta investigación sólo se consideran dos tipos de decisiones: las relativas al **reconocimiento** que el director hace del trabajo docente (en términos de variables como posibilidades de desarrollo profesional, e incentivos por desempeño¹¹) y las **oportunidades de participación** que éste ofrece a los profesores (que puede restringirse sólo a participación en la información, o abarcar también la participación en la toma de decisiones).

El **reconocimiento** se encuentra estrechamente relacionado con el **compromiso** y la **causalidad va en ambas direcciones**. Por una parte se da una relación que va desde el reconocimiento al compromiso organizacional (Meyer et al., 2002; Aluanlli 2003), la que se fundamenta en las teorías del intercambio social y la norma de reciprocidad. Por su parte, Aluanlli (2003) encuentra evidencia de la relación inversa, proponiendo que es el compromiso el que lleva a un buen desempeño y que éste trae consigo el reconocimiento. También, el reconocimiento se relaciona con la **participación** (Tesluk et al., 1999) y afecta significativamente la **satisfacción con la participación** (Aluanlli, 2003).

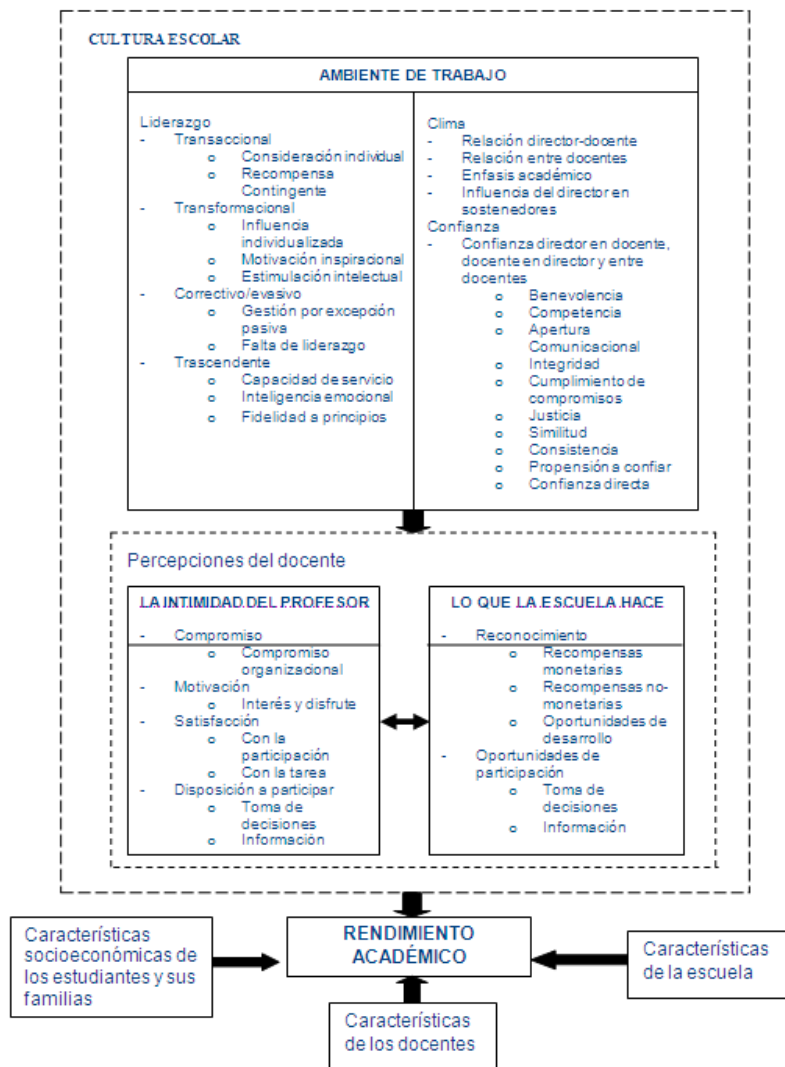
Las **oportunidades de participación** se relacionan en forma positiva y significativa con la **satisfacción** laboral (Nir, 2002; Rodwell et al., 1998; Hull & Azumi, 1988). Pero no bastan la mera existencia de oportunidades de participación, sino que también son importantes la percepción de los empleados acerca de la relevancia de estas oportunidades (Aluanlli, 2003), y de su capacidad para tener una influencia efectiva y de calidad (Firestone & Pennell, 1993). Asimismo, la satisfacción de los individuos se da cuando hay congruencia entre las oportunidades de participación ofrecidas y la disposición a participar de los individuos (Espejo, 2000), es decir, cuando la **brecha**

¹⁰Driscoll (1978) encuentra una relación positiva, pero Taylor & Tashakkori (1995) sostienen que la dimensión de participación en la toma de decisiones no resulta ser un buen predictor de satisfacción laboral.

¹¹ Nir 2002, en base a Hrebiniak & Alutto, 1972

entre oportunidades y disposición es pequeña. Mientras mayor es esta brecha, mayor es la frustración y, por consiguiente, menor el compromiso y la satisfacción.

Figura 2-1. Relaciones entre las variables del modelo.



3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Se plantean a continuación las hipótesis de trabajo para la presente investigación, las que hacen referencia a dos grandes temas: cultura organizacional y rendimiento académico.

3.1 Cultura organizacional

Como se ha visto anteriormente, la cultura organizacional de las empresas chilenas se ha caracterizado en diversos estudios, los que han apuntado principalmente al análisis de las variables de relación interpersonal y sus dimensiones representativas. En resumen, algunos de los rasgos que se han encontrado en las empresas chilenas son que predomina un liderazgo transaccional, que los factores que llevan a confiar a los subordinados en sus jefes son distintos a los que hacen confiar a los jefes en sus subordinados y que no existe distinción entre recompensas monetarias y no monetarias.

Resulta entonces interesante lograr caracterizar la cultura propia de las escuelas chilenas y compararla con la cultura empresarial. Esto porque sería sensato pensar que no se deben usar los mismos marcos utilizados en las empresas para resolver los problemas propios de las instituciones escolares. Dadas las características de los establecimientos educacionales sería lógico pensar que existen diferencias entre ambos tipos de culturas. Es por esto que se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Al realizar un contraste entre la cultura organizacional de las empresas y de las escuelas chilenas, se pueden encontrar rasgos que son distintivos de la realidad de las instituciones escolares.

3.2 Rendimiento académico

El hecho de que existan diferencias significativas de rendimiento en escuelas homogéneas, en términos socioeconómicos o de dependencia administrativa, permite pensar que existe un perfil propio de los establecimientos de alto y bajo rendimiento, en función de las variables de relaciones interpersonales.

Hipótesis 2: Las escuelas que obtienen buenos resultados académicos presentan un perfil distintivo en relación a las variables interpersonales que se dan en su interior.

Por último, se ha mostrado que la literatura indica que las variables propias del *soft management* influyen en el logro de los alumnos. Esto nos lleva a plantear la última hipótesis.

Hipótesis 3: Las variables propias del *soft management* explican parte del rendimiento académico de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación hace uso de la muestra de Espinosa (2007) obtenida el año 2005 y de una segunda muestra que se tomó en nueve comunas pertenecientes a la red de municipios del programa PuentesUC de la Pontificia Universidad Católica tomada el año 2007. La primera muestra es más extensa en cuanto al número de establecimientos y tiene como principal característica el hecho de ser polar, es decir, que los colegios pertenecientes a ella se encuentra en el 25% superior (sobre 262 puntos) o el 25% inferior (bajo los 221 puntos) en cuanto a sus puntajes en la prueba SIMCE. Junto con esto, esta muestra contiene las perspectivas de los docentes y directores. La segunda muestra está compuesta exclusivamente por colegios municipales, sin ninguna consideración en cuanto al puntaje en la prueba SIMCE. Además, esta muestra sólo considera la perspectiva del docente, pues la cantidad de directores que participó es demasiado limitada como para ser sometida a análisis.

Dadas las características antes mencionadas, se utiliza la primera muestra para analizar la cultura escolar chilena y el perfil de las escuelas de alto y bajo rendimiento. Una vez analizados estos datos, se utiliza la segunda muestra con el fin de comprobar los resultados obtenidos en el análisis de la cultura y, además, se analiza con esta muestra la influencia de las variables del *soft management* en el rendimiento escolar de los alumnos. Esta influencia se determina a través de una regresión lineal sobre el rendimiento académico. Es importante destacar que este análisis no se realiza en la primera muestra dado que al construirse ésta en forma polar, se sobrestima la variabilidad de los puntajes SIMCE de los establecimientos.

4.1 Caracterización de las muestras

Para la confección de ambas muestras, se decidió utilizar el puntaje SIMCE de matemáticas de 4º básico como medida de rendimiento académico. La selección de este nivel se hace debido a que en los primeros cuatro años, es un docente en general quien imparte clases en todos los subsectores, por lo que su influencia se hace más patente en los alumnos. Por otra parte, se escoge Matemáticas como subsector porque los puntajes en esta prueba se han estancado en el tiempo, la disciplina tiene un carácter objetivo y, finalmente, porque es el mismo docente el que ha hecho clases en todos los subsectores, en la mayoría de los casos. (Espinosa, 2007).

En ambos casos, los establecimientos seleccionados cumplían con los siguientes requisitos:

Haber rendido SIMCE el año anterior y tener puntajes publicados.

Pertenecer a los grupos socioeconómicos B y C de acuerdo a la clasificación hecha por el Ministerio de Educación.

Ser urbanos.

Además de estas características, la muestra de Espinosa (2007) incluye solamente colegios con puntajes SIMCE en matemáticas mayores a 262 puntos o menores a 221 puntos. Esta muestra consta solamente de colegios de dependencia municipal (Corporación municipal o DAEM) y Particulares Subvencionados. La segunda muestra no discrimina por puntajes, pero incluye solamente colegios de ambas dependencias municipales, exclusivamente de las comunas de la red de municipios del Programa PuentesUC.

Los cuestionarios se hicieron a los docentes que realizaron clases en 4º básico y que rindieron SIMCE y al director de cada colegio. Las características principales de ambas muestras, en cuanto a la tasa de respuesta y a los establecimientos, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4-1. Características de tasa de respuesta y de los establecimientos para ambas muestras

Muestra de Espinosa (2007)	Muestra PuentesUC
436 docentes contestaron la encuesta, lo que equivale a un 57% del total.	86 docentes contestaron la encuesta, lo que equivale a un 72% del total.
281 directores contestaron la encuesta, lo que equivale a un 32% del total.	35 directores contestaron la encuesta, lo que equivale a un 30% del total.
Un 16% de los colegios son de dependencia Corporación Municipal, un 43% Municipal DAEM y un 41% Particular Subvencionado.	Un 67,4% de los colegios son de dependencia Corporación Municipal y un 32,6% Municipal DAEM.
Un 56% de establecimientos trabajan con estudiantes de GSE Medio Bajo y un 44% atienden a estudiantes de GSE Medio.	Un 55,5% de establecimientos trabajan con estudiantes de GSE Medio Bajo y un 44,5% atienden a estudiantes de GSE Medio.
La muestra está compuesta por establecimientos de las trece regiones del país. Los mayores porcentajes corresponden a la Región Metropolitana (32%), Región del Bío Bío (15%) y Región de Valparaíso (14%).	La muestra está compuesta por colegios exclusivamente de la Región Metropolitana (86%) y la Región de Valparaíso (14%).
Un 66% de los establecimientos tiene puntajes bajo los 221 puntos y un 34% sobre los 262 puntos. El puntaje promedio de la muestra es de 229,93 puntos y la desviación estándar es de 33,8 puntos.	Un 32,6% de los establecimientos tiene puntajes bajo los 221 puntos, un 58,1% entre 221 y 262 y un 9,3% sobre los 262 puntos. El puntaje promedio de la muestra es de 231,12 puntos y la desviación estándar es de 22,5 puntos.
Un 25% de los establecimientos tiene una matrícula total de menos de 300 alumnos, un 53% entre 300 y 700 estudiantes y un 21% más de 700 alumnos.	Un 16,3% de los establecimientos tiene una matrícula total de menos de 300 alumnos, un 36% entre 300 y 700 estudiantes y un 47,7% más de 700 alumnos.
Un 52% de los colegios tiene menos de 20 docentes en aula, un 39% entre 21 y 40 docentes y un 9% más de 41 docentes.	Un 36% de los colegios tiene menos de 20 docentes en aula, un 58,9% entre 21 y 40 docentes y un 5,1% más de 41 docentes.

Se advierte de la tabla anterior que la muestra de Espinosa (2007), en cuanto a docentes, es 5 veces más grande que la muestra de PuentesUC. Por otra parte, los colegios de la muestra de PuentesUC tienen mayor número de alumnos y de profesores en aula.

Es importante también caracterizar algunas variables claves para los análisis posteriores. Estas variables tienen que ver con los alumnos y los padres de los estudiantes de estos establecimientos. La siguiente tabla resume estas características para ambas muestras.

Tabla 4-2. Características de los alumnos y padres para ambas muestras

Muestra de Espinosa (2007)	Muestra Puentes UC
El IVE promedio para los establecimientos de la muestra es de 39,3%, lo que significa que cerca de un 40% de los estudiantes que asisten a ellos se encuentran en situación vulnerable. La muestra va de un mínimo de 7,9% a un máximo de 78,6%.	El IVE promedio para los establecimientos de la muestra es de 41,3%, lo que significa que este porcentaje de los estudiantes que asisten a ellos se encuentran en situación vulnerable. La muestra va de un mínimo de 17,3% a un máximo de 77,2%.
Un 1% de los padres o apoderados de los alumnos de la muestra no tiene estudios. Los porcentajes restantes son: 19% básica incompleta, 16% básica completa, 24% media incompleta, 30% media completa, 4% superior incompleta y 6% superior completa.	Un 1% de los padres o apoderados de los alumnos de la muestra no tiene estudios. Los porcentajes restantes son: 13% básica incompleta, 13% básica completa, 22% media incompleta, 33% media completa, 6% superior incompleta y 8% superior completa. Un 0,3% tiene estudios de postgrado.
Un 1% de las madres o apoderadas de los alumnos de la muestra no tiene estudios. Los porcentajes restantes son: 20% básica incompleta, 16% básica completa, 23% media incompleta, 31% media completa, 4% superior incompleta y 6% superior completa.	Un 1% de las madres o apoderadas de los alumnos de la muestra no tiene estudios. Los porcentajes restantes son: 14,5% básica incompleta, 15,1% básica completa, 23% media incompleta, 32% media completa, 5% superior incompleta y 8,2% superior completa. Un 0,2% tiene estudios de postgrado.
Espinosa (2007) reporta que en un 89% de la muestra, más de la mitad de los estudiantes vive en un hogar con ingreso inferior a los 200.000 pesos.	Un 64% de las familias percibe menos de 200.000 pesos promedio mensualmente. Un 83,6% vive con un ingreso inferior a 300.000 pesos.
Un 49% de los padres de la muestra cree que su hijo completará estudios superiores, un 40% que solo completará la enseñanza media, un 7% que no llegará a completar la enseñanza media y un 5% que completará un postgrado.	Un 46% de los padres de la muestra cree que su hijo completará estudios superiores, un 35% que solo completará la enseñanza media, un 8% que no llegará a completar la enseñanza media y un 6% que completará un postgrado.

La tabla muestra que las características de padres y alumnos son bastante similares en ambas muestras.

La caracterización de los docentes y directores es también relevante de reportar. Los valores para ambas muestras se encuentran resumidos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 4-3. Características de los docentes de ambas muestras

Muestra de Espinosa (2007)	Muestra PuentesUC
Un 82% son mujeres.	Un 78% son mujeres.
29% de los docentes son solteros, 58% casados, 10% separados y 3% viudos.	22% de los docentes son solteros, 63% casados, 12% separados y 3% viudos.
Un 6% tiene menos de 30 años, un 14% entre 31 y 40, 28% entre 41 y 50, 39% entre 51 y 60 y un 12% más de 60 años.	Un 1,2% tiene menos de 30 años, un 8,1% entre 31 y 40, 22,1% entre 41 y 50, 54,7% entre 51 y 60 y un 14% más de 60 años.
Un 98% de los docentes es profesor de enseñanza básica. Solamente 5 docentes tienen otro título profesional y 7 no poseen título.	El 100% tiene título de profesor de enseñanza básica, 2 docentes además tienen el título de enseñanza media y 8 tienen además otros títulos. Un docente tiene estudios de postgrado.
En promedio, llevan 21 años de labor docente, con un rango que va desde 1 hasta 45 años.	En promedio, llevan 25 años de labor docente, con un rango que va desde 2 hasta 44 años.
En promedio, llevan 12 años en el establecimiento actual, con un rango que va desde 1 hasta 38 años.	En promedio, llevan 15 años en el establecimiento actual, con un rango que va desde 2 hasta 38 años.

Las características de los docentes son muy parecidas, solo se aprecia como una diferencia relevante que los docentes de la muestra Puentes son, en general, de más edad y tienen mayor experiencia laboral.

Finalmente, se entregan en la siguiente tabla las características de los directores que contestaron el cuestionario.

Tabla 4-4. Características de los directores para ambas muestras

Muestra de Espinosa (2007)	Muestra PuentesUC
Un 50% son mujeres y 50% son hombres	Un 35% son mujeres y un 65% hombres
13% de los directores son solteros, 74% casados, 8% separados y 4% viudos.	11% de los directores son solteros, 73% casados, 14% separados y 2% viudos.
Un 1% tiene menos de 30 años, un 6% entre 31 y 40, 20% entre 41 y 50, 44% entre 51 y 60 y un 28% más de 60 años.	Un 21,6% tiene entre 41 y 50, 48,6% entre 51 y 60 y un 29,7% más de 60 años.
Un 96% de los directores es profesor de enseñanza básica.	Un 79% de los directores es profesor de enseñanza básica. Un 25% son profesores de enseñanza media.
Un 45% lleva menos de 10 años de labor como director, un 18% entre 11 y 20, 15% entre 21 y 30 y un 11% más de 30 años.	Un 38% lleva menos de 10 años de labor como director, un 22% entre 11 y 20, 32% entre 21 y 30 y un 8% más de 30 años.
Un 25% lleva menos de 2 años en el establecimiento actual, 25% entre 2 y 4 años y un 50% más de 4 años.	Un 16% lleva menos de 2 años en el establecimiento actual, 35% entre 2 y 4 años y un 49% más de 4 años.
Un 68% tiene algún estudio de postgrado en educación.	Un 87% tiene algún estudio de postgrado en educación.

En general, las características no presentan mayores diferencias, salvo en que la muestra de PuentesUC presenta una mayor proporción de directores hombres y que un mayor número de directores tiene algún estudio de postgrado.

4.2 Instrumentos de medición.

En la investigación de Espinosa (2007), se confeccionaron cuestionarios para docentes y directores (Anexo A y C). En la siguiente muestra se hizo uso de estos cuestionarios con leves modificaciones (Anexo B). En primer lugar, se eliminó la dimensión de recompensas monetarias del reconocimiento, pues la investigación previa determinó que éstas prácticamente no existen en los colegios de dependencia municipal. Otro cambio que se hizo fue el de agregar la dimensión de confianza del docente en el alumno, debido a que se considera a través de la literatura que ésta es una variable de interés (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Finalmente se eliminaron algunas preguntas que presentaron problemas en la muestra anterior.

Las dimensiones medidas para el caso de los docentes se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 4-5. Dimensiones medidas por los cuestionarios para docentes

Dimensión	
Liderazgo	Capacidad de servicio
	Inteligencia emocional
	Fidelidad a principios
	Influencia individualizada (atributos)
	Influencia individualizada (compromiso)
	Motivación Inspiracional
	Estimulación intelectual
	Consideración individual
	Recompensa contingente
	Gestión por excepción pasiva
	Falta de liderazgo

Continuación Tabla Dimensiones medidas por los cuestionarios para docentes

Dimensión	
Clima	Relación director-docente
	Relación entre docentes
	Enfasis académico
	Influencia del director en sostenedores
	Grado de cercanía entre colegas
Confianza Docente director	Propensión a confiar
	Benevolencia
	Competencia
	Apertura Comunicacional
	Consistencia
	Similitud
	Integridad
	Cumplimiento compromisos
	Justicia
	Confianza directa
Confianza entre docentes	Benevolencia
	Competencia
	Apertura Comunicacional
	Integridad
	Cumplimiento compromisos
	Confianza directa
Confianza docente estudiante ¹²	Confianza docente-estudiante
Compromiso	Compromiso Organizacional Docente
Motivación	Interés y disfrute
Satisfacción	Con la participación
	Con la tarea
Disposición a participar	Toma de decisiones
	Información
Reconocimiento	Reconocimiento a la labor docente
Oportunidades de participación	Toma de decisiones (tarea)
	Toma de decisiones (organización)
	Información

La siguiente tabla muestra las dimensiones medidas para el cuestionario de los directores.

Tabla 4-6. Dimensiones medidas por los cuestionarios para directores

Dimensión	
Apreciación directa sobre desempeño docente	
Confianza Docente director	Propensión a confiar
	Benevolencia
	Competencia
	Apertura Comunicacional
	Consistencia
	Similitud
	Integridad
	Cumplimiento compromisos
	Confianza directa
Disposición a participar	Toma de decisiones
	Información
Reconocimiento	Reconocimiento a la labor docente
Oportunidades de participación	Toma de decisiones
	Información

4.3 Análisis de confiabilidad de los instrumentos.

El análisis de confiabilidad de los instrumentos permite conocer la validez de las mediciones. Se utilizan los criterios del alfa de Cronbach y de la correlación ítem-escala. Estos criterios señalan que para ser confiables, las escalas deben tener un alfa mayor a 0,7 y cada ítem debe tener una correlación con la escala mayor a 0,4. En el caso de las escalas menores a 0,55, estas escalas no se utilizan para ningún análisis posterior.

Se presentan a continuación las tablas que muestran el análisis del cuestionario para docentes y para director de la muestra de Espinosa (2007), además del cuestionario para docentes de la muestra del programa PuentesUC.

Tabla 4-7. Análisis confiabilidad instrumento docentes Espinosa (2007)

Dimensión		N° Inicial de Ítems de la Escala	Alpha Inicial de la Escala	Ítems Eliminados	Correlación Ítem-Escala	N° Final de Ítems de la Escala	Alpha Final de la Escala
Clima Escolar	Distribución de tareas	3	0,445	Pregunta N° 174, 176 y 155			
	Enfasis académico	8	0,797	Pregunta N° 154	0,117	5	0,839
	Influencia director	4	0,737				0,737
	Relación director	8	0,889				0,889
	Relación docentes	8	0,898				0,898
Compromiso Organizacional Docente		16	0,835				0,835
Propensión a confiar		3	0,848				0,848
Confianza docente en director	Confianza directa	3	0,929				0,929
	Apertura Comunicacional	3	0,884				0,884
	Competencia	3	0,890				0,890
	Similitud	2	0,744				0,744
	Benevolencia	3	0,890				0,890
	Competencia	2	0,908				0,908
	Integridad	2	0,835				0,835
	Cumplimiento compromisos	2	0,869				0,869
	Justicia	2	0,783				0,783
	Consistencia	2	0,764				0,764
Confianza docente en colegas	Benevolencia	3	0,850				0,850
	Competencia	2	0,784				0,784
	Apertura Comunicacional	3	0,793				0,793
	Integridad	2	0,808				0,808
	Cumplimiento compromisos	2	0,796				0,796
	Confianza directa	3	0,844				0,844
Liderazgo del director	Capacidad de servicio	5	0,884				0,884
	Inteligencia emocional	6	0,919				0,919
	Fidelidad a principios	4	0,916				0,916
	Influencia individualizada	3	0,883				0,883
	Motivación Inspiracional	4	0,947				0,947
	Estimulación intelectual	4	0,941				0,941
	Consideración individual	3	0,752	Pregunta N° 116	0,435		0,827
	Recompensa contingente	3	0,774				0,774
	Gestión por excepción pasiva	3	0,768				0,768
	Falta de liderazgo	3	0,708				0,708
Participación	Oportunidades Participación: Toma de decisiones	11	0,853				0,853
	Oportunidades Participación: Información	5	0,828				0,828
	Disposición Participar: Toma de decisiones	10	0,891	Pregunta N° 98	0,202	9	0,926
	Disposición Participar: Información	8	0,787	Pregunta N° 99	0,290	7	0,811
Motivación Docente		7	0,841	Pregunta N° 22	0,338	6	0,876
Reconocimiento a la labor docente		14	0,857				0,857
Satisfacción laboral	Con la participación	5	0,839				0,839
	Con la tarea	5	0,855				0,855

Se aprecia que sólo se elimina una escala (distribución de tareas) y, además, cinco preguntas más. Esto muestra que el instrumento es altamente confiable, eliminándose un 5% de las preguntas. A continuación se presenta la tabla del cuestionario a directores.

Tabla 4-8. Análisis de confiabilidad instrumento directores Espinosa (2007)

Dimensión		Nº Inicial de Ítems de la Escala	Alpha Inicial de la Escala	Ítems Eliminados	Correlación Ítem-Escala	Nº Final de Ítems de la Escala	Alpha Final de la Escala
Apreciación del director con respecto al docente i		6	0,967				
Propensión a confiar		3	0,879				
Confianza director en docente	Confianza directa	3	0,947				
	Apertura Comunicacional	3	0,915				
	Competencia	3	0,921				
	Similitud	3	0,712				
	Benevolencia	3	0,849				
	Consistencia	3	0,871				
	Integridad	3	0,888				
	Cumplimiento compromisos	3	0,912				
Participación	Op Part. Toma de decisiones	11	0,836	Pregunta Nº 54	0,129	10	0,877
	Op Part. Información	5	0,772	Pregunta Nº 53	0,384	4	0,807
	Disp Part. Toma de decisiones	10	0,922				
	Disp Part. Información	8	0,915				
Reconocimiento a la labor docente		17	0,854				

En este caso, solamente dos preguntas son eliminadas. Se muestra a continuación el análisis de la muestra del programa PuentesUC.

Tabla 4-9. Análisis de confiabilidad cuestionario docentes PuentesUC

Dimension		N° Inicial de Items de la Escala	Alpha Inicial de la Escala	Items Eliminados	Correlacion Item- Escala	N° Final de Items de la Escala	Alpha Final de la Escala
Liderazgo	Capacidad de servicio	5	0,921				0,921
	Inteligencia emocional	6	0,922				0,922
	Fidelidad a principios	4	0,927				0,927
	Influencia individualizada (at.)	3	0,894				0,894
	Influencia individualizada (com.)	3	0,919				0,919
	Motivacion Inspiracional	4	0,949				0,949
	Estimulacion intelectual	4	0,934				0,934
	Consideracion individual	2	0,823				0,823
	Recompensa contingente	3	0,819				0,819
	Gestion por excepcion pasiva	3	0,799				0,799
	Falta de liderazgo	4	0,811				0,811
Clima	Relacion director-docente	8	0,924				0,924
	Relacion entre docentes	6	0,824				0,824
	Enfasis academico	5	0,839				0,839
	Influencia del director	2	0,865				0,865
	Grado de cercania entre colegas	2	0,506	157;163		0	Eliminada
Confianza	Propension a confiar	3	0,856				0,856
	Benevolencia	3	0,924				0,924
	Competencia	2	0,89				0,89
	Apertura Comunicacional	3	0,897				0,897
	Consistencia	2	0,737				0,737
	Similitud	2	0,634				0,634
	Integridad	2	0,872				0,872
	Cumplimiento compromisos	2	0,872				0,872
	Justicia	2	0,758				0,758
	Confianza directa	3	0,927				0,927
Confianza	Benevolencia	3	0,78				0,78
	Competencia	2	0,738				0,738
	Apertura Comunicacional	3	0,701				0,701
	Integridad	2	0,755				0,755
	Cumplimiento compromisos	2	0,814				0,814
	Confianza directa	3	0,759				0,759
	Confianza docente-estudiante	9	0,684	69;70	0,231;-0,092	7	0,755
	Compromiso Organizacional	16	0,838				0,838
	Motivacion Docente	6	0,88				0,88

Continuación Tabla Análisis de confiabilidad cuestionario docentes PuentesUC

Dimensión		N° Inicial de Ítems de la Escala	Alpha Inicial de la Escala	Ítems Eliminados	Correlación Ítem- Escala	N° Final de Ítems de la Escala	Alpha Final de la Escala
Satisfacción	Con la participación	5	0,862				0,862
	Con la tarea	5	0,933				0,933
Disp. Part.	Toma de decisiones	9	0,894				0,894
	Información	7	0,823				0,823
	Reconocimiento	10	0,845				0,845
Op. Part.	Toma de decisiones (tarea)	5	0,767				0,767
	Toma de decisiones (organización)	6	0,807				0,807
	Información	5	0,884				0,884

De la tabla anterior se aprecia que el cuestionario es bastante confiable. Sólo se elimina una escala que es la de grado de cercanía entre colegas, que corresponde al clima escolar, debido a que su valor de alfa es menor a 0,55. De las restantes escalas sólo se eliminan 2 preguntas que equivalen a un 0,1% de las preguntas del cuestionario. Se destaca que ambas preguntas eliminadas se preguntaban en forma inversa, lo que muchas veces lleva a confusión entre los encuestados.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados para cada variable de estudio. En todos los casos se realiza un análisis descriptivo, factorial (el método de extracción de factores utilizado fue el de componentes principales¹², con rotación varimax¹³) y, finalmente, un análisis de varianza que busca determinar aquellas variables que varían significativamente entre los colegios de rendimientos disímiles y de distintas dependencias administrativas. En el análisis de la confianza se incluye un análisis de regresión sobre la confianza directa. Posteriormente, se analizarán las relaciones más significativas entre las variables, mediante la utilización de ecuaciones estructurales.

Los análisis descriptivo, factorial y de varianza se realizan a través del software SPSS 12.0, mientras que las relaciones entre las variables se estudian con el software AMOS 5.0.

En primer lugar, se analiza por completo la muestra de Espinosa (2007) compuesta por 436 docentes y 281 directores, pues dadas sus características, permitirá establecer los resultados principales. De esta forma, el análisis de resultados de la muestra de PuentesUC compuesta por las respuestas de 86 docentes, que se presenta por completo a continuación del primer análisis, servirá para confirmar los resultados obtenidos previamente.

5.1 Análisis muestra Espinosa (2007)

Se comienza por el análisis factorial y descriptivo de las variables de estudio.

5.1.1 Ambiente de Trabajo: Liderazgo, Clima y Confianza.

A. Liderazgo.

Análisis Factorial

El análisis factorial del liderazgo indica que los docentes distinguen tres tipos de liderazgo, en vez de los cuatro propuestos por la teoría de rango completo. Esto se aprecia en la siguiente tabla:

¹² El cuál lleva a cabo una combinación lineal de todas las variables de modo que el primer factor explique la mayor proporción de la varianza de la muestra, el segundo la siguiente mayor proporción y así sucesivamente.

¹³ Tipo de rotación ortogonal, lo que determina que los ejes queden formando un ángulo de 90°.

Tabla 5-1. Análisis factorial liderazgo transformacional/trascendente

	Dimensión	Factor		
		1	2	3
Trascendente	Capacidad de servicio			
	Inteligencia emocional			
	Fidelidad a principios			
Transformacional	Influencia individualizada (atributos)			
	Influencia individualizada (comportamientos)			
	Motivación inspiracional			
	Estimulación intelectual			
Transaccional	Consideración individual			
	Recompensa contingente			
Correctivo	Gestión por excepción pasiva			
	Falta de liderazgo			

Se aprecia que los estilos de liderazgo trascendente y transformacional cargan en un mismo factor, es decir, los docentes no distinguen ambos tipos de liderazgo. Esto es distintivo de la realidad escolar, ya que, por ejemplo, en la investigación de Faúndez (2006) algunas dimensiones de liderazgo transformacional cargan como trascendentes y otras como transaccionales.

Análisis de varianza

Es importante caracterizar las variables para conocer si existen diferencias entre los estilos de liderazgo para los colegios de distinto rendimiento y también para los colegios de distintas dependencias. Por tanto, se realizará un análisis MANOVA con las dimensiones de este tipo de liderazgo como variables dependientes y el rendimiento (colegios de alto y bajo rendimiento) y la dependencia administrativa como variables independientes. Este análisis se realizará para cada tipo de liderazgo.

Liderazgo Trascendente/Transformacional

Como punto de partida se analizarán los supuestos más importantes de este tipo de análisis; la homogeneidad de las varianzas y la correlación entre las variables dependientes. El contraste M de Box indica que la matriz de varianza/covarianza no es homogénea lo que debe tenerse en cuenta para analizar los resultados. Las variables dependientes, por otra parte, se encuentran significativamente correlacionadas, lo que justifica este tipo de análisis.

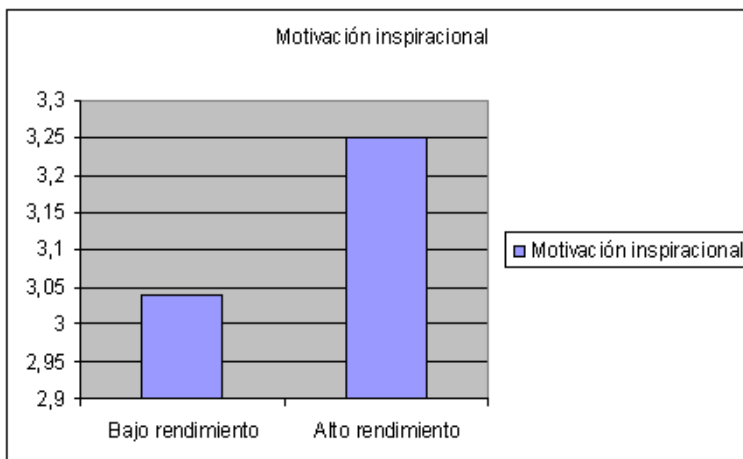
Los tests multivariantes (Tabla 5-2) muestran que para el conjunto de factores de liderazgo transformacional trascendente no existe un efecto significativo de interacción de las variables independientes. Sí existe un efecto significativo en el rendimiento para el conjunto de estos factores, pero no así en la dependencia. Esto quiere decir que los niveles de las variables que componen el liderazgo trascendente/transformacional varían significativamente entre los colegios de alto y bajo rendimiento, pero no así entre las diferentes dependencias administrativas.

Tabla 5-2. Tests multivariantes liderazgo transformacional/trascendente

Liderazgo Transformacional/Trascendente			
Nivel de significación			
Test multivariante ¹⁴	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,132	0,035	0,373
Traza de Hotelling	0,134	0,035	0,371
Lambda de Wilks	0,135	0,035	0,369
Mrc de Roy	0,114	0,035	0,075

Dada esta significación, se deben analizar los efectos principales de cada una de las dimensiones de este tipo de liderazgo entre los colegios de rendimientos disímiles. El contraste univariante muestra que existe una diferencia significativa en el factor de motivación inspiracional, lo que se aprecia gráficamente en la siguiente figura:

Figura 5-1. Diferencia de puntajes motivación inspiracional



Este análisis nos permite afirmar que para el conjunto de variables del liderazgo transformacional/trascendente, existe una diferencia significativa entre los colegios de alto y bajo rendimiento, particularmente en la dimensión de motivación inspiracional.

Liderazgo transaccional

Los contrastes M de Box y de esfericidad indican que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes están correlacionadas.

Por otra parte, no existen diferencias significativas para el conjunto de factores en ningún caso, es decir, ni para la interacción de las variables independientes ni para cada una de ellas por separado (Tabla 5-3). Los efectos principales de cada uno de los factores tampoco muestran diferencias significativas.

Tabla 5-3. Tests multivariantes liderazgo transaccional

	Liderazgo Transaccional		
	Nivel de significación		
Test <u>multivariante</u>	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,72	0,724	0,237
Traza de <u>Hotelling</u>	0,72	0,724	0,237
Lambda de <u>Wilks</u>	0,721	0,724	0,238
<u>Mrc</u> de Roy	0,357	0,724	0,138

Lo anterior permite afirmar que el estilo de liderazgo transaccional no es distintivo de los colegios de alto o bajo rendimiento, ni tampoco de alguna de las dependencias administrativas incluidas en la muestra.

Liderazgo correctivo/evasivo

Este tipo de liderazgo consta de dos factores: gestión por excepción pasiva y falta de liderazgo. Los contraste M de Box y de esfericidad indican que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes están correlacionadas.

Por otra parte, no existen diferencias significativas para el conjunto de factores en ningún caso, es decir, ni para la interacción de las variables independientes ni para cada una de ellas por separado (Tabla 5-4). Los efectos principales de cada uno de los factores tampoco muestran diferencias significativas.

Tabla 5-4. Tests multivariantes liderazgo correctivo/evasivo

	Liderazgo Correctivo/Evasivo		
	Nivel de significación		
Test <u>multivariante</u>	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,273	0,529	0,295
Traza de <u>Hotelling</u>	0,273	0,529	0,296
Lambda de <u>Wilks</u>	0,273	0,529	0,297
<u>Mrc</u> de Roy	0,093	0,529	0,181

Tal como en el caso anterior, se puede concluir que el estilo correctivo/evasivo tampoco es distintivo ni para los colegios de rendimientos distintivos ni para los que dependen de diferentes estructuras.

B. Clima

Análisis Factorial

El análisis factorial del clima es interesante de discutir. Las escalas cargan en cinco factores que pueden agruparse con claridad.¹⁴ Estos factores explican un 64% de su varianza (Tabla 5-5), y se nombran de la siguiente manera: relación entre el director y los docentes; relación de los docentes: entre colegas y con la escuela; énfasis académico; influencia del director en superiores y grado de cercanía entre colegas.

Tabla 5-5. Análisis factorial clima escolar

	Factor				
	1	2	3	4	5
Relación entre el director y los docentes					
Relación de los docentes: entre colegas y con la escuela					
Énfasis académico					
Influencia del director en superiores.					
Grado de cercanía entre colegas.					

¹⁴ Preguntas eliminadas: 154, 156, 160, 170, 173, 174 y 179.

Un resultado importante de este análisis indica que los docentes no hacen diferencia entre la relación laboral con el director (fijación de metas, supervisión pedagógica, etc.) y su lazo afectivo con éste (trato cordial, amistoso e igualitario).

Análisis de varianza

Este análisis muestra que el contraste M de Box indica que no se puede asumir la homogeneidad de la matriz de varianzas/covarianzas, lo que debe tomarse en cuenta para el análisis de resultados. Por otra parte, el nivel de correlación entre las variables dependientes es significativo.

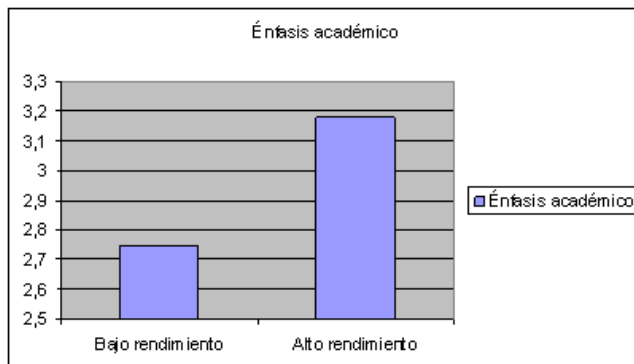
Los análisis multivariantes indican que la interacción entre las variables independientes no es significativa. Por otra parte, sí existen diferencias significativas para el conjunto de las variables para los colegios de distintos rendimientos y para cada dependencia administrativa.

Tabla 5-6. Tests multivariantes clima escolar.

	Clima escolar		
	Nivel de significación		
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,573	0,000	0,001
Traza de Hotelling	0,574	0,000	0,001
Lambda de Wilks	0,575	0,000	0,001
Mrc de Roy	0,268	0,000	0,000

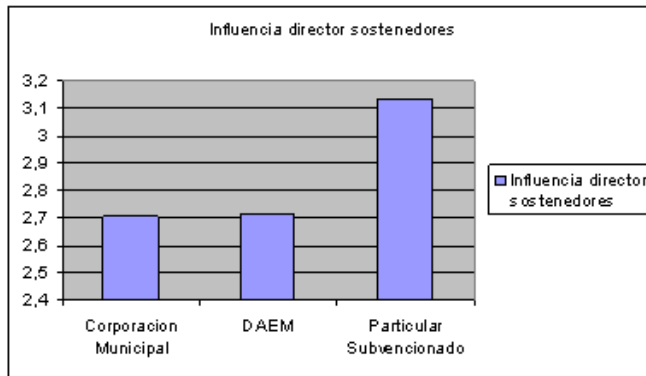
Esto permite pasar entonces al análisis de los efectos principales. Para el caso de la variable de rendimiento, la dimensión énfasis académico es la única que presenta una diferencia significativa.

Figura 5-2. Diferencia de puntajes énfasis académico.



En cuanto a la dependencia, se aprecia que existe una diferencia significativa en la variable de influencia del director en superiores.

Figura 5-3. Diferencia de puntajes influencia director en sostenedores.



Se puede ver que existe una marcada diferencia entre los colegios municipales de los particulares subvencionados, lo que es lógico dadas las diferencias en la estructura de ambos.

Este análisis nos permite decir que los colegios de alto rendimiento, se diferencian de aquellos de bajo rendimiento en el clima escolar, particularmente significativa es la diferencia en el énfasis académico.

Además, podemos decir que existe una clara diferencia en la influencia que pueden ejercer los sostenedores, siendo ésta mucho mayor en los establecimientos particulares subvencionados.

C. Confianza.

Análisis Factorial

Confianza docente en director.

El análisis factorial para la confianza del docente en el director extrajo cuatro factores, que explican el 74% de la varianza total (Tabla 5-7).

Tabla 5-7. Análisis factorial confianza docente en director

Dimensión	Factor			
	1	2	3	4
Benevolencia				
Competencia				
Apertura Comunicacional				
Integridad				
Cumplimiento Compromisos				
Justicia				
Confianza directa				
Propensión a confiar				
Similitud				
Consistencia				

Sólo tres dimensiones cargan en factores distintos: propensión a confiar, similitud y consistencia. Esto quiere decir que la confianza no está claramente definida por una componente afectiva y otra cognitiva. Más bien, la confianza que sienten los docentes hacia su director está teñida por lo afectivo.

Confianza entre docentes.

Para la confianza entre colegas, en tanto, el análisis factorial extrajo 3 factores que explican el 67% de la varianza total (Tabla 5-8).

Tabla 5-8. Análisis factorial confianza docente en colegas

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Benevolencia			
Apertura Comunicacional			
Integridad			
Cumplimiento Compromisos			
Confianza directa			
Competencia			
Propensión a confiar			

En este caso, competencia y propensión a confiar escapan del resto de las dimensiones. Es importante notar que la competencia no está unida a las otras variables, lo que implica que los docentes si se fijan en que sus colegas hagan bien su trabajo para entregarles su confianza. Un caso especial es el del cumplimiento de compromisos, que carga en dos factores. Esta dimensión es difícil de encasillar para un grupo de individuos (Mingo, 2001), lo que podría explicar este resultado.

Confianza director en docentes

En este caso, son 4 factores los que explican el 72% de la varianza de la confianza de los directores en los docentes. A partir de la Tabla 5-9 se aprecia que la benevolencia, competencia, apertura comunicacional, integridad y cumplimiento de compromisos cargan en el mismo factor, lo que permite suponer que parte de la confianza cognitiva que el director tiene el sus docentes se encuentra teñida por lo afectivo.

Tabla 5-9. Análisis factorial confianza director en docentes

Dimensión	Factor			
	1	2	3	4
Benevolencia				
Competencia				
Apertura comunicacional				
Integridad				
Cumplimiento de compromisos				
Confianza directa				
Consistencia				
Propensión a confiar				
Similitud				

Es interesante notar que las dimensiones se separan de la misma manera que en el caso de la confianza de los docentes en los directores. Nuevamente se puede decir que la confianza está teñida netamente por lo afectivo.

Análisis de varianza

A continuación se presenta el análisis de diferencias significativas. En primer lugar se realiza un ANOVA para la dimensión Propensión a confiar, puesto que ésta es compartida tanto por la confianza del docente en su director como entre docentes.

Propensión a confiar.

El análisis estadístico muestra que no existen diferencias significativas entre las escuelas de alto y bajo rendimiento para variable propensión a confiar. Los valores promedios son muy similares. Esto se repite para el análisis entre las distintas dependencias, donde tampoco se aprecian diferencias significativas.

Tabla 5-10. Tabla ANOVA propensión a confiar

	Propensión a confiar	
	Tabla ANOVA	
	F	Sig.
Interacción	0,727	0,484
Rendimiento	0,051	0,822
Dependencia	0,455	0,635

Confianza docente en director.

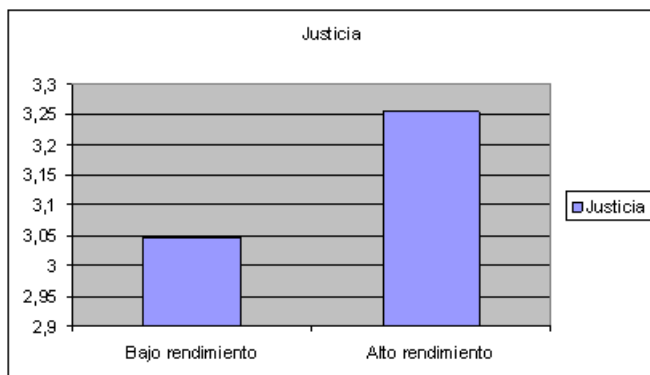
Al realizar el análisis MANOVA, el contraste M de Box indica que la matriz de varianzas/covarianzas no es homogénea por lo que los resultados deben interpretarse tomando en cuenta esta situación y el tamaño de los grupos estudiados. Se concluye además que no existen diferencias significativas para el conjunto de los factores por la interacción de las variables. Tampoco se muestran diferencias significativas para las variables dependientes por separado.

Tabla 5-11. Tests multivariantes confianza docente en director

	Confianza docente en director		
	Nivel de significación		
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,294	0,319	0,224
Traza de Hotelling	0,296	0,319	0,222
Lambda de Wilks	0,297	0,319	0,220
Mrc de Roy	0,136	0,319	0,044

Sin embargo, existen algunos factores que deben analizarse ya que presentan diferencias significativas. Para el caso de los colegios de alto y bajo rendimiento existe una diferencia significativa para la dimensión de justicia.

Figura 5-4. Diferencia de puntajes justicia.



Se puede concluir entonces que no existen diferencias significativas para el conjunto de factores de la confianza del docente al director para el caso de las diferencias de rendimiento, sin embargo, en los colegios de alto rendimiento los docentes perciben mayor justicia por parte de su superior que en los colegios de bajo rendimiento.

Tampoco existen diferencias significativas por dependencia administrativa para el conjunto de los factores de la confianza hacia el director, pero en los colegios dependientes de corporaciones municipales los docentes perciben a su director mucho menos competente que los docentes de las otras dependencias.

Confianza entre docentes

Los contrastes M de Box y de esfericidad nos indican que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes están significativamente relacionadas. Realizando el análisis MANOVA se puede apreciar que no existen diferencias significativas entre para el conjunto de los factores ni por la interacción ni por las variables independientes: rendimiento y dependencia.

Tabla 5-12. Tests multivariantes confianza entre docentes

Confianza entre docentes			
Nivel de significación			
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,745	0,368	0,175
Traza de Hotelling	0,746	0,368	0,176
Lambda de Wilks	0,747	0,368	0,177
Mrc de Roy	0,427	0,368	0,122

Los efectos principales tampoco presentan diferencias significativas para ninguna de las variables dependientes por separado.

Confianza director en docente

El test M de Box muestra que la matriz de varianzas/covarianzas no es homogénea. Esto se relaciona al bajo tamaño de los grupos que se están analizando. El contraste de esfericidad muestra que las variables dependientes están significativamente correlacionadas.

Los tests multivariantes muestran que no existe efecto de interacción significativo entre las dos variables independientes. También se observa que tampoco hay un efecto significativo para las diferencias entre colegios de distintos rendimientos ni por dependencia para el conjunto de variables dependientes. (Confianza director-docente).

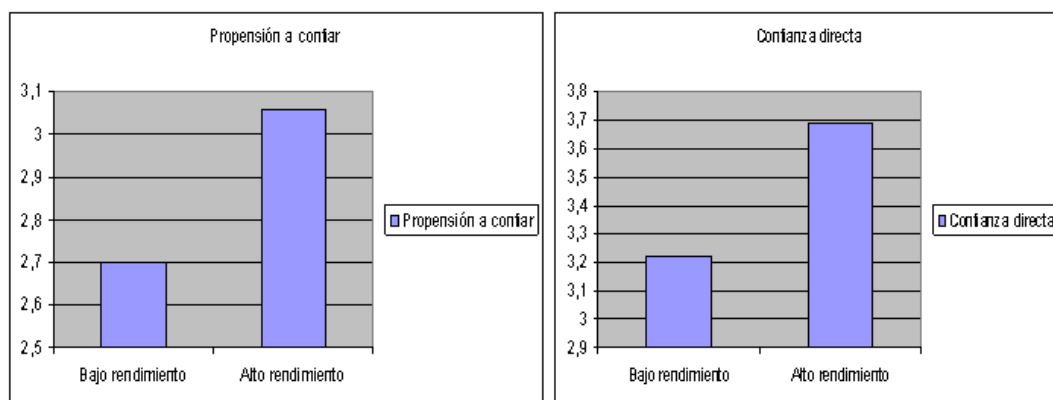
Tabla 5-13. Tests multivariantes confianza director en docente

Confianza director docente			
Nivel de significación			
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,750	0,167	0,518
Traza de Hotelling	0,755	0,167	0,527
Lambda de Wilks	0,759	0,167	0,537
Mrc de Roy	0,407	0,167	0,336

De todas formas, se analizan los efectos principales y se encuentra que existen diferencia significativas para dos variables para la variable rendimiento: propensión a confiar y confianza directa.

A continuación se presentan estas diferencias gráficamente.

Figura 5-5. Diferencia de puntajes para propensión a confiar y confianza directa.



Es importante interpretar correctamente estos resultados. La confianza del director en los docentes no varía significativamente para el conjunto de las variables. Sin embargo, el análisis de efectos principales nos indica que en los colegios de alto rendimiento hay una mayor disposición a confiar por parte de los directores y más confianza directa hacia los docentes, que en los colegios de bajo rendimiento.

Análisis de regresión

Es interesante presentar el análisis de regresión de la confianza directa. Esta variable, es una medida directa de la confianza que una persona tiene en otra, por lo que al realizar una regresión lineal múltiple con ella como variable dependiente y las restantes dimensiones de la confianza como independientes, permite conocer la importancia que tienen cada una de esas dimensiones en la confianza. Se realiza el análisis para la confianza del docente en el director, entre los docentes y del director en el docente

La siguiente tabla muestra los coeficientes de la regresión, donde se aprecia que en el caso de la confianza de los docentes en el director, la variable más importante es la integridad, seguido de la competencia. Se aprecia también que la regresión explica un 85% de la varianza de la confianza directa.

Tabla 5-14. Coeficientes de regresión confianza docente en director

Variables	Coeficientes de la regresión	Coeficientes de la regresión (estandarizados)	T	P	R ² Ajustado
(Constante)	-,599			-5,613	,848
Benevolencia	,192	,174	3,631	,000	
Integridad	,294	,256	6,600	,000	
Justicia	,142	,129	2,979	,003	
Competencia	,183	,186	4,248	,000	
Apertura comunicacional	,181	,169	3,602	,000	
Consistencia	,073	,081	3,414	,001	
Similitud	,026	,025	1,040	,299	
Cumplimiento compromisos	,030	,027	,709	,479	
Propensión confiar	,025	,017	,820	,413	

En tanto, la confianza entre docentes muestra que el factor más importante es la benevolencia, lo que se aprecia en la tabla que sigue.

Tabla 5-15. Coeficientes de regresión confianza entre docentes

Variables	Coefficientes de la regresión	Coefficientes de la regresión (estandarizados)	T	p	R² Ajustado
(Constante)	-,483		-4,276	,000	,721
Benevolencia	,422	,409	9,052	,000	
Integridad	,181	,177	4,246	,000	
Propensión a confiar	,166	,157	5,607	,000	
Apertura comunicacional	,214	,190	4,726	,000	
Competencia	,101	,098	2,927	,004	

Finalmente, la confianza del director en los docentes es influida principalmente por la benevolencia. La competencia sólo ocupa el cuarto lugar.

Tabla 5-16. Coeficientes de regresión confianza director en docente

Variables	Coefficientes de la regresión	Coefficientes de la regresión (estandarizados)	T	p	R² Ajustado
Constante	-1,150		-5,967	,000	,856
Benevolencia	,369	,303	4,024	,000	
Apertura comunicacional	,309	,262	3,932	,000	
Competencia	,248	,221	3,402	,001	
Integridad	,314	,247	2,863	,005	
Consistencia	,116	,116	2,438	,017	
Propensión a confiar	,041	,032	,744	,459	
Cumplimiento compromisos	-,140	-,128	-1,622	,108	
Similitud	,058	,054	1,394	,166	

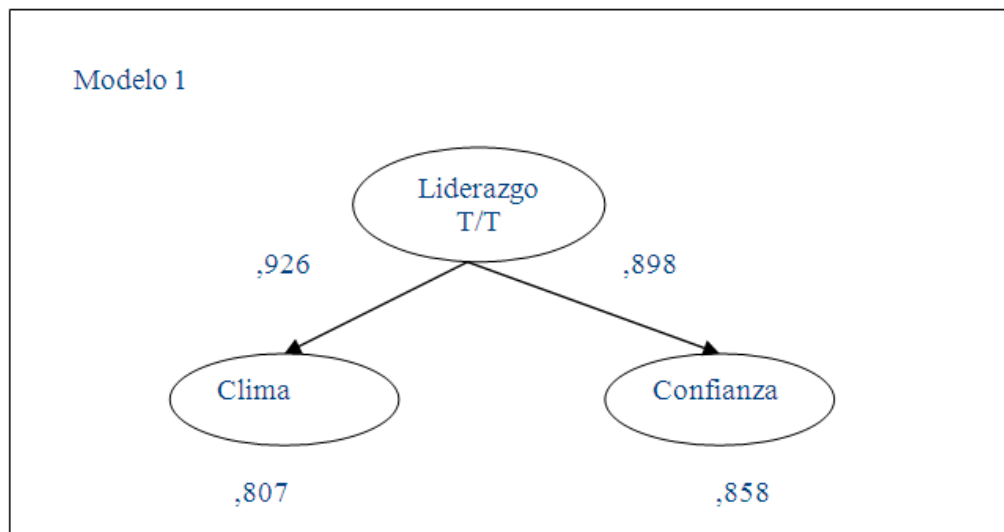
D. Relación entre liderazgo, clima y confianza.

Tal como se mencionó en el marco teórico, estas tres variables parecen estar muy relacionadas entre sí, formando parte importante de las percepciones que los docentes tienen de la cultura de las escuelas chilenas.

La literatura indica que entre clima y liderazgo puede generarse un círculo virtuoso. El liderazgo es capaz de mejorar el clima, como también un clima de trabajo adecuado influye positivamente en el liderazgo del director. El estilo de liderazgo, por otro lado, influye sobre la confianza. Un liderazgo de alto nivel, es decir, transformacional o trascendente provoca que aumenten los niveles de confianza de los docentes en el director. Finalmente, se reporta que clima y confianza también presentan una relación recíproca; un grato ambiente de trabajo aumenta los niveles de confianza, mientras que a mayor confianza el clima se torna más agradable.

A partir de estas ideas, se propone estudiar la relación entre estas tres variables mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Con el fin de relacionar las tres variables a la vez, se decide estudiar qué sucede entre el estilo de liderazgo transformacional/trascendente, el clima escolar y la confianza del docente en el director. Se propone el siguiente modelo:

Figura 5-6. Primer modelo de relación variables grupo 1.



Si se analiza este modelo con el programa AMOS 7.0, se encuentran los siguientes resultados:

Tabla 5-17. Coeficientes de la relación primer modelo

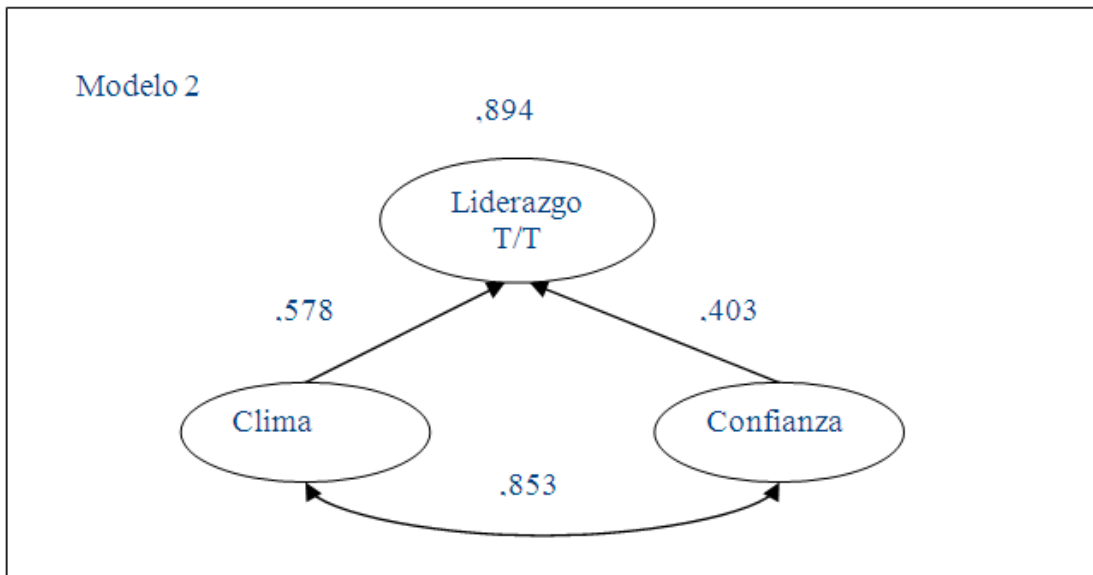
		Coef.	P	S. W.	R ²
Clima	<--- Liderazgo T/T	,143	,005	0,926	,807
Confianza doc-dir	<--- Liderazgo T/T	,843	***	0,898	,858

*** corresponde a un nivel menor a ,001.

La tabla muestra el coeficiente estimado, el nivel de significancia, el coeficiente estandarizado de la regresión y el porcentaje de varianza explicada. Es relevante notar que el liderazgo transformacional/trascendente explica un 81% de la varianza del clima escolar y un 86% de la varianza de la confianza del docente en el director, en este modelo.

Con el objetivo de demostrar que la relación también es recíproca se prueba el siguiente modelo:

Figura 5-7. Segundo modelo de relación de variables del grupo 1.



Los resultados que arroja este modelo son los siguientes:

Tabla 5-18. Coeficientes de regresión segundo modelo

	Coef.	P	S.W.	R ²
Liderazgo T/T <--- Confianza doc-dir	,430	***	,403	,894
Liderazgo T/T <--- Clima	3,877	,007	,578	

*** corresponde a un nivel menor a ,001.

Se observa que ambas variables son significativas en la explicación del liderazgo, explicando en conjunto un 89,4% de la varianza, en el caso de este modelo. Otro resultado que arroja el modelo es que la correlación entre clima y confianza es de 0,853, es decir, están altamente correlacionados.

Vemos de los dos modelos que efectivamente existe un círculo virtuoso entre estas tres variables. Altos niveles de liderazgo transformacional/trascendente impactan significativa y positivamente en el clima y la confianza del docente en el director. Por otro lado, altos niveles de clima y confianza impactan positivamente en este estilo de liderazgo.

La alta correlación entre las variables (la correlación entre liderazgo y clima es de 0,92 y con confianza es de 0,89) marca que efectivamente estas tres variables se encuentran agrupadas en un mismo nivel.

5.1.2 Lo que la escuela hace: Reconocimiento y oportunidades de participación.

Análisis descriptivo

Las decisiones que toman los directores afectan las percepciones de los docentes con respecto a estas dos variables: el reconocimiento a su labor y las oportunidades que tienen de participar. Se presentan además las percepciones de los directores sobre estas mismas variables.

Tabla 5-19. Análisis descriptivo de variables de segundo grupo

Percepciones del docente	Media	Desv. Est.	N
Reconocimiento	2,30	0,91	430
Op. Toma de decisiones	2,86	0,84	428
Op. Información	2,71	0,91	428
Promedio Op. Participación	2,79	0,88	428
Percepciones del director			
Reconocimiento	2,71	0,77	115
Op. Part. Toma de decisiones	3,24	0,66	115
Op. Part. Información	3,56	0,57	116
Promedio de Op. Participación	3,40	0,62	116
Apreciación sobre desempeño docente	3,53	0,68	110

Es importante destacar que el reconocimiento percibido por los docentes es la dimensión con el puntaje promedio más bajo de todas las dimensiones medidas en el cuestionario. (Ver tabla general en Anexo F). La percepción que tienen los directores acerca del reconocimiento que brindan a los docentes tiene un puntaje mayor, aunque debe destacarse que el puntaje es menor a los 3 puntos. Esto indica que existe cierta conciencia de los directores a que no reconocen adecuadamente la labor de los

docentes. Esto puede relacionarse con el hecho de que en los colegios municipales los directores no tienen las facultades de otorgar reconocimientos. Esto se va a estudiar a través del análisis MANOVA.

Otro aspecto importante que se destaca de la Tabla 5-18 es que las oportunidades de participación que los directores perciben que le dan a los docentes, está muy por sobre de las oportunidades de participación que los docentes perciben que les están entregando.

Se incluye además en este conjunto la dimensión apreciación sobre el desempeño docente, que mide directamente lo que piensan los directores sobre el desempeño de los profesores.

A continuación se presentan los análisis factoriales y de diferencias significativas para cada una de las variables.

A. Reconocimiento.

Con el fin de tener un análisis completo de la variable, se muestran los resultados de las percepciones de las dos contrapartes: docentes y directores.

Perspectiva del docente

Análisis factorial

Esta variable carga en tres factores distintos que explican el 57% de la varianza. Estos factores concuerdan con las dimensiones propuestas para esta variable: recompensa monetaria, recompensa no monetaria y oportunidades de desarrollo. Un resultado importante que se puede extraer de esta análisis es que los docentes sí son capaces de discriminar las recompensas monetarias de las no monetarias, algo que no ocurre en el caso de las empresas. (Aluanlli, 2003).

Tabla 5-20. Análisis factorial reconocimiento

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Recompensa monetaria			
Recompensa no monetaria			
Oportunidades de desarrollo			

El análisis de los ítems de reconocimiento (Ver Anexo F) muestra que las preguntas relacionadas con oportunidades de desarrollo también presentan cargas altas para la dimensión de recompensa no monetaria.

Análisis de varianzas

El análisis MANOVA del reconocimiento se hizo para las tres dimensiones resultantes y con el rendimiento (colegios de alto y bajo logro) y dependencia como variables independientes. La comprobación de los supuestos del análisis nos dice a través del test M de Box que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y, a través del test de esfericidad, que las variables dependientes están correlacionadas.

Los tests multivariantes arrojan como resultado que existe interacción entre las variables independientes para el conjunto de variables dependientes. También se observa que cada variable independiente presenta diferencias significativas para el conjunto de las variables dependientes.

Tabla 5-21. Tests multivariantes reconocimiento

	Reconocimiento		
	Nivel de significación		
Test <u>multivariante</u>	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,047	0,001	0,048
Traza de <u>Hotelling</u>	0,046	0,001	0,048
Lambda de <u>Wilks</u>	0,045	0,001	0,047
<u>Mrc</u> de Roy	0,006	0,001	0,013

La interacción entre las dos variables dependientes indica que el reconocimiento no se comporta de la misma manera para los colegios del alto y bajo rendimiento en las tres dependencias administrativas. Esta interacción queda clara analizando las siguientes figuras:

Figura 5-8. Interacción recompensa monetaria.

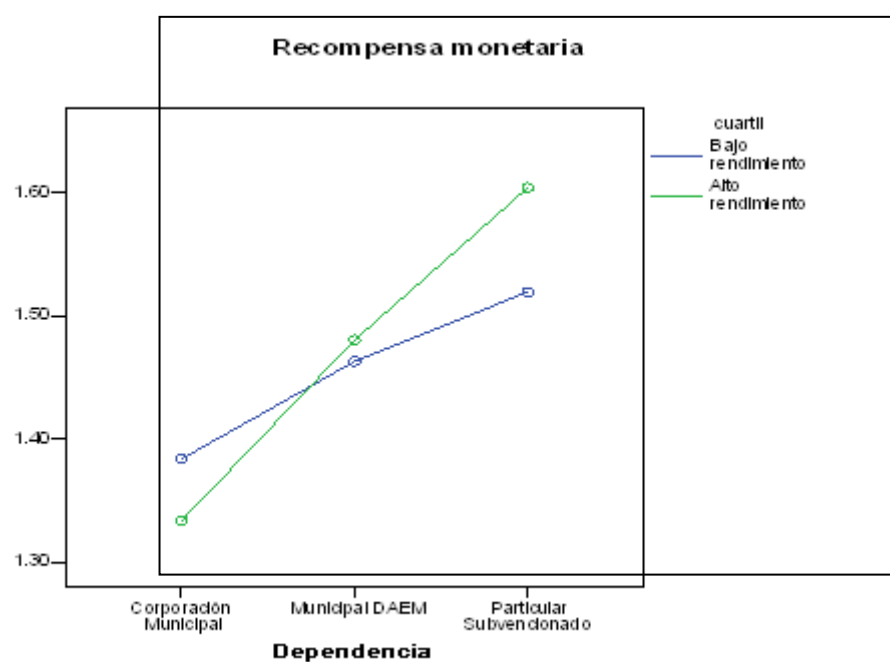


Figura 5-9. Interacción recompensa no monetaria.

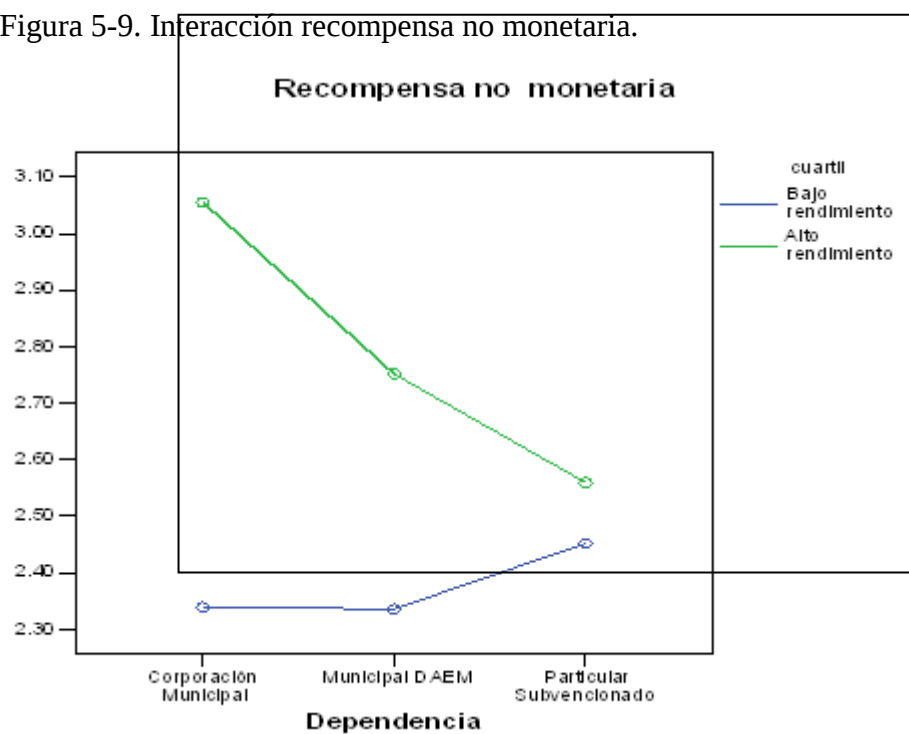
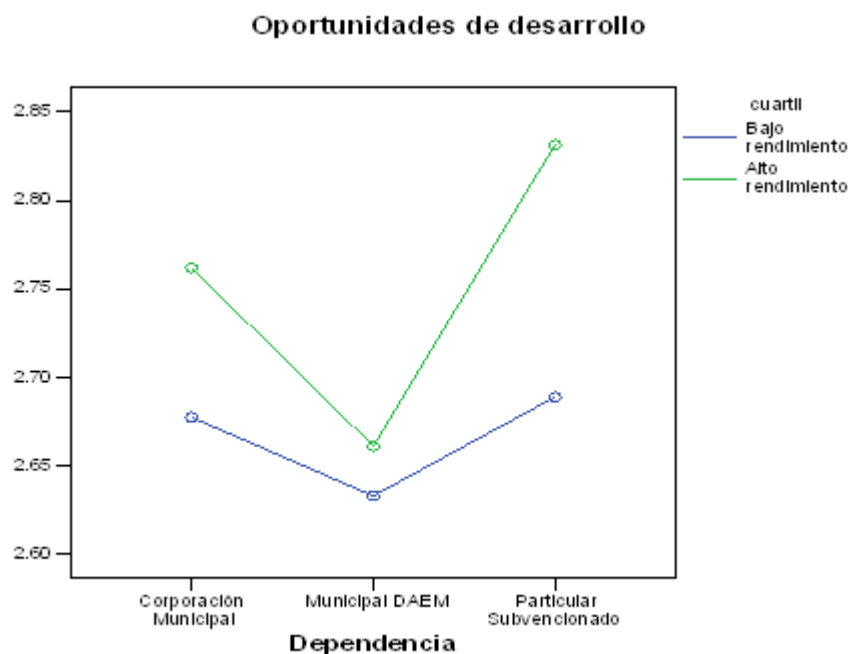


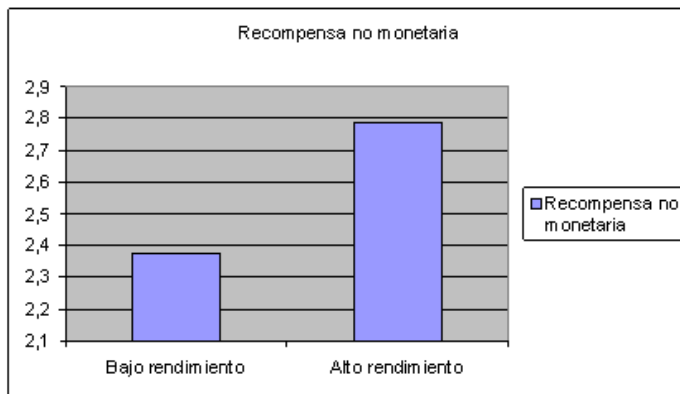
Figura 5-10. Interacción oportunidades de desarrollo.



Se aprecia que las oportunidades de desarrollo siguen el mismo patrón para cada dependencia. Sin embargo, para el caso de la recompensa monetaria tenemos que el valor es más alto en las escuelas de bajo desempeño para el caso de las escuelas de Corporación Municipal, pero ocurre lo contrario en las otras dos dependencias, es decir, los docentes de colegios de alto desempeño perciben un nivel mayor de recompensas monetarias. En cuanto a las recompensas no monetarias, vemos que para todas las dependencias es mayor el nivel de los colegios de alto desempeño pero la diferencia para el caso de los colegios de corporación municipal es considerablemente mayor que en las otras dependencias.

Si se analizan los efectos principales, se aprecia que sólo la dimensión recompensas no monetarias difiere significativamente en los colegios de alto y bajo rendimiento.

Figura 5-11. Diferencias de puntaje recompensa no monetaria.



El análisis MANOVA presenta entonces tres resultados relevantes:

Existe una interacción entre la variable de rendimiento y la variable dependencia. Esto quiere decir que los niveles de reconocimiento entre los colegios de alto y bajo rendimiento tienen comportamientos distintos en las diferentes dependencias administrativas.

El conjunto de las dimensiones que componen el reconocimiento varía significativamente entre los colegios de desempeños disímiles. El análisis de efectos principales muestra que la recompensa no monetaria es la que presenta la mayor variación.

El conjunto de las dimensiones también varía entre las dependencias administrativas, sin encontrar efectos principales particularmente significativos.

Percepción del director

Análisis Factorial

Si se realiza el análisis factorial para el reconocimiento que perciben los directores, los factores que se extraen se agrupan en dimensiones distintas a las que perciben los docentes. Para este caso, estos factores, que explican el 60% de la varianza, son: recompensas monetarias, el factor que agrupa las recompensas no monetarias y las oportunidades de desarrollo y mejoras laborales.

Tabla 5-22. Análisis factorial reconocimiento

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Recompensa monetaria			
Oportunidades de desarrollo-recompensas no monetarias			
Mejoras laborales (ascensos)			

Resulta interesante destacar que para los directores, las oportunidades de desarrollo no se diferencian de las recompensas no monetarias, como sí ocurre con los docentes. Otro resultado importante es que para los directores el hecho de igualar el sueldo de los docentes al de los otros restablecimientos es una recompensa monetaria. Esta misma situación la reporta Aluanlli (2003), pero la percepción de los docentes no es tal, pues para ellos esto representa una oportunidad de desarrollo.

Análisis de varianzas

El análisis de los supuestos nos indica que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes están correlacionadas.

Los tests multivariantes indican en primer lugar el efecto de la interacción entre las variables independientes: rendimiento y dependencia. El análisis univariante indica que la interacción es significativa para las variables de recompensa monetaria y de mejoras laborales. Esto se explica de mejor manera a partir de las siguientes figuras:

Tabla 5-23. Tests multivariantes reconocimiento

	Reconocimiento (Director)		
	Nivel de significación		
Test <u>multivariante</u>	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,024	0,036	0,025
Traza de <u>Hotelling</u>	0,022	0,036	0,022
Lambda de <u>Wilks</u>	0,020	0,036	0,021
<u>Mrc</u> de Roy	0,003	0,036	0,003

Figura 5-12. Interacción mejoras laborales

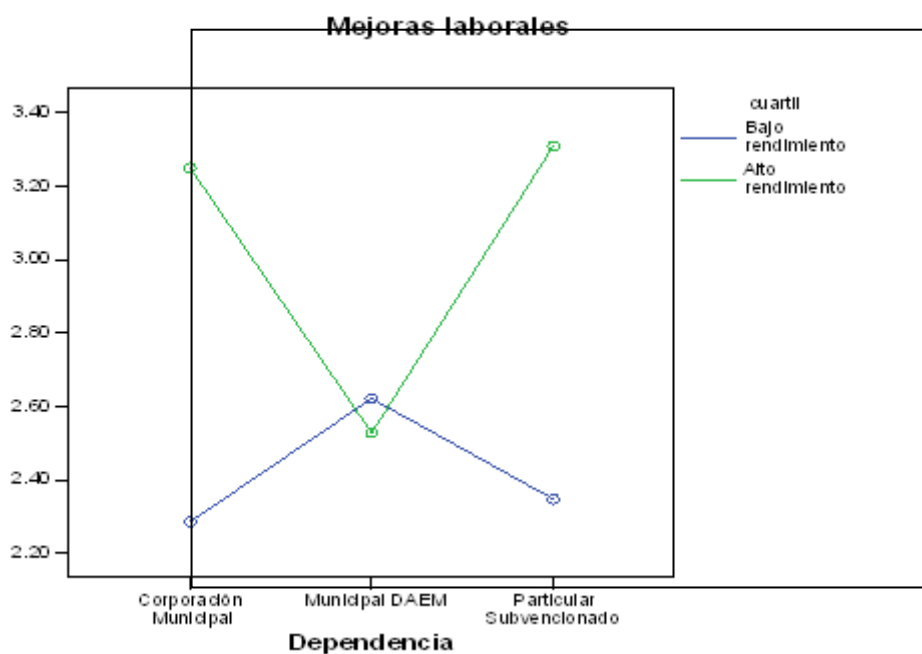
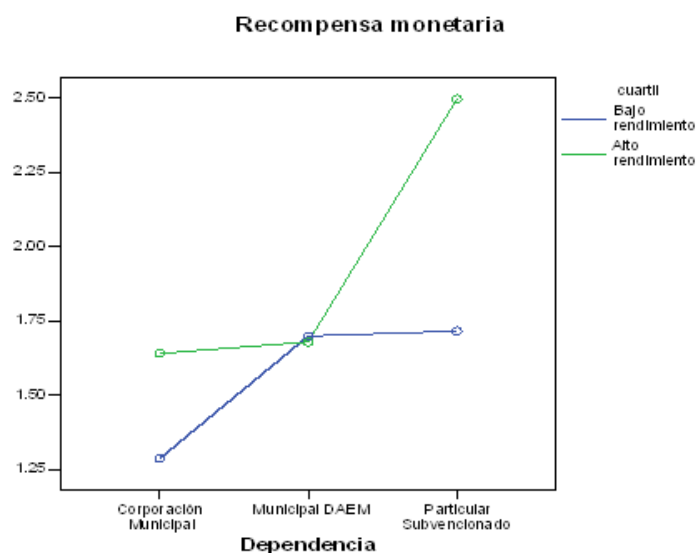


Figura 5-13. Interacción recompensa monetaria.



Vemos que en ambos casos los niveles de reconocimiento son más altos para los colegios de alto rendimiento que para los de bajo rendimiento, salvo en la dependencia DAEM. Esto implica que exista una interacción entre las variables.

Teniendo en cuenta la interacción, vemos que ambas variables por separado también se asocian a diferencias significativas en los niveles de reconocimiento para el conjunto de los factores.

Si el análisis se traslada a los efectos principales, vemos que entre los colegios de desempeños distintos existen diferencias significativas en las recompensas monetarias y en las mejoras laborales. En el caso de la dependencia solamente para las recompensas monetarias. A continuación se presentan estas figuras.

Figura 5-14. Diferencias de puntaje de recompensas no monetarias y mejoras laborales.

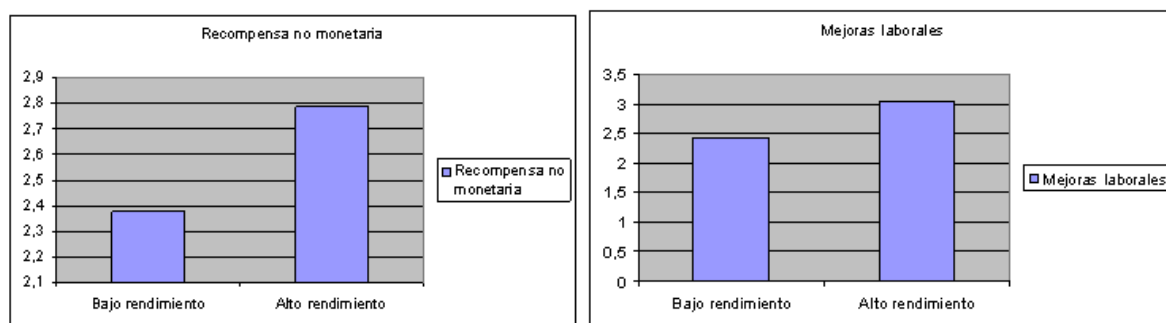
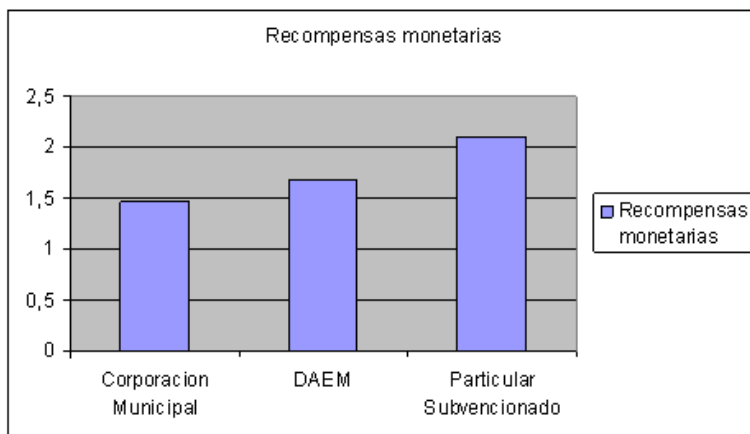


Figura 5-15. Diferencia de puntaje recompensas monetarias por dependencia.



El caso de las recompensas monetarias para la dependencia se explica porque en los colegios municipales los directores no poseen la atribución de dar este tipo de recompensas, sino que son las corporaciones o departamentos quienes pueden asignarlas.

B. Oportunidades de Participación.

Se incluyen en el análisis de esta variable las percepciones tanto del docente como la del director.

Percepción del docente

Análisis Factorial

El análisis factorial de las oportunidades de participación indica las preguntas referidas a la toma de decisiones relacionadas con temas organizacionales carga en el mismo factor que las oportunidades de participación relacionadas con la información.

Tabla 5-24. Análisis factorial oportunidades de participación

Dimensión	Factor	
	1	2
Información		
Toma de decisiones relacionadas con temas organizacionales		
Toma de decisiones relacionadas con la tarea		

Si se analizan solamente los ítems de toma de decisiones, se puede observar que los docentes sí son capaces de diferenciar entre las decisiones que respectan a su tarea, es decir lo que compete al nivel aula, y las que tienen que ver con la organización: recompensas, capacitaciones, entre otras. Vale destacar que esta distinción no se da para la disposición a participar, lo que reafirma el hecho de que estas variables son de naturaleza distinta, pues la percepción que tienen los docentes de los temas en los que pueden participar depende de las decisiones directivas, mientras que su disposición proviene de la propia evaluación que hacen de su entorno laboral.

Tabla 5-25. Análisis factorial oportunidades de participación (toma de decisiones)

Dimensión	Factor	
	1	2
Toma de decisiones relacionadas con la tarea		
Toma de decisiones relacionadas con temas organizacionales		

Análisis de varianzas

El análisis de diferencias significativas con respecto a las variables de rendimiento y dependencia se realiza entonces para el conjunto de las dimensiones que componen las oportunidades de participación: información, toma de decisiones relacionadas con la tarea y toma de decisiones relacionadas con la organización.

Los contrastes M de Box y de esfericidad nos indican que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes se encuentran correlacionadas.

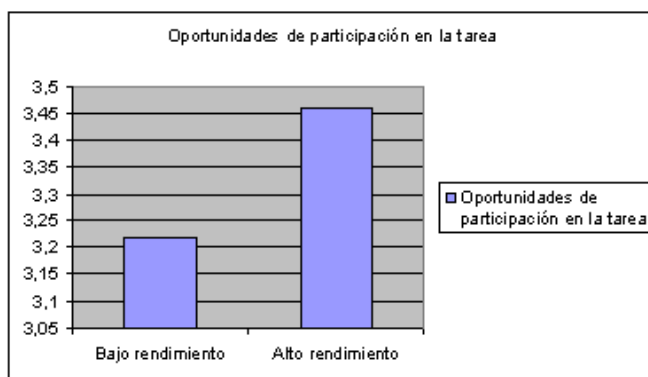
Estos contrastes nos indican que sí existen diferencias significativas sobre el conjunto de las variables dependientes, es decir, sobre las oportunidades de participación. La interacción no es significativa por lo que se pasa al estudio de los efectos de cada variable independiente. Se observa que sólo en el rendimiento existe una diferencia significativa. Esto no ocurre para el caso de la dependencia.

Tabla 5-26. Tests multivariantes oportunidades de participación

	Oportunidades de participación		
	Nivel de significación		
Test <u>multivariante</u>	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,921	0,017	0,082
Traza de <u>Hotelling</u>	0,922	0,017	0,082
Lambda de <u>Wilks</u>	0,922	0,017	0,082
<u>Mrc</u> de Roy	0,618	0,017	0,022

Si analizamos ahora los efectos principales vemos que la diferencia significativa se da sobre la toma de decisiones con respecto a la tarea. Gráficamente tenemos:

Figura 5-16. Diferencia de puntajes oportunidades de participación en la tarea.



Se puede afirmar de este análisis que los colegios de alto rendimiento difieren significativamente de aquellos de bajo rendimiento en cuanto a las oportunidades de participación, con una diferencia significativa en su factor de toma de decisiones relacionadas con la tarea.

Percepción del director

Análisis Factorial

El análisis factorial de esta variable arroja tres factores, los que concuerdan con las dimensiones asociadas al constructo: toma de decisiones asociadas a la tarea, toma de decisiones asociadas a temas organizacionales e información. Estos factores explican el 65% de la varianza.

Tabla 5-27. Análisis factorial oportunidades de participación (perspectiva del director)

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Toma de decisiones asociadas a tarea			
Información			
Toma de decisiones asociadas a temas organizacionales			

Análisis de varianza

Los tests adecuados nos indican que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes están significativamente correlacionadas. Los test multivariantes indican que no existe efecto de interacción entre las variables independientes. También se muestra que no existen diferencias significativas para el conjunto de las variables dependientes ni para la variable rendimiento ni para la dependencia administrativa.

Tabla 5-28. Tests multivariantes oportunidades de participación (perspectiva del director)

	Oportunidades de participación (Director)		
	Nivel de significación		
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,438	0,210	0,655
Traza de Hotelling	0,437	0,210	0,660
Lambda de Wilks	0,436	0,210	0,664
Mrc de Roy	0,138	0,210	0,392

El análisis de los efectos principales también muestra que en ninguno de los factores de las oportunidades de participación presenta diferencias significativas.

C. Apreciación director docente

Esta variable mide la opinión que tiene los directores respecto al desempeño de los docentes. Se realiza un análisis ANOVA para ver si existe una diferencia significativa de esta variable para los colegios de alto y bajo desempeño y también para las distintas dependencias administrativas.

El test de Levene indica que la varianza del error es equivalente entre los grupos.

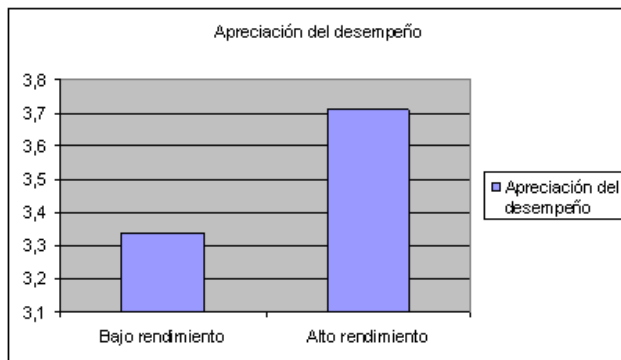
El análisis ANOVA nos muestra que para la variable de rendimiento existe una diferencia significativa en los niveles de apreciación del director sobre el docente. No existe efecto de interacción entre rendimiento y dependencia ni tampoco una variación significativa de la variable dependiente para las distintas dependencias.

Tabla 5-29. ANOVA apreciación desempeño docente

	Apreciación desempeño	
	Tabla ANOVA	
	F	Sig.
Interacción	0,593	0,555
Rendimiento	4,541	0,035
Dependencia	1,462	0,237

En la siguiente figura se aprecia la diferencia gráfica:

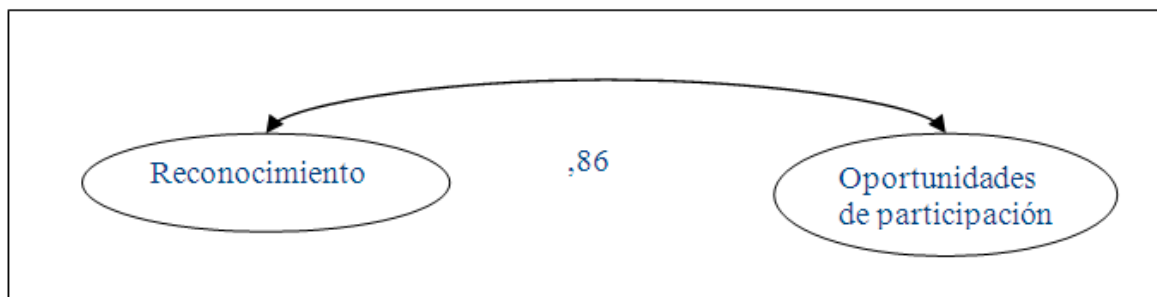
Figura 5-17. Diferencia de puntaje apreciación de desempeño.



D. Relación entre reconocimiento y oportunidades de participación.

Las dos variables que componen este grupo son reconocimiento y oportunidades de participación. Se encuentra que ambas variables están altamente correlacionadas.

Figura 5-18. Correlación entre variables del grupo 2.



Si se realiza una regresión simple entre ambas, se observa que una explica el 74% de la varianza de la otra, en ambos casos.

5.1.3 La Intimidad del profesor: Compromiso, Motivación, Satisfacción y Disposición a participar.

Las percepciones que tienen los docentes acerca de su entorno laboral se caracterizan a través de estas variables y su interacción. A continuación se presentan los estadísticos descriptivos para cada una de sus dimensiones.

Análisis descriptivo

Tabla 5-30. Análisis descriptivo tercer grupo de variables

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar	N
Compromiso	3,13	0,84	435
Motivación	3,58	0,61	434
Satisfacción con la información	3,02	0,81	430
Satisfacción con la tarea	3,80	0,46	435
Disp. Part. Toma de decisiones (Percepción docente)	3,53	0,61	427
Disp. Part. Información (Percepción docente)	3,43	0,63	427
Promedio Disp. Participar ¹⁵ (Percepción docente)	3,48	0,62	427
Disp. Part. Toma de decisiones (Percepción director)	3,29	0,73	115
Disp. Part. Información (Percepción director)	3,39	0,69	115
Promedio de Disp. Participación (Percepción director)	3,34	0,71	115

Es interesante notar de la tabla anterior que las dos dimensiones de la satisfacción son las que obtienen los puntajes extremos, la satisfacción con la tarea presenta el puntaje más alto y la satisfacción con la información, el más bajo. Esto marca la importancia de hacer la distinción entre estas dos variables. En cuanto a las restantes variables, la motivación presenta un puntaje alto, lo que indica que, en general, los docentes se sienten motivados con su labor. Por otra parte, el compromiso muestra el segundo puntaje más bajo, aunque el promedio es superior a los 3 puntos y la desviación estándar es la más alta del grupo. Finalmente, se debe señalar que los promedios de las dos dimensiones de la disposición a participar son bastante similares tanto para la percepción del docente como la del director. Sin embargo, los docentes en general perciben que están más dispuestos a participar de lo que perciben los directores. Esto muestra que existe una brecha entre las percepciones del director y del docente.

A continuación se realizan los análisis factorial y MANOVA para estas variables.

A. Compromiso

Análisis Factorial

El análisis factorial del compromiso muestra la existencia de cuatro factores, los que explican el 57% de su varianza¹⁵. Lo interesante es que estos factores son claramente distinguibles y forman dimensiones lógicas. Los factores se agrupan de la siguiente manera:

Factor 1: Nexos/satisfacción/similitud con el establecimiento.

Factor 2: Intención de abandono del establecimiento educacional.

Factor 3: Futuro o proyección del establecimiento.

Factor 4: Lealtad hacia el establecimiento.

Este es un resultado interesante, que plantea que el compromiso puede tomarse como un factor multidimensional, algo que ya había sido propuesto en la investigación de Aluanlli (2003) y que se contrapone a lo que propone la literatura. Debido a esto, se muestra el análisis factorial por preguntas, ya que no existían factores definidos a priori.

Tabla 5-31. Análisis factorial compromiso

¹⁵ Donde el primer factor explica el 32,87% de la varianza total, el segundo el 9,85%, el tercero el 7,62% y el cuarto 6,77%.

N° Pregunta	Factor			
	1	2	3	4
P16: Ud. recomendaría esta escuela a padres que están buscando un colegio para sus hijos	,792	-,038	,146	,049
P05: Ud. considera que sus valores personales y los valores de esta escuela son muy similares	,762	,089	,152	,059
P06: Ud. se siente orgulloso de formar parte de esta escuela	,737	,091	,340	,144
P02: Ud. le comenta a sus amigos y/o colegas que ésta es una excelente escuela en la cual trabajar	,725	,048	,234	,066
P14: Ud. considera que esta escuela es la mejor institución educativa en la que podría trabajar	,714	,225	-,062	,044
P08: La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo	,699	,208	,037	,105
P10: Ud. está muy contento de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	,683	,136	,278	,069
P12*: Normalmente, Ud. no comparte la forma en que en la escuela maneja los asuntos relativos al personal	,488	,301	-,274	,265
P15*: Ud. no tiene mucho que ganar quedándose indefinidamente en esta escuela	,432	,285	-,369	,308
P09*: Si su situación laboral en esta escuela empeorara, Ud. pensaría en irse	,046	,823	-,059	,059
P07* Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), usted estaría dispuesto a trabajar en otra escuela	,310	,587	,002	,217
P04: Ud. ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela.	,153	,519	,515	-,286
P01: Ud. está dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes.	,264	-,021	,636	,129
P13: A Ud. Realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes.	,152	-,033	,624	,156
P03*: Ud. siente poca lealtad hacia esta escuela	,058	,038	,043	,804
P11*: Ud. siente que no tiene la "camiseta puesta" con esta escuela	,139	,107	,181	,695

Dos preguntas no quedan determinadas por un único factor: la N° 4 y la N° 15. Estos dos ítems tienen en común que contraponen el hecho de seguir vinculado al establecimiento con la posibilidad de obtener ganancias cambiando de escuela. La explicación de esto se relaciona con el hecho de que la pregunta 15 esté formulada de manera inversa y que la pregunta 4 puede ser un tanto ambigua en su comprensión.

Análisis de varianzas

Dada la lógica que implican estos cuatro factores del compromiso, el análisis MANOVA se realizó separándolos. En primer lugar, se aprecia que los contrastes M de Box y de esfericidad permiten afirmar que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea y que las variables dependientes están significativamente correlacionadas, lo que justifica el análisis MANOVA.

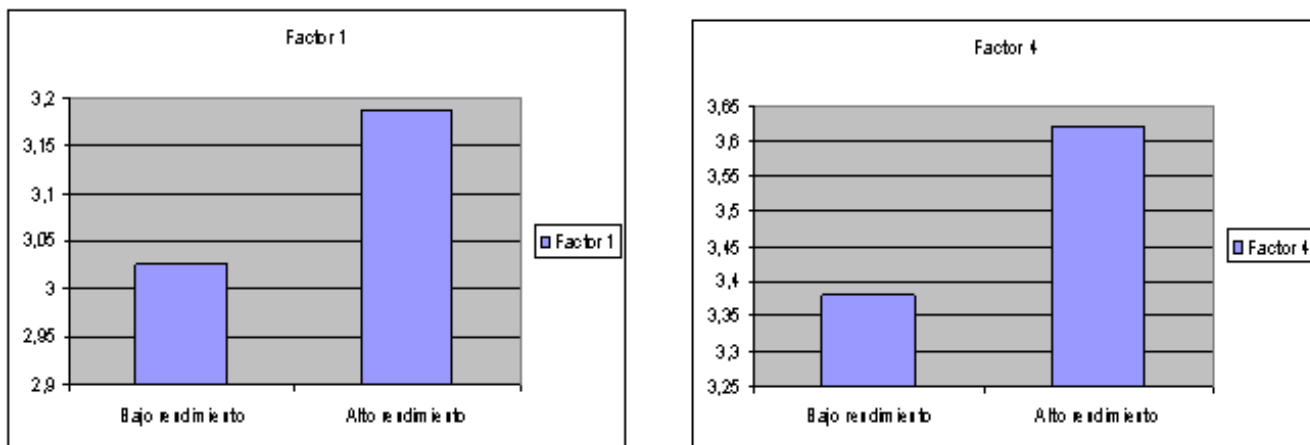
Los tests multivariantes nos indican que no existe interacción entre las variables independientes. El análisis por separado de ambas indica que existe una diferencia significativa en el conjunto de las variables de compromiso tanto para el rendimiento como para la dependencia.

Tabla 5-32. Tests multivariantes compromiso

	Compromiso		
	Nivel de significación		
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,815	0,008	0,000
Traza de Hotelling	0,815	0,008	0,000
Lambda de Wilks	0,815	0,008	0,000
Mrc de Roy	0,375	0,008	0,000

Por lo anterior se analizan los efectos principales para cada variable independiente por separado. En este caso, tanto el nexa con el establecimiento como la lealtad hacia el mismo presentan diferencias significativas para los colegios de alto y bajo rendimiento. A continuación se presentan estos gráficos:

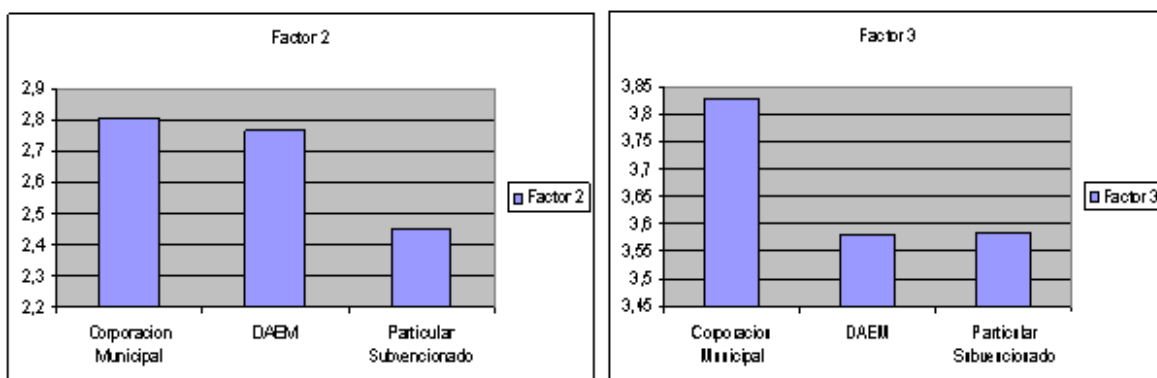
Figura 5-19. Diferencia de puntajes dimensiones de compromiso.



Cabe destacar que aunque la intención de abandono no es significativa, es la única dimensión en la que los colegios de bajo rendimiento tienen un puntaje superior a los de alto rendimiento, lo que indica que los docentes que hacen clases en escuelas con alumnos de bajo rendimiento académico están más dispuestos a cambiar de establecimiento.

El análisis por dependencia nos indica que existen diferencias significativas en la intención de abandono y el futuro y proyección del establecimiento. A continuación se presentan los gráficos asociados a estos factores:

Figura 5-20. Diferencia de puntajes compromiso por dependencia.



Vemos que la intención de abandono es menor en los colegios particulares subvencionados, mientras que los colegios dependientes de una corporación municipal tienen un nivel más alto de compromiso en el factor de proyección o futuro del establecimiento.

Podemos determinar entonces que los colegios de alto rendimiento se diferencian significativamente de aquellos de bajo rendimiento en cuanto al compromiso, particularmente en las dimensiones de nexos y lealtad hacia el establecimiento.

En tanto, el compromiso también varía significativamente de acuerdo a la dependencia de las escuelas, específicamente en las dimensiones de intención de abandono y proyección o futuro del establecimiento.

B. Motivación

Análisis Factorial

El análisis factorial de esta variable muestra que todas las preguntas cargan alto en un mismo factor (interés y disfrute), que explica el 70% de la variabilidad de este constructo.

Análisis de Varianza

Por ello realizamos un análisis ANOVA para las variables de rendimiento y dependencia. Se aprecia que en ninguno de los casos la diferencia es significativa. Esto quiere decir que no existen diferencias significativas en el nivel de motivación entre los docentes de colegios de alto y bajo rendimiento. Lo mismo ocurre para los docentes de distintas dependencias administrativas.

Tabla 5-33. Tabla ANOVA motivación

	Motivación	
	Tabla ANOVA	
	F	Sig.
Interacción	0,577	0,562
Rendimiento	1,368	0,243
Dependencia	0,985	0,374

C. Satisfacción

Análisis Factorial

El análisis factorial de esta variable muestra claramente la distinción entre las dos dimensiones consideradas: satisfacción con la tarea y satisfacción con la participación. Ambos factores explican el 60% de la varianza de este constructo (Tabla 32).

Tabla 5-34. Análisis factorial satisfacción

Dimensión	Factor	
	1	2
Participación		
Tarea		

Análisis de varianza

El análisis MANOVA se realiza para estas dos dimensiones. El análisis nos dice que el contraste M de Box es significativo por lo que no se asegura la homogeneidad de las matrices de varianza/covarianza. Esto puede explicarse por el tamaño de los grupos, los que son desiguales y con pocos componentes en algunos casos. El test de esfericidad nos indica que las variables dependientes están correlacionadas por lo que se justifica el análisis MANOVA.

Los test multivariantes nos indican que no existen diferencias significativas ni para la interacción ni para el efecto de cada variable independiente sobre el conjunto de las variables dependientes.

Tabla 5-35. Tests multivariantes satisfacción

	Satisfacción		
	Nivel de significación		
<u>Test multivariante</u>	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,833	0,393	0,218
<u>Traza de Hotelling</u>	0,833	0,393	0,217
<u>Lambda de Wilks</u>	0,834	0,393	0,217
<u>Mrc de Roy</u>	0,488	0,393	0,059

El análisis de los efectos principales tampoco arroja diferencias significativas para cada variable independiente.

Por tanto, se puede afirmar que la satisfacción no difiere en los colegios de alto y bajo rendimiento, ni tampoco para el caso de los colegios de distintas dependencias.

D. Disposición a participar.

Se presenta el análisis para esta variable, mostrando la perspectiva del docente respecto a su propia disposición y la del director sobre la disposición de los docentes.

Percepción del docente

Análisis Factorial

El análisis factorial arroja dos factores, los que se corresponden con las dos dimensiones de la disposición a participar: con respecto a la toma de decisiones y con respecto a la información. Ambos explican el 60% de la varianza de este constructo.

Tabla 5-36. Análisis factorial disposición a participar

Dimensión	Factor	
	1	2
Toma de decisiones		
Información		

Análisis de varianza

Se realiza entonces el análisis MANOVA para estos dos factores como variables dependientes y el rendimiento y la dependencia como variables independientes. El contraste M de Box no es significativo por lo que se acepta que la matriz de varianzas/covarianzas es homogénea. El contraste de esfericidad es significativo y nos indica que las variables dependientes están correlacionadas.

Los contrastes multivariantes indican que para el conjunto de variables dependientes no existe una diferencia significativa entre los colegios de alto y bajo rendimiento ni entre la dependencia de los establecimientos. La interacción entre las variables independientes tampoco es significativa, lo que se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 5-37. Tests multivariantes disposición a participar

	Disposición a participar		
	Nivel de significación		
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,795	0,304	0,192
Trazado de Hotelling	0,796	0,304	0,192
Lambda de Wilks	0,796	0,304	0,192
Mrc de Roy	0,439	0,304	0,067

Esto se repite para el análisis de los efectos principales, donde se encuentra que no existen diferencias significativas para ninguna de las variables dependientes por separado.

Percepción del director

Análisis Factorial

El análisis factorial para la percepción del director acerca de la disposición a participar extrae tres factores que explican en 70% de la varianza. A diferencia de lo que ocurre con la percepción de los docentes, la disposición a participar respecto a la toma de decisiones se divide en dos factores: sobre los temas relacionados a la tarea y sobre los temas organizacionales.

Tabla 5-38. Análisis factorial disposición a participar (perspectiva del director)

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Toma de decisiones relacionadas a la tarea			
Toma de decisiones relacionadas con temas organizacionales			
Información			

Análisis de varianza

A partir de estos tres factores se realiza el análisis MANOVA. El test M de Box muestra que la matriz de varianzas/covarianzas no es homogénea. Esto se relaciona al bajo tamaño de los grupos que se están analizando. El contraste de esfericidad muestra que las variables dependientes están significativamente correlacionadas.

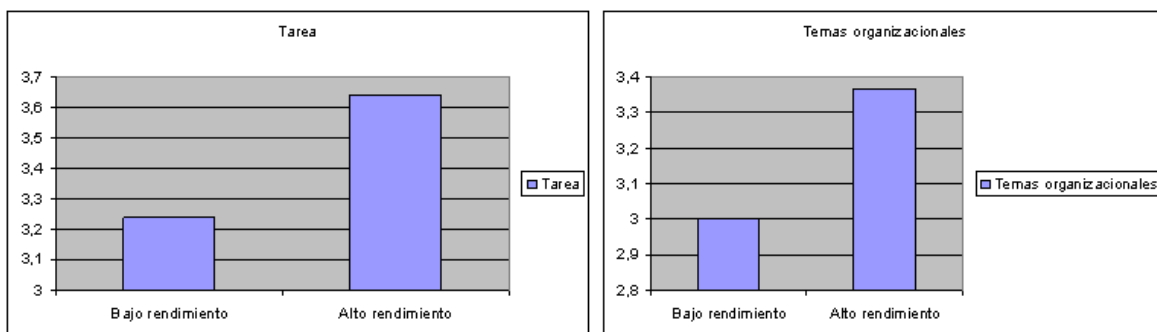
Los tests multivariantes indican que no existe un efecto de interacción entre las variables dependientes. Tampoco existen diferencias significativas para el conjunto de variables independientes ni para rendimiento ni para dependencia.

Tabla 5-39. Tests multivariantes disposición a participar (perspectiva director)

	Disposición a participar (Director)		
	Nivel de significación		
Test multivariante	Interacción	Rendimiento	Dependencia
Criterio de Pillai	0,719	0,102	0,959
Trazado de Hotelling	0,719	0,102	0,960
Lambda de Wilks	0,720	0,102	0,961
Mrc de Roy	0,298	0,102	0,707

Sin embargo, vale la pena destacar que el análisis de efectos principales muestra diferencias significativas entre las variables. Se aprecia que la diferencia es significativa para la toma de decisiones relacionadas a la tarea y la relacionada con los temas organizacionales. Esto se muestra en las siguientes figuras:

Figura 5-21. Diferencia de puntajes disposición a participar.



Este resultado se interpreta diciendo que los colegios de alto y bajo rendimiento no presentan diferencias significativas para el conjunto de factores de la variable disposición a participar. Sin embargo, tanto en la toma de decisiones relacionadas con la tarea como en la relacionada con los temas organizacionales, los directores perciben una diferencia significativa en los casos de colegios de alto y bajo rendimiento.

E. Relación entre compromiso, satisfacción, motivación y disposición a participar.

Las variables pertenecientes a este grupo no se encuentran altamente correlacionadas. Los coeficientes se muestran en la Tabla 5-40.

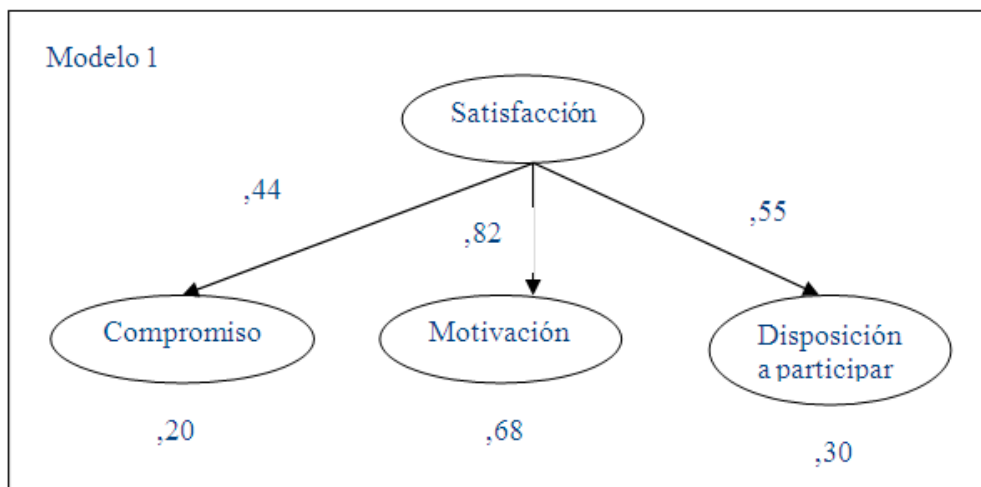
Tabla 5-40. Correlaciones entre las variables del tercer grupo

			Correlaciones
Disposición a participar	<-->	Compromiso	,383
Motivación	<-->	Disposición a participar	,414
Motivación	<-->	Compromiso	,324
Motivación	<-->	Satisfacción participación	,297
Motivación	<-->	Satisfacción tarea	,669
Satisfacción tarea	<-->	Compromiso	,364
Satisfacción tarea	<-->	Disposición a participar	,408
Satisfacción participación	<-->	Disposición a participar	,357
Satisfacción participación	<-->	Compromiso	,329
Satisfacción participación	<-->	Satisfacción tarea	,201

Se aprecia que las variables con la correlación más alta son motivación y satisfacción con la tarea. Todas las restantes relaciones tienen correlaciones inferiores a 0,5.

Las relaciones entre las variables pertenecientes a este grupo no están claras en la literatura. De acuerdo a la investigación de Aluanlli (2003), existe evidencia de que la satisfacción puede influir en el grado de compromiso de los docentes. A partir de esto, se plantea que el nivel de satisfacción puede influir también en la motivación y en la disposición a participar.

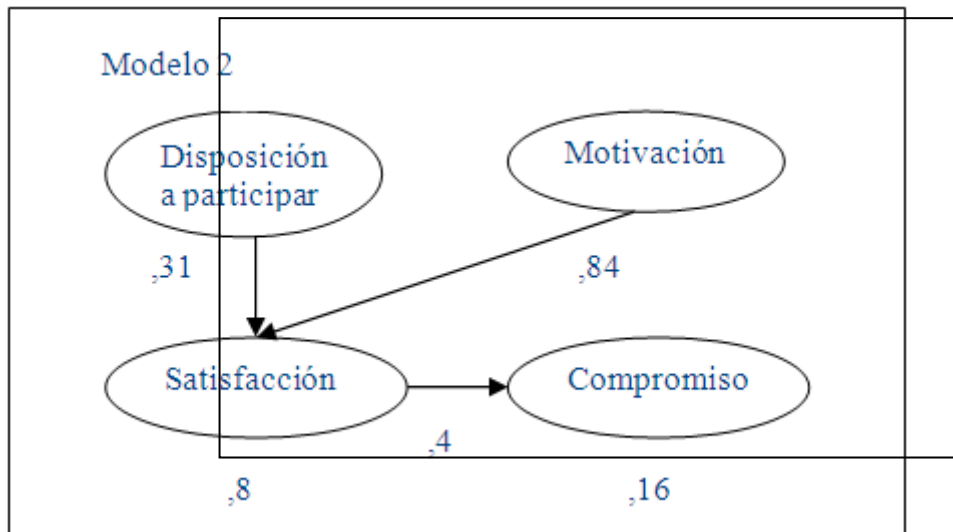
Figura 5-22. Primer modelo de relaciones variables del grupo 3.



Como se aprecia de la figura, la satisfacción explica un 68% de la varianza de la motivación, un 20% del compromiso y un 30% de la disposición a participar.

Se prueba un segundo modelo en el que se mantiene la influencia de la satisfacción en el compromiso pero ahora se plantea que tanto motivación como compromiso explican la satisfacción.

Figura 5-23. Segundo modelo de relaciones entre variables del grupo 3.



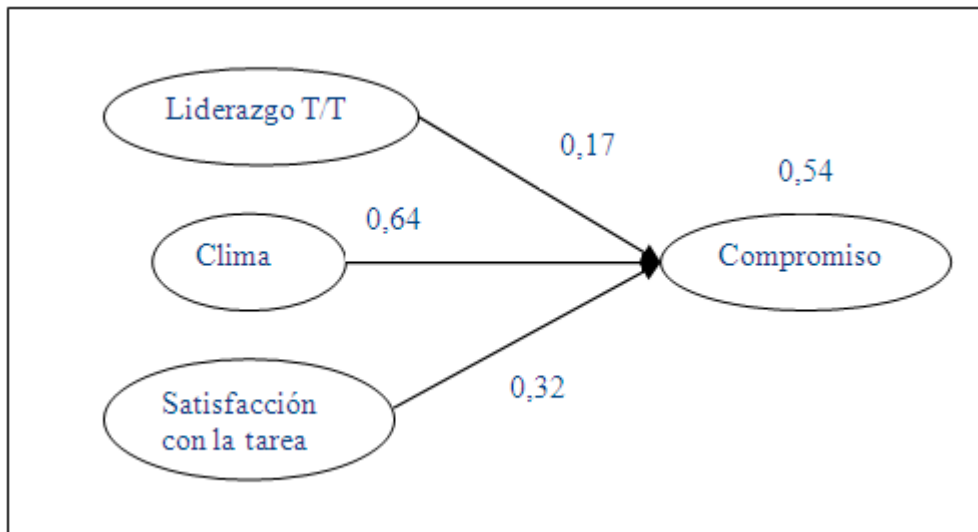
Al analizar este segundo modelo es relevante destacar que se está explicando un 80% de la varianza de la satisfacción, mientras que el compromiso ahora solo está siendo explicado en un 16%. Tanto la disposición a participar como la motivación influyen positiva y significativamente en la satisfacción. Esto nos dice que es más correcto suponer que los docentes dispuestos a participar y motivados se encuentran más satisfechos.

5.1.4 Relaciones entre las variables de los distintos grupos.

Como se ha mencionado, las variables se han agrupado en tres distintos grupos. Las variables referidas al ambiente de trabajo (liderazgo, clima, confianza) y las referidas a lo que la escuela hace (reconocimiento, oportunidades de participación) se encuentran muy correlacionadas entre ellas y se explican a través de las variables del mismo grupo. Sin embargo, las variables propias de la intimidad del profesor no están tan correlacionadas, lo que también se ha documentado en la literatura, donde se señala que estas variables son explicadas principalmente por las variables de los otros grupos.

Del análisis hecho a las variables del segundo grupo se observa que el compromiso sólo se está explicando en un 20%. La literatura (Nir, 2002; Hoy et al., 1990; Rodríguez, 2000) menciona que el liderazgo y el clima afectan el compromiso organizacional docente. Por ello se analiza un modelo que estudia la influencia del liderazgo de alto nivel, el clima y la satisfacción sobre el compromiso.

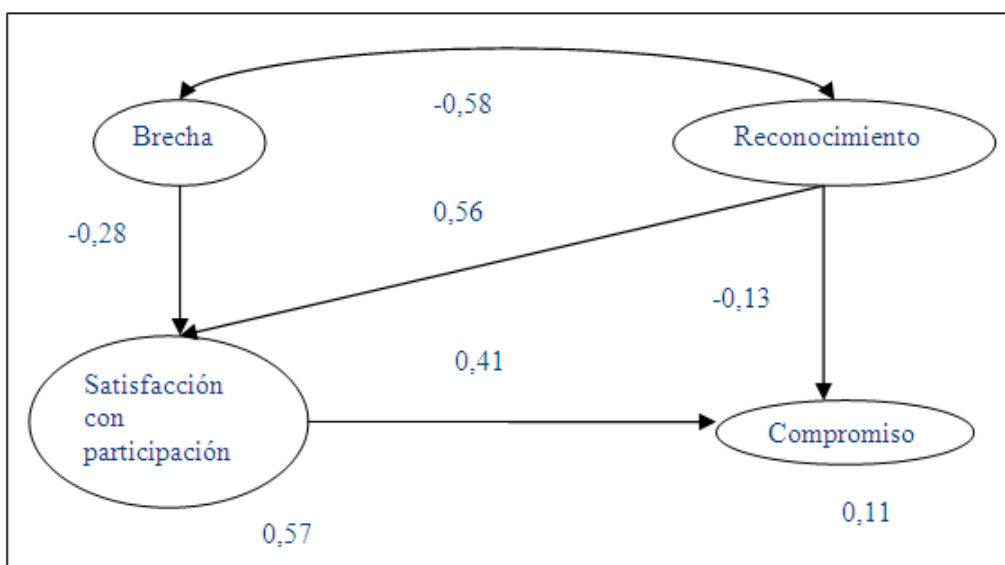
Figura 5-24. Relación de variables explicando compromiso.



Si se agregan el liderazgo y el clima, se aprecia que se explica el 54% de la varianza del compromiso. Las tres variables hacen un aporte positivo y significativo, lo que indica que un clima adecuado, un liderazgo de alto nivel y el hecho de que los docentes se encuentren satisfechos con su labor, implica que van a estar más comprometidos.

Otra relación interesante de analizar es la que se da entre las percepciones del entorno laboral y las percepciones de las decisiones directivas, relación previamente estudiada por Aluanlli (2003). Si bien en su investigación se incluía la variable vínculo, sí se plantean relaciones para las variables de estudio. El primer modelo que se prueba es el siguiente:

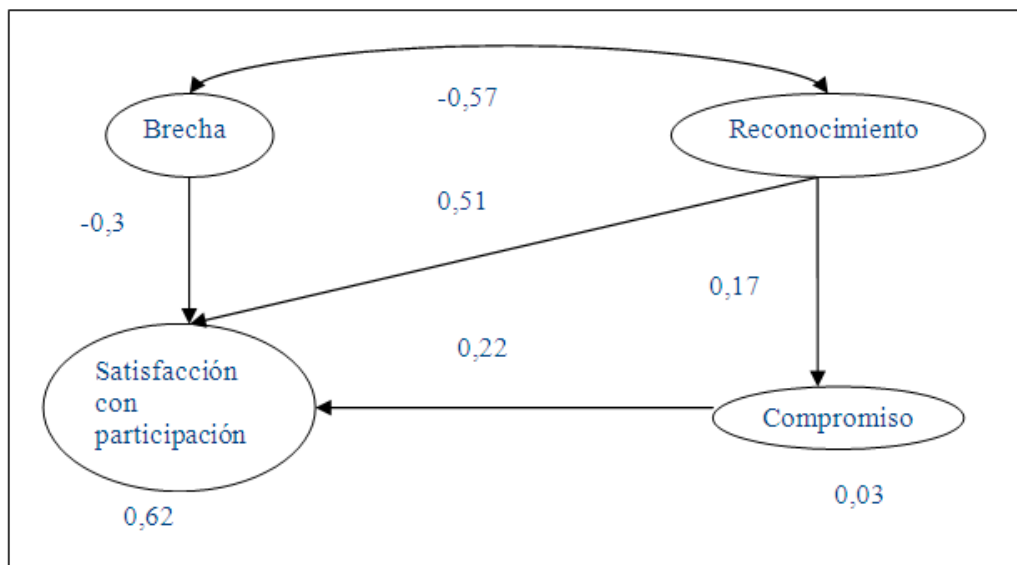
Figura 5-25. Primer modelo de relación variables del segundo y tercer grupo.



Al probar este modelo, se encuentra que es bastante coincidente con el que encontró Aluanlli (2003), que incluía vínculo. La única diferencia está en el signo de la relación entre reconocimiento y compromiso, que en este caso es negativo. En primer lugar, se aprecia que la correlación entre brecha y reconocimiento es significativa e inversa, es decir, mientras mayor es la brecha menor es el reconocimiento y viceversa. Vemos además que se está explicando un 57% de la varianza de la satisfacción y un 11% del compromiso, lo que indica que existen otras variables que explican el compromiso. El estimador de reconocimiento no es significativo, pero el signo negativo indica que mayores niveles de reconocimiento no implican que los docentes se encuentren más comprometidos.

Si se cambia la dirección de la relación entre compromiso y satisfacción, se explica un 62% de la varianza de la satisfacción y la relación entre reconocimiento y compromiso es positiva y significativa.

Figura 5-26. Segundo modelo de relaciones entre variables del segundo y tercer grupo.



En suma, se puede afirmar entonces que efectivamente las variables propias de las percepciones de la cultura y de las decisiones directivas logran explicar las percepciones de los docentes acerca de su entorno laboral y sus actitudes hacia el trabajo.

5.2 Análisis de la muestra de PuentesUC

Tal como en la muestra anterior, se realizó un análisis factorial de cada una de las variables y sus dimensiones, con el objetivo de poder así comprobar los resultados obtenidos anteriormente y, de esta manera, llegar a caracterizar finalmente la cultura escolar chilena.

El detalle de estos análisis se muestra en el Anexo G y los resultados más importantes son los siguientes:

Los docentes identifican los mismos tres estilos de liderazgo de la muestra anterior: transformacional-trascendente, transaccional y correctivo evasivo.

La relación entre el director y los docentes y la influencia del director en su superior (ambas dimensiones del clima escolar) se agrupan en un mismo factor.

Nuevamente la competencia (factor cognitivo) y las dimensiones inciertas (integridad y cumplimiento de compromisos) cargan en el factor afectivo de la confianza del docente en el director. En cuanto a la confianza entre docentes, todos los factores cargan como afectivos. La misma situación se da en la confianza del docente en el estudiante.

Las componentes más importantes para que un docente confíe en su director son la apertura comunicacional seguida de la integridad. Para el caso de la confianza entre docentes, las componentes con mayor importancia fueron el cumplimiento de compromisos y la apertura comunicacional.

Se presentan las mismas relaciones entre liderazgo, clima y confianza.

Los docentes logran diferenciar las recompensas no monetarias de las oportunidades de desarrollo. Más aún, dentro de las oportunidades de desarrollo los docentes identifican las mejoras laborales como un factor aparte.

Junto con las oportunidades de participación en la información, existe una distinción entre la participación en la toma de decisiones en la tarea y en temas organizacionales.

Reconocimiento y oportunidades de participación están, nuevamente, estrechamente correlacionados.

El compromiso carga nuevamente en cuatro factores, los que se nombran de la siguiente manera: compromiso interno, compromiso institucional, similitud con el establecimiento e intención de abandono.

La motivación y la satisfacción se comportan de la misma manera que en la muestra anterior.

Los docentes de esta muestra distinguen entre disposición participar hacia la toma de decisiones relacionadas con la tarea, toma de decisiones relacionadas con temas organizacionales, la información y las reuniones de trabajo.

Las relaciones entre compromiso, motivación, satisfacción y disposición a participar son las mismas.

5.2.1 Variables que explican el rendimiento escolar.

Con el objetivo de cuantificar la importancia de las variables propias del *soft management*, se realiza un análisis en la muestra del programa PuentesUC. En primer

lugar, se muestra un cuadro con los puntajes promedios de SIMCE 2006 para 4º básico, de las comunas participantes (incluye solo colegios de dependencia municipal) y de la muestra.

Tabla 5-41. Puntajes promedio entre comunas

Comuna	Puntaje comuna promedio	Puntaje muestra promedio
La Florida	229	234
La Pintana	213	214
Macul	232	230
Maipú	236	231
Peñalolén	225	222
Puente Alto	230	227
Renca	233	238
San Felipe	233	226
Santiago	254	250
Total comunas	233	231

Se aprecia que Santiago, Renca, San Felipe y Maipú se encuentran sobre el promedio para todas las comunas. En cuanto a los datos recogidos, La Florida, Renca y Santiago se encuentran sobre el promedio de la muestra.

El análisis que se realiza comienza por seleccionar las variables que la literatura ha determina que son relevantes para explicar el desempeño los estudiantes. La revisión de la literatura (Mizala y Romaguera, 2002; García y Paredes, 2006; entre otros) permite encontrar factores repetidos que resultan ser buenos predictores del rendimiento académico. De acuerdo a esto y a las características propias de esta muestra, se seleccionan las siguientes variables: la experiencia del docente medida en años de ejercicio, el nivel educacional de ambos padres, el ingreso mensual del hogar, el gasto directo en educación de la familia, las expectativas de los padres respecto al futuro académico de los hijos, la cantidad de docentes totales del establecimiento, una variable *dummy* que indica si el colegio pertenece a corporación municipal o DAEM y la razón que indica el número de alumnos por cada profesor del establecimiento¹⁶. Estas

¹⁶ Algunas investigaciones como la de Espinosa (2007) incluyen el IVE como variable relevante para explicar el rendimiento. Esta regresión la omite por su alta correlación con las variables insertadas lo que hace que el porcentaje de variable explicada sea menor que el encontrado acá (Anexo J).

variables se analizan en la unidad curso, con el objetivo de mantener coherencia en el análisis del rendimiento de los alumnos. Es importante considerar para la discusión futura que se utilizan los promedios de cada predictor para cada curso, lo que provoca que se pierda variabilidad y pueda existir una subestimación de estos predictores.

Una vez seleccionadas las variables el procedimiento que se sigue es el siguiente: en primer lugar, se realiza una regresión con el puntaje SIMCE matemáticas como variable dependiente y las variables de control como variables independientes. Esta regresión va a indicar qué porcentaje de la varianza del rendimiento es explicado por estas características. Alguna porción del resto de la varianza, la que no está explicada, podría hipotéticamente estar siendo explicada por las variables propias de las relaciones interpersonales dentro de la escuela. Para poder determinar esto, se analiza el resultado de la primera regresión.

Si se analizan los residuos de esta regresión, se puede interpretar que existen colegios que están obteniendo puntajes más altos (o bajos) que el que promedio con esas características. Esto es, que dadas las características asociadas a las variables de control, el puntaje que se obtiene parece estar siendo influenciado por otras variables. Es posible suponer entonces que, por ejemplo, un cierto colegio obtiene más puntaje porque las variables propias de las relaciones interpersonales (junto con otras variables fuera del alcance de esta investigación) afectan el rendimiento positivamente. Para estudiar esto, se agrupan los colegios en dos grupos: aquellos que obtienen más puntaje que el predicho y aquellos con un puntaje inferior. Entre estos dos grupos, se analiza si existen variables propias del *soft management* que se diferencien significativamente. De ser así, estas variables se ingresan a la regresión y se analizan nuevamente los resultados.

A continuación, se muestra la regresión hecha con las variables de control para los colegios de la muestra.

Tabla 5-42. Coeficientes regresión variables de control

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error Est.	Beta		
(Constant)	103,483	21,568		4,798	,000
Años de experiencia	-,006	,188	-,003	-,033	,973
Educ. padre	4,019	3,336	,279	1,205	,232
Educ. madre	9,269	3,673	,608	2,523	,014
Expectativas	9,950	6,140	,263	1,620	,110
Razon	-,166	,411	-,038	-,405	,687
Docentes totales	,197	,142	,133	1,381	,172
Corporación	0,681	4,360	,013	,156	,876
Gasto directo	-8,901	7,455	-,169	-1,194	,237
Ingreso	13,307	7,728	,315	1,722	,090

Tabla 5-43. Varianza explicada regresión variables de control

R	R ^2	R^2 ajustado	Error Est.
,766	,587	,532	15,36641

Se aprecia que el conjunto de factores explica un 59% (53,2% según coeficiente ajustado) de la varianza del rendimiento. Este porcentaje es aceptable para una investigación de estas características. El nivel educacional de la madre es la variable más explicativa en este caso. Le siguen el nivel educacional del padre y el ingreso de la familia.

Si bien sólo la educación de la madre aparece como estadísticamente significativa, no es posible descartar las otras variables como irrelevantes, porque están altamente correlacionadas entre sí. La Tabla 5-44 muestra que el nivel educacional de ambos padres, el ingreso familiar, el gasto en educación y las expectativas de los padres se encuentran altamente correlacionados. Esto lleva a pensar que las características socioeconómicas de la familia influyen como un gran factor sobre el rendimiento académico de los alumnos, lo que se corrobora en la Tabla 5-45.

Tabla 5-44. Correlaciones entre variables de control

	Años de experiencia	Educación padre	Educación madre	Ingreso	Expectativas	Gasto directo	Docentes totales	Razón	Corporación
Años de experiencia	1,00	-0,07	-0,02	-0,01	-0,01	-0,09	-0,07	-0,04	-0,20
Educación padre	-0,07	1,00	0,91**	0,88**	0,81**	0,72**	0,11	0,22	-0,13
Educación madre	-0,02	0,91**	1,00	0,85**	0,86**	0,78**	0,16	0,20	-0,11
Ingreso	-0,01	0,88**	0,85**	1,00	0,77**	0,75**	0,11	0,13	-0,15
Expectativas	-0,01	0,81**	0,86**	0,77**	1,00	0,70**	0,18	0,10	-0,06
Gasto directo	-0,09	0,72**	0,78**	0,75**	0,70**	1,00	0,35	0,20	-0,03
Docentes totales	-0,07	0,11	0,16	0,11	0,18	0,35	1,00	0,40	-0,05
Razón	-0,04	0,22	0,20	0,13	0,10	0,20	0,40	1,00	0,18
Corporación	-0,20	-0,13	-0,11	-0,15	-0,06	-0,03	-0,05	0,18	1,00

** Correlación es significativa al 1%.

Tabla 5-45. Análisis Factorial de las variables de control

	Factor		
	1	2	3
Educación padre			
Educación madre			
Ingreso			
Expectativas			
Gasto directo			
Docentes totales			
Razón			
Corporación			
Años de experiencia			

Nota: El análisis se hace a partir de la muestra de Hurtado (2008) compuesta por 86 docentes.

El porcentaje de varianza explicada indica que prácticamente un 60% de la variación del rendimiento académico se relaciona con estas variables de control, por lo que cierto porcentaje de la variación restante puede atribuirse a las variables propias de las relaciones interpersonales que se dan en el establecimiento. Para saber qué variables se van a incluir a la regresión, se sigue el siguiente procedimiento explicado anteriormente.

Se encuentra que 39 casos (52,8%) presentan residuos negativos y 36 casos (47,2%) presentan residuos positivos. Con el objetivo de encontrar estas diferencias significativas, se realizan análisis MANOVA para cada variable con respecto a los dos grupos (residuos positivos y negativos). Se realiza primero el análisis para el conjunto de variables y luego los efectos principales de cada dimensión. Tras esto, se agregan a la regresión las dimensiones que presentan diferencias significativas. Ahora se presenta el análisis para cada variable.

El detalle de los análisis de varianza se presenta en el Anexo K y, en ellos, se aprecia que las dimensiones que varían significativamente son: énfasis académico y compromiso interno.

Estas dimensiones se agregan ahora como predictores del modelo de regresión y se obtienen los resultados que se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 5-46. Coeficientes regresión con variables de relación interpersonal

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	77,684	25,953		2,993	,004
Años de experiencia	-,039	,184	-,017	-,211	,834
Expectativas	13,261	5,807	,358	2,284	,026
Razón	-,037	,421	-,008	-,087	,931
Docentes totales	,012	,149	,008	,081	,936
corporación	-2,387	4,136	-,048	-,577	,566
Educ_padre	-4,565	3,127	-,324	-1,460	,150
Educ_madre	6,430	3,546	,430	1,813	,075
Ingreso	16,539	7,234	,395	2,286	,026
Gasto directo	-4,799	7,245	-,092	-,662	,510
Énfasis académico	8,079	3,322	,219	2,432	,018
Compromiso interno	2,882	4,839	,049	,596	,554

Tabla 5-47. Varianza explicada regresión con variables de relación interpersonal

R	R ^2	R^2 ajustado	Error Est.
,817	,668	,607	14,10384

Se aprecia que ahora se explica un 66,8% de la varianza del compromiso (60,7% según coeficiente ajustado), es decir, el poder explicativo aumento desde el 59% anterior. Los predictores más importantes en esta nueva regresión son el ingreso, el énfasis académico, las expectativas de los padres, el ingreso mensual y el nivel educacional de la madre.

Es interesante analizar qué sucede si se realiza la regresión con el método *stepwise*, en el que se ingresan a la regresión aquellos predictores que explican un mayor porcentaje de varianza. Los resultados de esta regresión se muestran a continuación.

Tabla 5-48. Coeficientes regresión *stepwise*

	Coeficientes estandarizados		no	Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Std. Error		Beta		
(Constant)	61,887	16,627			3,722	,000
Educ_madre	5,867	2,219		,392	2,644	,01
Énfasis académico	8,074	2,760		,219	2,925	,005
Expectativas	13,720	5,451		,370	2,517	,014

Tabla 5-49. Varianza explicada regresión *stepwise*

R	R ^2	R^2 ajustado	Error Est.
,794	,631	,614	13,96673

Vemos que el nivel explicativo disminuye a un 63,1% (61,4% según coeficiente ajustado) pero las tres variables que ingresan son significativas. Esto nos dice que las expectativas de los padres, el nivel académico de la madre y un clima que dé énfasis a lo académico influyen positiva y significativamente en el rendimiento académico de los alumnos.

Si bien, sólo énfasis académico y compromiso interno son estadísticamente significativos al 5%, existen otras variables significativas al 10% que es un margen aceptado en estudios relacionados con las Ciencias Sociales. Estas variables son: la fidelidad a principios, que es una dimensión del liderazgo trascendente, las dos dimensiones del liderazgo transaccional (consideración individual y recompensa contingente), la similitud con el establecimiento, que es una dimensión del compromiso y las oportunidades de participación respecto a la toma de decisiones. Lo interesante de estas variables es que, al igual que como ocurre en el caso de las variables de control, están muy correlacionadas entre sí y conforman un único factor como se muestra en las tablas siguientes:

Tabla 5-50. Correlaciones entre las variables propias del *soft management*

	Énfasis académico	Compromiso (interno)	Recompensa Contingente	Fidelidad a principios	Consideración individual	Op. Participación (Toma de decisiones)	Compromiso (similitud)
Énfasis académico	1,00	0,40**	0,53**	0,44**	0,49**	0,48**	0,51**
Compromiso (interno)	0,40**	1,00	0,42**	0,38**	0,29*	0,34**	0,43**
Recompensa Contingente	0,53**	0,42**	1,00	0,77**	0,80**	0,51**	0,42**
Fidelidad a principios	0,44**	0,38**	0,77**	1,00	0,82**	0,58**	0,38**
Consideración individual	0,49**	0,29*	0,80**	0,82**	1,00	0,60**	0,39**
Op. Participación (Toma de decisiones)	0,4**	0,34**	0,51**	0,58**	0,60**	1,00	0,25*
Compromiso (similitud)	0,51**	0,43**	0,42**	0,38**	0,39**	0,25*	1,00

** Correlación es significativa al 1%.

* Correlación es significativa al 5%.

Tabla 5-51. Análisis Factorial de las variables del *soft management*

	Factor
	1
Énfasis académico	
Compromiso (interno)	
Recompensa Contingente	
Fidelidad a principios	
Consideración individual	
Op. Participación (Toma de decisiones)	
Compromiso (similitud)	

El rendimiento académico de los estudiantes, queda entonces determinado en forma importante por dos grandes factores. Un factor socioeconómico compuesto por el nivel educacional de ambos padres, las expectativas de los padres respecto al futuro académico de los alumnos, el ingreso familiar y el gasto directo en educación; y un factor propio del *soft management* compuesto por: el énfasis académico (dimensión del clima escolar), el compromiso del docente con su labor, la fidelidad a principios del director (dimensión del liderazgo trascendente), las dimensiones de recompensa contingente y consideración individual (liderazgo transaccional), el compromiso del docente con la escuela y las oportunidades de participación en la toma de decisiones.

Al realizar una regresión con estos dos grandes factores como predictores, se obtiene que entre ambos, explican un 61,5% de la varianza del rendimiento académico. Si bien la influencia del factor socioeconómico es mayor, la influencia del factor propio de las variables del *soft management* es igualmente significativa.

Resulta interesante comparar los resultados obtenidos en los dos análisis previamente realizados. La tabla 5-52 muestra las variables que presentaron diferencias significativas en el análisis del perfil de las escuelas de alto rendimiento y aquellas con diferencias significativas en el análisis de regresión.

Tabla 5-52. Comparación análisis de perfil y análisis de regresión¹⁷

¹⁷ En rojo las variables con diferencias significativas al 5%, en gris aquellas significativas al 10%.

Dimensión		Análisis Perfil	Análisis Regresión
Liderazgo	Capacidad de servicio		
	Inteligencia emocional		
	Fidelidad a principios		
	Influencia individualizada (atributos)		
	Influencia individualizada (compromiso)		
	Motivación Inspiracional		
	Estimulación intelectual		
	Consideración individual		
	Recompensa contingente		
	Gestión por excepción pasiva		
	Falta de liderazgo		
Clima	Relación director-docente		
	Relación entre docentes		
	Enfasis académico		
	Influencia del director en sostenedores		
	Grado de cercanía entre colegas		
Confianza docente en director	Propensión a confiar		
	Benevolencia		
	Competencia		
	Apertura Comunicacional		
	Consistencia		
	Similitud		
	Integridad		
	Cumplimiento compromisos		
	Justicia		
	Confianza directa		
Confianza entre docentes	Benevolencia		
	Competencia		
	Apertura Comunicacional		
	Integridad		
	Cumplimiento compromisos		
	Confianza directa		

Continuación Tabla Comparación análisis de perfil y análisis de regresión

Dimensión		Análisis Perfil	Análisis Regresión
Compromiso	Compromiso (nexo/similitud)		
	Compromiso (intención de abandono)		
	Compromiso (proyección)		
	Compromiso (interno)		
Motivación	Interés y disfrute		
Satisfacción	Con la participación		
	Con la tarea		
Disp. Part.	Toma de decisiones		
	Información		
Reconocimiento	Recompensas no monetarias		
	Op. De Desarrollo		
Op. Participación	Toma de decisiones		
	Información		

Se aprecia que el énfasis académico, el compromiso con el establecimiento y con la tarea y las oportunidades de participación en la toma de decisiones son variables que se repiten en ambos análisis, por lo que es importante tenerlas en cuenta a la hora de analizar la gestión de las instituciones escolares.

La motivación inspiracional (dimensión del liderazgo transformacional), la justicia (dimensión de la confianza) y las recompensas no monetarias pierden su importancia cuando el análisis se controla por las variables socioeconómicas y demográficas. Esto quiere decir que si sólo nos fijamos en el desempeño académico, el éxito de los alumnos provoca que los docentes tengan una mejor percepción del liderazgo del director, lo sientan más justo y sientan que los reconoce más. O al revés, si a los alumnos les va mal, los docentes se sienten menos inspirados por el director, lo perciben menos justo (lo que debilita la confianza) y se sienten menos reconocidos.

6. ANÁLISIS DE HIPÓTESIS

A continuación, se realiza el análisis de las hipótesis de acuerdo a los resultados encontrados anteriormente. Se realizan tres análisis distintos, con el fin de validar cada una de estas hipótesis. En primer lugar, se caracteriza la cultura escolar chilena a la luz de los resultados encontrados a través del análisis descriptivo y factorial. El segundo análisis se refiere al perfil de las escuelas de alto rendimiento, en contraste con aquellas que obtienen bajos puntajes, el que se obtiene de los contrastes de varianza realizados. Finalmente, se analizan los resultados encontrados en el análisis de regresión del puntaje SIMCE de matemáticas.

6.1 Cultura organizacional de las escuelas chilenas

A la luz de los resultados obtenidos anteriormente, es posible analizar cómo es la cultura de los establecimientos educacionales en Chile.

En primer lugar, existen tres variables que se encuentran relacionadas y que permiten establecer la forma en que los docentes perciben sus organizaciones: liderazgo, clima y confianza. El análisis de estas variables entrega las claves para entender cómo es la cultura de las escuelas chilenas.

6.1.1 Ambiente de Trabajo: Liderazgo, clima y confianza

Liderazgo

En Chile se distingue claramente la presencia de la ausencia de liderazgo, sin embargo, no se distingue entre liderazgo transformacional y liderazgo transaccional (mismo resultado en empresas y en colegios). No obstante, al incorporar las dimensiones del liderazgo trascendente, el instrumento de medición es capaz de distinguir entre dimensiones más "intrínsecas" (propias del liderazgo transformacional) y otras más "extrínsecas" (propias del liderazgo transaccional). Esto es similar a lo que ocurre en las empresas chilenas, pero hay una diferencia: en las empresas una parte del liderazgo transformacional se une al liderazgo trascendente (influencia idealizada atributos e influencia idealizada comportamiento) y otra al liderazgo transaccional (motivación inspiracional y estimulación individual). En las escuelas, todas las dimensiones del liderazgo transformacional se unen al liderazgo trascendente. Esta situación se da de manera idéntica en ambas muestras, demostrando que esta característica es propia a las instituciones educacionales. Así, la motivación intrínseca resulta más importante en las escuelas.

Los docentes son especialmente críticos con las recompensas que brindan sus directores. Sus cuestionamientos tienen que ver tanto con el establecimiento de metas como con la entrega misma de recompensas cuando hacen bien su trabajo. Sin embargo, la decisión mejor evaluada es motivación inspiracional, que se refiere a cómo

el director se expresa acerca del futuro de la organización, incluyendo aquellas preguntas referidas a la confianza que muestra el director respecto a las metas que deben cumplirse. De esto se desprende que en las escuelas, las recompensas no monetarias son más valoradas, a diferencia de lo que ocurre en las empresas donde lo que prima es lo monetario. Esto nos lleva a pensar que los docentes perciben que sus directores no siempre realizan las cosas que expresan, pues hacen referencia a metas pero no las especifican. La gestión directiva es entonces percibida como poco rigurosa.

El hecho de que los docentes sean capaces de distinguir entre un estilo de liderazgo transformacional/trascendente y uno transaccional, sumado al hecho de que perciben que los directores no son marcadamente rigurosos permite pensar que el liderazgo en las instituciones escolares está enfatizando lo "soft", es decir, los directores quieren mostrarse preocupados de los temas, pero no necesariamente llevan esto a la práctica.

Clima

La caracterización del clima nos indica en primer lugar que los docentes son capaces de diferenciar claramente las relaciones que se dan dentro de la institución. Distinguen entre la relación con el director, con sus colegas y con la institución. En la muestra de PuentesUC, los docentes incluso agrupan la dimensión de relación con el director con la influencia del director en el docente, es decir, separan tres ambientes claros: director, colegas y el establecimiento.

Es importante señalar que el clima puede variar en las distintas dependencias administrativas. En la dimensión de influencia del director en superiores se observa que en los colegios particulares subvencionados los docentes perciben que los directores tienen más fuerza que en las dependencias municipales. Esto es bastante lógico, ya que, por ejemplo, los directores de colegios municipales no pueden fijar recompensas ni oportunidades de perfeccionamiento ya que estos temas son de competencia de la corporación o del departamento municipal.

En cuanto a la relación con el director, es importante señalar que los docentes no distinguen entre la relación administrativa y el lazo afectivo. Esta dimensión muestra puntajes más altos en las preguntas referidas al lazo afectivo (director amistoso y amable, buenas relaciones humanas), mientras que en lo administrativo (revisión de planificaciones, fijar estándares de desempeño) los puntajes bajan. Esto indica que los docentes perciben a un director de buen trato pero que no es eficiente en su gestión.

Confianza

Tanto docentes como directores valoran la integridad de su contraparte con puntajes altos. También coinciden en la dimensión peor evaluada: la similitud. Esto nos dice que tanto docentes como directores manifiestan que no son similares en cuanto a sus actitudes y preferencias.

Una de las componentes de la confianza, la competencia varía significativamente entre las distintas dependencias administrativas. Los docentes de colegios cuya dependencia es DAEM o particular subvencionado, encuentran que sus directores son más competentes que aquellos de corporaciones municipales.

El análisis factorial nos muestra características distintivas de la cultura organizacional de las escuelas. Es importante destacar que la competencia no está asociada al factor cognitivo, sino que al afectivo. Esto se da tanto para la confianza de los docentes en los directores como de los directores en los docentes. El hecho de que la competencia no se asocia a la dimensión cognitiva muestra que tanto docentes como directores evalúan el desempeño a través de los lazos afectivos que construyen. La muestra de PuentesUC es aún más clara en este sentido, pues en este caso todas las dimensiones, salvo consistencia, cargan en el factor afectivo de la confianza.

Es importante destacar también los resultados de la regresión lineal sobre la confianza directa. A través de los coeficientes de regresión se establecen las componentes más importantes que tienen los actores educativos a la hora de confiar. En la muestra de Espinosa (2007), se debe destacar, en primer lugar, que la componente más importante para que un docente confíe en el director es la integridad, tal como ocurre en el caso de la confianza de los subordinados hacia los jefes. Sin embargo, en el caso de los directores, la principal componente para confiar en los docentes es la benevolencia.

En ambos casos, tanto docentes como directores valoran más factores afectivos para entregar su confianza. Hay que destacar igualmente, que la competencia ocupa el segundo lugar en importancia para la confianza de los docentes en los directores. Este resultado contrasta con lo que se observa en las empresas, donde la competencia no aparece como un factor importante para que los subordinados confíen en sus jefes. De todas formas, hay que tener presente que la competencia está dentro del factor afectivo según la percepción de los docentes. Otra diferencia con respecto a la confianza en las empresas es que la apertura comunicacional es el segundo factor en importancia para que el director confíe en los docentes, mientras que en el caso de la confianza de un jefe en los subordinados este factor no era relevante.

La muestra de PuentesUC confirma que los factores más importantes son afectivos, aunque en este caso, la principal componente de la confianza de los docentes en el director es la apertura comunicacional, pero seguida de la integridad, lo que reafirma que ésta es una dimensión clave para que los docentes confíen en sus directores.

En el caso de la confianza de los docentes en sus colegas, la muestra de Espinosa (2007) muestra que el factor más importante es la benevolencia, seguido de la apertura comunicacional. La muestra de PuentesUC ubica en primer lugar el cumplimiento de compromisos, seguido nuevamente por la apertura comunicacional. Vemos en ambos casos que nuevamente los factores más relevantes son los afectivos.

La muestra de PuentesUC agrega además la confianza del docente en el estudiante, la que también carga en un solo factor, el afectivo. Esto confirma que los lazos afectivos tienen todas las relaciones de confianza dentro de las instituciones escolares.

Se aprecia además que en el caso de las escuelas, estas tres variables están altamente correlacionadas, lo que indica que forman una dimensión, la que es capaz de identificar en un alto grado cómo es la cultura de las instituciones escolares en nuestro país. Es relevante destacar que el liderazgo es fundamental para que exista un buen clima de trabajo y para que los docentes confíen en los directores.

Se puede concluir del análisis de estas tres variables que la relación entre el director y los docentes está teñida por lo afectivo. Esto se aprecia en las percepciones del liderazgo que tienen los docentes, en la imposibilidad de distinguir el contexto afectivo del administrativo en las dimensiones del clima y en el análisis de la confianza, que nos muestra que la decisión de confiar, tanto el docente en el director como el director en el docente, se toma desde el afecto y no desde la razón.

6.1.2 Lo que la escuela hace: reconocimiento y oportunidades de participación

Las decisiones que toman los directores afectan directamente a la percepción de reconocimiento que tienen los docentes y al grado de oportunidades de participación que ellos notan.

Estudiar el reconocimiento permite complementar la caracterización que se ha hecho de la relación existente entre docentes y directores. El punto de partida es señalar que el reconocimiento es, entre todas las dimensiones presentes en el cuestionario, la peor evaluada por los docentes.

También se destaca el hecho de que el reconocimiento es muy distinto según la dependencia del establecimiento. Tanto docentes como directores señalan que en los colegios particulares subvencionados existe un mayor nivel de reconocimiento. La dimensión de recompensa monetaria es un ejemplo claro de esto, pues los directores de colegios municipales no tienen dentro de sus facultades la posibilidad de entrega recompensas monetarias, lo que sí ocurre en los colegios particulares subvencionados.

El análisis de los ítems del cuestionario indica que la gran mayoría de los docentes declara que su sueldo no depende de su desempeño. Tampoco existen oportunidades de desarrollo como capacitaciones o perfeccionamientos, ni felicitaciones públicas por su labor. Junto con esto, los docentes sienten que sus logros no son reconocidos, más aún que el reconocimiento no depende de la calidad de su trabajo. Hace sentido entonces preguntarse de qué depende ese reconocimiento y la respuesta puede extraerse de la caracterización de la cultura que ya se ha hecho: en las escuelas predomina lo afectivo, por lo que no sería extraño pensar que los directores reconocen a los docentes dependiendo del lazo afectivo que han formado con ellos.

El análisis del reconocimiento, desde la perspectiva del director, muestra que los directores sienten que entregan un nivel mayor de reconocimiento que el perciben los docentes. Sin embargo, el promedio es igualmente bajo (inferior a los tres puntos) lo que lleva a pensar que están conscientes del poco reconocimiento que hacen de la labor de los docentes. Especialmente en las escuelas municipales, los docentes declaran que no tienen la posibilidad de efectuar recompensas monetarias. Sin embargo, es cuestionable el hecho de que tampoco entreguen recompensas no monetarias ya que eso va más en su disposición e iniciativa.

Igualmente relevante es el análisis de las oportunidades de participación. Los docentes sienten que tienen muy pocas oportunidades de participar en temas relacionados con el diseño de sus labores y con el reconocimiento (incentivos, capacitaciones). Por el

contrario, sí sienten que pueden participar en lo que ocurre dentro del aula (disciplina, cantidad de tareas).

Si se incluye en la discusión la percepción de los directores, es claro que ellos sienten que entregan muchas más oportunidades de participación que las que están percibiendo los docentes. Esto nos vuelve a ratificar la manera en que los directores ejercen su liderazgo, pues ellos perciben que están dando muchas oportunidades de participar, pero eso no se ve reflejado en la práctica: ni en lo que percibe el docente, ni en los resultados que obtiene su escuela.

La relación entre estas dos variables indica que ambas se encuentran altamente correlacionadas, dándole sentido a que formen un nivel independiente al resto de las variables.

6.1.3 La Intimidad del profesor: compromiso, motivación, satisfacción y disposición a participar

Las percepciones de los docentes respecto a sus labores y al establecimiento en el que se encuentran los llevan a un mayor o menor grado de compromiso, motivación, satisfacción y disposición a participar.

Los análisis hechos a estas variables nos permiten decir que los docentes de las escuelas chilenas tienen niveles altos de compromiso y motivación, así también debe destacarse que están altamente dispuestos a participar. La satisfacción debe evaluarse en sus dimensiones ya que si bien los docentes se sienten satisfechos en relación a las tareas que realizan, no se encuentran satisfechos con el nivel de información que manejan.

La disposición a participar que los docentes perciben que tienen es mayor a la que perciben los directores. Existe claramente un desajuste entre ambas visiones, que puede explicarse por el hecho de que los docentes tienen la intención de participar pero no existen los medios para que esta intención pueda expresarse a los superiores.

También es interesante notar que los docentes en la muestra de Espinosa (2007) son capaces de distinguir que el compromiso que tienen se refiere a distintas dimensiones: nexos con el establecimiento, intención de abandono, futuro o proyección del establecimiento y lealtad hacia el establecimiento. En este sentido, destaca que los docentes están altamente comprometidos con el futuro de los estudiantes y de la institución.

La muestra de PuentesUC nuevamente indica que éste es un constructo multidimensional, pero la agrupación de los ítems es un tanto distinta; el nexo y la lealtad se agrupan en dos dimensiones distintas: compromiso interno y el compromiso con la institución. El compromiso interno se refiere a los sentimientos de los docentes y el compromiso con la institución se refiere a evaluaciones más externas de las características de ésta.

El compromiso varía significativamente entre las dependencias administrativas. Los docentes de colegios municipales tienen una mayor intención de abandono que aquellos de colegios particulares subvencionados. Por otra parte, los docentes de escuelas pertenecientes a corporaciones municipales se sienten más comprometidos con el futuro del establecimiento y de sus estudiantes, esto puede interpretarse como que se sienten más responsables del éxito de sus estudiantes.

Si se analizan las relaciones entre estas variables, se aprecia que altos niveles de motivación y disposición a participar se relacionan a altos niveles de satisfacción. Esto implica que los docentes se sienten satisfechos con su labor cuando están motivados con lo que hacen y se interesan por participar en las decisiones que afectan su labor.

6.1.4 Validación de la hipótesis N°1

La hipótesis numero 1 se presenta a continuación.

Hipótesis 1: Al realizar un contraste entre la cultura organizacional de las empresas y de las escuelas chilenas, se pueden encontrar rasgos que son distintivos de la realidad de las instituciones escolares.

El análisis de todas las variables permite establecer que la cultura escolar chilena difiere de la cultura empresarial. Las principales diferencias se refieren al liderazgo, la confianza y el reconocimiento. La siguiente tabla muestra una comparación entre la cultura empresarial y la cultura escolar.

Tabla 6-1. Diferencia entre cultura escolar y cultura empresarial

Cultura empresas	Cultura escuelas
Liderazgo	
- Las dimensiones del liderazgo transformacional se dividen entre los estilos trascendente y transaccional. - El liderazgo predominante es el transaccional.	- Completa distinción entre liderazgo transaccional (factores extrínsecos) y transformacional/trascendente (factores intrínsecos) - Es un liderazgo basado principalmente en características del <i>soft management</i>
Confianza	
- La confianza cognitiva es un constructo multidimensional y la afectiva, unidimensional. - La competencia se asocia al factor cognitivo de la confianza. - El componente principal para que el subordinado confíe en su jefe es la integridad. - El componente principal para que un jefe confíe en sus subordinados es la integridad. - Dependiendo de quien confíe, se valoran más factores afectivos (subordinados) o cognitivos (jefes).	- La confianza cognitiva es un constructo multidimensional y la afectiva, unidimensional. - La competencia se asocia al factor afectivo de la confianza. - El componente principal para que el docente confíe en su director es la integridad. - El componente principal para que un director confíe en sus subordinados es la benevolencia. - Totalmente teñida por lo afectivo.
Compromiso	
Es un constructo multidimensional.	Es un constructo multidimensional.
Motivación	
Altos niveles de motivación (interés y disfrute).	Altos niveles de motivación (interés y disfrute).
Satisfacción	
Altos niveles de satisfacción en general.	Altos niveles de satisfacción con la tarea y bajos niveles respecto a la satisfacción con la participación.

Continuación Tabla Diferencia entre cultura escolar y cultura empresarial

Cultura empresas	Cultura escuelas
Participación	
Se percibe una brecha entre las oportunidades de participación y la disposición a participar.	Se percibe una brecha entre las oportunidades de participación y la disposición a participar.
Reconocimiento	
No se percibe distinción entre recompensas monetarias y no monetarias.	Los docentes son capaces de distinguir entre recompensas monetarias y no monetarias.
Relaciones entre las variables	
- El liderazgo de más alto nivel influye positiva y significativamente en los niveles de confianza del subordinado en su jefe. - El liderazgo y el clima influyen en el compromiso de los subordinados. - La brecha en la participación afecta en forma negativa la satisfacción. - El reconocimiento influye positiva y significativamente en el compromiso.	- El liderazgo de más alto nivel influye positiva y significativamente en los niveles de confianza del docente en su director. - El liderazgo y el clima influyen en el compromiso de los docentes. - La brecha en la participación afecta en forma negativa la satisfacción. - No existe evidencia de una influencia positiva y significativa del reconocimiento sobre el compromiso.

En la tabla anterior se aprecia que no existe comparación en cuanto al clima, ya que esta variable no ha sido explícitamente medida en las empresas chilenas. Se observa además, que tanto el compromiso como la motivación y la participación son similares en ambos mundos, lo que permite inferir que las actitudes hacia el trabajo de los docentes y de los subordinados son similares, pero no así las variables de la relación que se da con los superiores y jefes, respectivamente. Las relaciones entre las variables también se dan en forma similar, mostrando que independiente de que el liderazgo se perciba de distinta manera en el contexto escolar, influye positivamente en la confianza y en el compromiso. Esto no ocurre con la influencia del reconocimiento sobre el compromiso, lo que se explica a través de las críticas que hacen los docentes a la forma en que son reconocidos.

En suma, se valida esta hipótesis ya que efectivamente la cultura escolar chilena presenta características distintivas, las que indican que el contexto de las instituciones escolares es muy diferente al de las empresas.

6.2 Perfil de las escuelas de alto rendimiento

El análisis de varianzas realizado a las variables de relación interpersonal nos muestra que existen claras diferencias que permiten distinguir a las escuelas de bajo rendimiento de aquellas de alto rendimiento.

6.2.1 Percepción del docente

Los resultados del análisis indican que existen diferencias significativas en gran parte de las variables estudiadas. Entre las variables que presentan niveles similares para los colegios de alto y bajo rendimiento se cuenta la confianza entre los docentes, la motivación, la satisfacción y la disposición a participar.

Las restantes variables, en cambio, muestran que se puede establecer un perfil que muestre qué hacen las escuelas de alto rendimiento en forma distinta en los temas de relaciones interpersonales. A modo de resumen, podríamos decir que en las escuelas de alto rendimiento, con respecto a aquellas de bajo rendimiento, existe:

Un mayor nivel de liderazgo trascendente/transformacional, con especial énfasis en la motivación inspiracional.

Un mejor clima académico, particularmente en cuanto al énfasis académico.

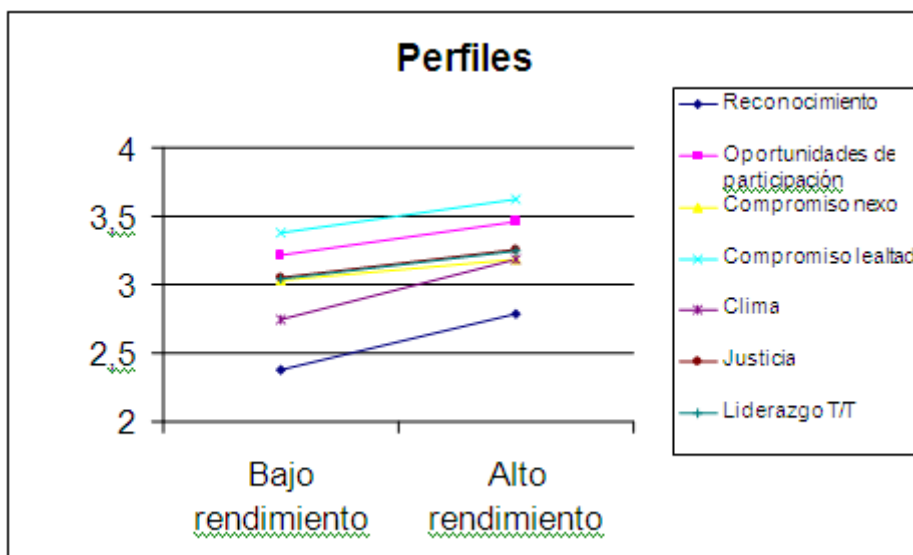
Una percepción de que el director es más justo. (Dimensión de la confianza).

Un mayor grado de compromiso, esencialmente en cuanto al nexos y lealtad hacia el establecimiento.

Un mayor grado de reconocimiento, particularmente en cuanto a las recompensas no monetarias.

Un mayor grado de oportunidades de participación, especialmente respecto a la toma de decisiones concernientes a la tarea.

Figura 6-1. Perfil percepción docente.



Es importante destacar que en general, todos los docentes de la muestra se muestran altamente motivados, satisfechos con su tarea y con una buena disposición a participar. Todas estas variables se relacionan con la percepción de los docentes respecto a sus condiciones laborales. Entonces, en general, los docentes perciben de igual modo las condiciones en que desempeñan su labor.

¿Qué marca entonces la diferencia? El perfil encontrado nos muestra que los docentes que lograron un alto desempeño académico en el SIMCE perciben que su director se comporta como un líder trascendente/transformacional, que los motiva a través de sus acciones.

El clima académico también marca pautas respecto al desempeño. Los docentes que alcanzaron puntajes altos perciben un mejor clima, especialmente un clima que pone énfasis en lo académico. También se encuentra que estos docentes sienten que su director es más justo, aunque en general la confianza en el director es similar para toda la muestra.

En cuanto a sus reacciones ante las condiciones laborales, se encuentra que la única diferencia es que estos docentes se sienten más comprometidos con su establecimiento, tienen un mayor nexo y son más leales con la escuela.

Finalmente, al hacer referencia a las percepciones que tiene los docentes de las decisiones directivas, se aprecia que estas variables difieren claramente entre los colegios de buen desempeño y aquellos de malos resultados. En primer lugar, se aprecia que los docentes con cursos de buen rendimiento se sienten más reconocidos, especialmente en cuanto a las recompensas no monetarias. Junto con ello, también perciben mayores oportunidades de participación, particularmente en cuanto a sus labores.

Si se analiza entonces este perfil, se puede concluir que el director es clave para explicar la diferencia de rendimiento. Un director que motiva a sus docentes con su ejemplo, que sea justo, que logre crear un clima académico con énfasis en lo académico, que recompense adecuadamente a los docentes y les brinda mayores oportunidades participación va a ser capaz de tener un docente comprometido, el que va a lograr tener un buen desempeño con su curso.

6.2.2 Percepción del director

Se analiza ahora la perspectiva del director. Se pretende entender qué es lo que los directores de colegios de buen desempeño sienten que están haciendo distinto, en comparación con aquellos directores de colegios de peor desempeño.

Los resultados nos muestran que las oportunidades de participación no arrojan diferencias significativas. Todos los directores de la muestra perciben que dan las mismas oportunidades. El conjunto de dimensiones que conforma la confianza tampoco presenta diferencias significativas, sin embargo, algunas de las dimensiones por separado sí son significativamente distintas.

El resto de las variables presentan diferencias, por lo que se puede concluir que los directores de colegios de alto y bajo rendimiento perciben diferencias significativas en las variables de relación interpersonal. Estas son:

Una mayor propensión a confiar por parte de los directores de colegios de alto rendimiento.

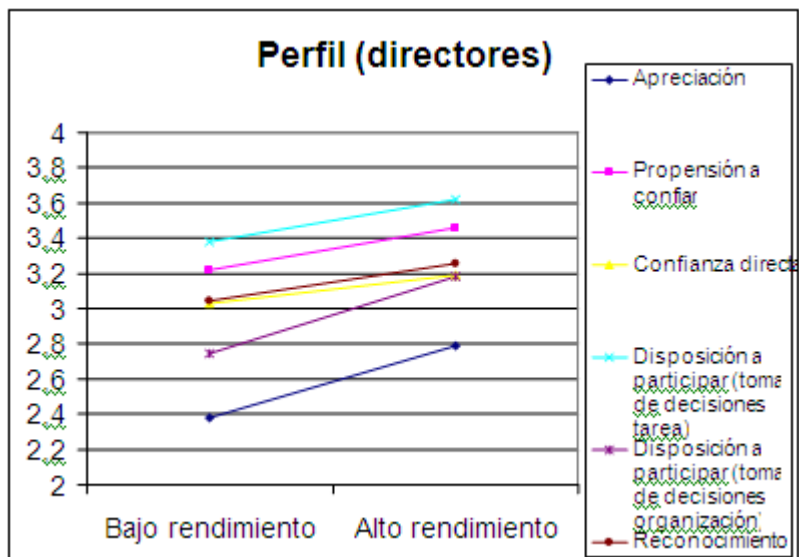
Un nivel más alto de confianza directa hacia los docentes por parte de los directores de colegios de alto rendimiento.

Los directores de colegios de alto rendimiento perciben un mayor nivel en la disposición a participar en la toma de decisiones relacionadas con la tarea y con los temas organizacionales, de parte de sus docentes.

Un mayor nivel de reconocimiento percibido en los colegios de buen desempeño, particularmente en cuanto a recompensas monetarias y mejoras laborales.

Los directores de escuelas de alto rendimiento tienen una percepción más alta del desempeño de sus docentes.

Figura 6-2. Perfil desde la percepción del director.



Los directores de las escuelas de buen desempeño tienen una mayor propensión a confiar y, además, tienen un nivel de confianza directa más alto en sus docentes. Además de esto, perciben que sus docentes tienen una mayor disposición a participar.

Otro punto importante es que, al igual que los docentes, están conscientes de que entregan un mayor reconocimiento, tanto en recompensas no monetarias como en mejoras laborales.

Finalmente, debe señalarse que, en general, estos directores evalúan de mejor manera el desempeño de los docentes. Este resultado tiene más sentido como una consecuencia del buen desempeño. Los docentes que obtienen mejores resultados son mejor evaluados que los que no lo logran.

El análisis del perfil de los directores confirma la importancia del reconocimiento. Tanto directores como docentes de escuelas con buenos resultados concuerdan en que en ellas se reconoce la labor de los docentes, especialmente en forma de recompensas no monetarias. Los directores, además, entregan una nueva mirada al tema de la participación; ellos declaran que los docentes con buenos desempeños están más dispuestos a participar.

6.2.3 Validación de la hipótesis N°2

La hipótesis número 2 se presenta a continuación.

Hipótesis 2: Las escuelas que obtienen buenos resultados académicos presentan un perfil distintivo en relación a las variables interpersonales que se dan en su interior.

Ambos perfiles nos dejan en claro que efectivamente existen diferencias significativas entre lo que hacen las escuelas de buen desempeño y las que tienen bajos resultados. La relación entre docente y director, además del clima académico marcan la clave en

estos perfiles. El estilo de liderazgo, el reconocimiento de la labor docente y la participación son variables relevantes que marcan diferencias a la hora de analizar las diferencias entre las escuelas de alto y bajo rendimiento académico. Es por ello que la segunda hipótesis también se valida.

6.3 Influencia de las variables del *soft management* en el rendimiento académico

El análisis de regresión realizado para explicar el rendimiento académico de los alumnos arroja interesantes resultados. En primer lugar, es innegable que existen factores externos que afectan el resultado académico. La regresión hecha con las variables de control indica que el nivel educacional de los padres, las expectativas acerca del futuro escolar de los alumnos y el ingreso mensual de la familia, son variables significativas a la hora de explicar el rendimiento de los alumnos.

Al ingresar las variables propias de las relaciones interpersonales, se produce lógicamente un aumento en el nivel explicativo de la regresión, pues tenemos más predictores. Es importante destacar que la dimensión del clima denominada énfasis académico es un predictor altamente significativo. El nivel de compromiso interno es también una variable relevante a la hora de explicar el rendimiento académico.

El análisis muestra con claridad que existen dos factores que impactan en el rendimiento académico. Un factor socioeconómico y un factor propio de las variables del *soft management*. Si bien el factor socioeconómico tiene más peso en la regresión, el otro factor es también significativo. Esto confirma la importancia que tienen estas variables en el desempeño académico de los alumnos.

Es importante destacar la implicancia de los coeficientes encontrados. Siempre teniendo en cuenta el nivel de significación de cada uno de ellos, es importante analizarlos en conjunto. En primer lugar, se aprecia que la gran parte de las variables de control, son intrínsecas a la realidad del establecimiento o del alumno y su familia. Esto quiere decir que es muy difícil intervenir en ellas para modificarlas. Por ejemplo, no se puede modificar el grupo socioeconómico del establecimiento, el nivel educacional de los padres o su ingreso mensual. Sin embargo, las variables propias de las relaciones interpersonales sí son modificables ya que dependen de las interacciones que se dan entre el director y los docentes del establecimiento. Siendo cuidadosos con el análisis, se puede ver la modificación en el puntaje SIMCE cuando varían las variables representativas del *soft management*. Para el caso de la muestra de PuentesUC, si se mantienen todas las otras variables constantes, un aumento en un punto en el nivel del énfasis académico implica casi ocho puntos de aumento en el puntaje SIMCE del establecimiento. Del mismo modo, si aumenta un punto la escala de compromiso interno, manteniendo todo lo demás constante, el aumento en el puntaje sería de unos 3 puntos. En suma, si se mejora un nivel en cada una de estas dimensiones, y el resto de los regresores no se altera, el puntaje SIMCE del establecimiento aumenta en 11 puntos, lo que es una variación importante de desempeño.

6.3.1 Validación de la hipótesis N° 3

La hipótesis N° 3 se enuncia nuevamente para proceder a analizar su validez.

Hipótesis 3: Las variables propias del *soft management* explican parte del rendimiento académico de los alumnos.

La regresión hecha para la muestra del programa PuentesUC indica que efectivamente existen variables propias de las relaciones interpersonales que son significativas al momento de explicar el rendimiento académico de los alumnos. Es importante destacar que el énfasis académico, que es una dimensión del clima, es una de las variables más significativas a la hora de explicar el puntaje en la prueba SIMCE de los alumnos. El análisis hecho de las variables del *soft management* indica que entre ellas están prácticamente todas interrelacionadas, por lo que esta influencia del clima en el rendimiento indica que, por ejemplo, el liderazgo y la confianza también influyen indirectamente en el resultado alcanzado por los estudiantes. Por lo tanto, existe evidencia para validar la hipótesis número tres.

7. CONCLUSIONES

Los objetivos de esta investigación apuntaban a determinar en qué nivel las diferencias de rendimiento entre colegios de similares características se explicaban a través de las relaciones interpersonales. En particular, identificar estas variables, medirlas, analizar su relevancia y las relaciones existentes entre ellas y determinar cómo afectan el rendimiento académico de los estudiantes.

La metodología utilizada para lograr estos objetivos fue el análisis de las respuestas que 436 docentes y 281 directores dieron a un cuestionario aplicado en la investigación de Lorena Espinosa (2006). A esta muestra, se agregó la de 86 docentes de colegios municipales pertenecientes a la red de municipios del Programa PuentesUC de la Pontificia Universidad Católica.

Para determinar las variables que se midieron, se realizó una revisión bibliográfica, la que permitió determinar qué variables caracterizaban las relaciones interpersonales en las instituciones escolares. En primer lugar, se encuentran tres variables que permiten caracterizar el **ambiente de trabajo** de las escuelas: liderazgo, clima y confianza. Se observa, además, que las decisiones que toma la autoridad escolar modifican otras variables estudiadas, **lo que la escuela hace**: reconocimiento y oportunidades de participación. Estas variables, a su vez, influyen sobre las percepciones que los docentes tienen acerca de sus condiciones de trabajo. Precisamente, estas percepciones sobre el entorno laboral conforman **la intimidad del profesor**; el tercer grupo de variables: compromiso, motivación, satisfacción y disposición a participar. Este conjunto de variables permite explicar cómo son las relaciones interpersonales en las escuelas chilenas.

Se trazaron tres hipótesis de trabajo, la primera se refería a que la cultura organizacional de las escuelas chilenas difería de la cultura de las empresas, ampliamente estudiada anteriormente. La segunda hipótesis planteaba que los colegios de alto rendimiento se pueden diferenciar de aquellos con rendimientos bajos a través de estas relaciones interpersonales. Finalmente, se afirmaba que las variables propias del *soft management* son capaces de explicar parte del rendimiento académico de los alumnos.

El análisis de la primera hipótesis se hizo a través de la caracterización de la cultura de las instituciones escolares. Para ellos, se realizó un análisis factorial de las dimensiones de cada variable y se estudiaron las relaciones existentes entre ellas. Este análisis permitió comprender cómo funcionan estas instituciones en cuanto a sus relaciones interpersonales.

El liderazgo en las escuelas chilenas está basado esencialmente en lo *soft*. Esto se aprecia a través de las percepciones que tienen los docentes de sus directores. Los estilos de liderazgo marcan una clara distinción, pues sólo se distinguen tres tipos de líderes: el transformacional/trascendente, el transaccional y el liderazgo

correctivo/evasivo o no líder. Esto no se da en las empresas, donde las dimensiones del liderazgo transformacional se dividen entre el liderazgo trascendente y el transaccional. El liderazgo en las escuelas apela más a la motivación intrínseca, a las recompensas que son no monetarias, a diferencia de lo que ocurre en las empresas.

El análisis del clima también permite analizar la relación que se da entre el director y los docentes. Los docentes evalúan a sus directores como amables pero deficientes en su gestión administrativa.

El análisis de la confianza confirma que las relaciones dentro de las escuelas están absolutamente teñidas por lo afectivo. Tanto docentes como directores incluyen la competencia entre los factores afectivos. Esto quiere decir que al evaluar cuán competente es la otra persona, los criterios que se utilizan se basan en el lazo afectivo que se ha formado. Además, para todos los niveles de confianza (director-docente, docente-docente, docente-director y docente-alumno) las variables que más importan son las afectivas. Esto difiere notoriamente de la realidad que se encontró en las empresas.

La percepción que los docentes tienen del reconocimiento sigue la línea de lo anterior. Los docentes sienten que los reconocimientos no dependen de su desempeño laboral. Esto tiene sentido en una organización donde prima lo afectivo, ya que el desempeño laboral pasa a segundo plano y lo que predomina es el lazo afectivo que se crea.

Es interesante analizar la interacción que se da entre rendimiento y dependencia para la variable de reconocimiento. Los docentes de establecimientos cuyos alumnos obtienen buenos puntajes y que dependen de corporaciones municipales obtienen bajas recompensas monetarias (incluso, los docentes de establecimientos con bajos puntajes obtienen más recompensas monetarias), pero altos niveles de recompensas no monetarias y de oportunidades de desarrollo. En cambio, los docentes de establecimientos de dependencia DAEM no distinguen ninguna dimensión; el reconocimiento no muestra ninguna diferencia entre las escuelas de alto y bajo rendimiento. Finalmente, los docentes de escuelas particulares subvencionadas que obtuvieron mejores puntajes tienen niveles más altos de reconocimiento en todas las dimensiones, en comparación con sus colegas que obtuvieron peores puntajes.

Las oportunidades de participación también permiten avalar que el liderazgo del director está basado en lo *soft*. Los directores perciben que dan amplias oportunidades de participación, pero esto no se ve reflejado en lo que efectivamente perciben los docentes, mucho menos se refleja en los resultados obtenidos ni en la capacidad de ejercer un liderazgo principalmente académico o administrativo. Los docentes perciben que tienen ciertas libertades en la sala de clases pero que no pueden participar en decisiones que afectan directamente su trabajo como temas organizacionales.

El análisis de las percepciones de los docentes acerca de sus condiciones de trabajo muestra que en forma transversal, los docentes se encuentran motivados y comprometidos con su trabajo. Aparece la idea del profesor con vocación por la enseñanza, pues a pesar de que no son bien recompensados, la mayoría de los docentes se sienten satisfechos con las labores que desempeña. También se destaca

que a pesar de que perciban pocas oportunidades, están altamente dispuestos a participar de todos los temas que conciernen a sus labores.

La caracterización de la cultura organizacional presentó diferencias importantes con el caso de las empresas, por lo que se validó la primera hipótesis. Esto indica que quienes decidan trabajar con las relaciones interpersonales dentro de estas instituciones deben tener en claro que muchas de las conclusiones que se han extraído del estudio de las empresas no son aplicables a este mundo, pues tiene características que lo hacen distintivo.

La división de las variables en tres grupos resultó acertada de acuerdo a los resultados obtenidos al analizar las relaciones entre las variables. Las variables propias del ambiente de trabajo (liderazgo, clima y confianza) y las percepciones de los docentes respecto a lo que la escuela hace (reconocimiento y oportunidades de participación), se encuentran altamente correlacionadas entre sí, formando dos grupos muy claros. Las variables de la intimidad del profesor (compromiso, motivación, satisfacción y disposición a participar), no se encuentran tan correlacionadas entre ellas pero sí son explicadas por las variables de los otros dos grupos; es decir, las actitudes que tienen los docentes son influenciadas por la cultura organizacional y por la gestión directiva. Esto se comprobó en ambas muestras, con idénticos resultados.

En general, la segunda muestra permitió confirmar los resultados obtenidos en una primera instancia. Esto permite que las conclusiones sean más robustas y que la caracterización de la cultura escolar se encuentre más cercana a la realidad.

El análisis de varianzas hecho para todas las variables permitió establecer un perfil de las escuelas de alto rendimiento en la prueba SIMCE. El análisis de las percepciones de los docentes acerca de las variables permite encontrar diferencias significativas entre los colegios de desempeños disímiles. La figura del director es nuevamente la clave para entender las diferencias. Se encuentra que en los colegios de buen rendimiento, el director motiva a sus docentes con su ejemplo, es justo, logra crear un clima académico con énfasis en lo académico, recompensa adecuadamente a los docentes y les brinda mayores oportunidades participación. Las percepciones de los directores añaden además que los docentes tienen más disposición a participar y reafirman la importancia de reconocer el buen desempeño de los docentes.

Es importante notar que las variables que muestran diferencias significativas entre las escuelas de alto y bajo rendimiento, pertenecen en su mayoría a las variables más representativas de la cultura y a las percepciones de las decisiones directivas. Salvo compromiso, ninguna variable de las actitudes del docente hacia su labor aparece. Si se tiene en cuenta que estas son apreciaciones del docente, se puede pensar que los profesores sienten que las diferencias en el rendimiento depende más fuertemente de variables que escapan a su control. Es decir, hacen una atribución externa de las diferencias en el rendimiento. Esto es una característica importante de la cultura organizacional de las escuelas chilenas.

La última hipótesis se analizó realizando una regresión de distintas variables sobre el rendimiento académico. Las variables ingresadas a la regresión se escogieron de la literatura asociada y se seleccionaron aquellas representativas de la realidad de la

muestra. Con esta regresión se explicó un porcentaje importante de la varianza del rendimiento pero también quedó bastante por explicar. Esto lleva a pensar que dentro del error pueden encontrarse variables propias del *soft management*. Con el fin de determinar estas variables, se analizaron los residuos de la regresión. Cuando una escuela obtiene un puntaje real que está por sobre lo que está prediciendo la regresión, puede pensarse que aquellas variables que no están siendo medidas pueden estar explicando esta diferencia. Es decir, al hacer bien estas cosas su puntaje es más alto. Lo mismo ocurre en el caso contrario, cuando una escuela obtiene un puntaje menor al predicho, las variables no medidas pueden estar bajando el puntaje que se espera.

Los resultados de la regresión apuntan a una dimensión en particular como altamente significativa a la hora de explicar el rendimiento académico: el énfasis académico, que es una variable propia del clima escolar. Es importante, entonces, explicar a qué se refiere este concepto. Un clima escolar con énfasis en lo académico se caracteriza por estudiantes interesados por aprender, participar y cooperar en la sala de clases y que se esfuerzan por mejorar sus calificaciones. El ambiente de trabajo dentro de la sala de clases debe ser ordenado y serio; y la escuela debe fijar altos estándares de desempeño. Finalmente, otra característica distintiva de esta variable es que tanto el equipo directivo como los docentes tienen altas expectativas acerca del desempeño de los estudiantes. Los resultados obtenidos permiten concluir que estas características son claves para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño académico. El compromiso y las oportunidades de participación, también resultan muy relacionadas con el rendimiento académico. Ambas variables se repiten tanto en el análisis del perfil de las escuelas de alto rendimiento como en el análisis de regresión. Esto lleva a recomendar que es necesario lograr que los docentes se sientan comprometidos con el establecimiento, difundir un sentido de pertenencia que va a ser a la larga beneficiosos para los alumnos. Además, se deben buscar instancias para que los docentes puedan hacer valer sus opiniones no sólo en la sala de clases, sino hacerlos partícipes del proceso completo de enseñanza, dándole importancia a sus opiniones al momento de tomar decisiones relativas al desarrollo del establecimiento.

Las relaciones entre las variables muestran que prácticamente todas se presentan correlacionadas. Esto se da tanto para las variables socioeconómicas como para las variables propias de la relación entre el director y los profesores. Aparecen dos grandes factores explicando el rendimiento académico. Es por ello que cualquier variable que influya en el rendimiento académico implica que una serie de interacciones debe modificarse para lograr que esta variable en particular se modifique. Esto muestra la importancia de las relaciones interpersonales dentro de las instituciones escolares.

Por todo lo anterior, se postula que mejorar el conjunto de las variables es altamente beneficioso para toda la comunidad escolar. A modo de ejemplo, se puede afirmar que invertir en estas variables puede generar mejores líderes, los que van a aumentar los niveles de confianza y a desarrollar un clima de trabajo agradable. Los directores, a su vez, deben ser capaces de recompensar adecuadamente a sus docentes y disminuir la brecha entre la disposición a participar y las oportunidades que realmente brindan. Esto conllevará a docentes más comprometidos, motivados y satisfechos, lo que finalmente podrá traducirse en un aumento en el rendimiento de los estudiantes.

Es muy importante que las escuelas y los organismos encargados de la educación muevan su foco a las relaciones que se dan entre los actores de la comunidad educativa. Siendo tan relevante la educación para el desarrollo de nuestro país, no se debe dejar de lado los malos e desiguales resultados que obtienen los colegios de menores recursos. Si bien son muchas las variables que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, la presente investigación muestra que es relevante ocuparse del *soft management* dentro de las escuelas chilenas. Deben tomarse medidas concretas que permitan capacitar a los directores en estos temas y lograr que el ambiente de trabajo que se dé dentro de las escuelas sea el indicado para un proceso de aprendizaje exitoso. Éste es quizás el aporte más relevante de esta investigación y una de las principales conclusiones: si bien el factor socioeconómico es muy relevante, el trabajar en mejorar la gestión en las instituciones educacionales, a través de las relaciones entre los directores y los docentes, permite mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Junto con ello, estas mejoras tienen un impacto mucho más inmediato que el que podría lograrse intentando modificar las características socioeconómicas propias de los alumnos de una escuela.

Finalmente, se puede concluir que los objetivos trazados en la investigación se cumplieron, logrando identificar y medir las variables claves de las relaciones interpersonales dentro de las escuelas. Se analizaron las relaciones entre las variables y se logró caracterizar la cultura escolar chilena. Junto con esto, se estableció un perfil de las escuelas de alto rendimiento y se identificaron variables claves que influyen en el rendimiento académico.

8. PERSPECTIVAS FUTURAS

El tema de las relaciones interpersonales dentro de las instituciones escolares es bastante amplio, por lo que existen variados temas que se pueden tocar en futuras investigaciones. Algunos de estos temas se listan a continuación.

Si bien ambos instrumentos son confiables, siempre existe un error asociado a la medición, sobretodo pensando en el sesgo propio de los docentes y directores que están respondiendo la encuesta. Esto puede explicar que las variables propias de las actitudes de las docentes sean consistentemente mejor evaluadas que aquellas variables externas a ellos. En este sentido, sería interesante perfeccionar los instrumentos de medición buscando eliminar este sesgo.

El análisis hecho en esta investigación se limitó al puntaje SIMCE de 4º básico en el subsector matemáticas. Se postula que se podrían comparar los resultados de los otros subsectores para ver si existen diferencias importantes. También se podría pasar a otro nivel, 8º básico o segundo medio, con el fin de ver si existe un cambio en la importancia de las variables de relación interpersonal.

Un análisis bastante interesante sería el de analizar el resultado histórico de los estudiantes. Es decir, estudiar resultados SIMCE de un mismo curso que haya rendido en distintos niveles, por ejemplo, los que rindieron cuando estaban en cuarto básico y segundo medio. Este análisis permitiría ver el cambio de estas variables a lo largo del tiempo.

La presente investigación se centra en docentes y en directores. Sin embargo, es necesario incluir a los demás actores para tener un panorama global de la realidad de las escuelas chilenas. Específicamente, el estudio de la importancia de las relaciones entre padres y alumnos con la institución permitiría completar el cuadro que se ha ido desarrollando con la investigación de Espinosa (2007) y con la presente investigación.

En esta investigación, no se hace referencia a lo que ocurre dentro de la sala de clases. Es por ello que se plantea que futuras investigaciones podrían incluir las prácticas pedagógicas de los docentes como una forma de explicar el rendimiento académico de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

Abarca, N.; Aluanlli, M. & Majluf, N. (2007). *The basis of a satisfactory firm-employee relation*. Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Acuña, D. (2004). *Estudio comparativo de la confianza y el liderazgo de hombres y mujeres*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aedo, C. (1997). Organización Industrial de la Prestación de Servicios Sociales. *Documento de Trabajo R-302*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Aluanlli, M. (2003). *Las Bases de una Relación de Trabajo Satisfactoria: Estudio sobre el Vínculo y la Participación en la Empresa Chilena*, Tesis para Optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44, 9-11
- Base de Datos SIMCE (2005). Santiago, Chile: SIMCE, Ministerio de Educación.
- Base de Datos SIMCE (2002). Santiago, Chile: SIMCE, Ministerio de Educación.
- Bass, B. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press, New York.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994) *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bossert, S.T., Dwyer, D. C, Rowan, B. & Lee, G. V. (1982). The Instructional Management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64
- Brewster C. & Railsback, J. (2003). *Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers*, By Request Series, North West Regional Educational Laboratory. Disponible en: <http://www.nwrel.org/request/2003sept/trust.pdf>
- Bruner J. & Elacqua G. (2003). *Informe de Capital Humano*. Universidad Adolfo Ibáñez
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. Creating Caring Schools. *Educational Leadership*, 60 (6), 40-45
- Cheng, Y.C. (1985). Organizational Climate in Hong Kong Aided Secondary Schools, *Education Journal*, 13 (2), 49-55

- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPasrtland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & Cork, R. (1966). *Equality of Education Opportunity*, Washington, DC, US Government Printing Office.
- DeCotiis, T. & Summers, T. (1987). A Path Analysis of a Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment. *Human Relations*, 40, 445-470.
- Deichler, M.J. (1999) *El vínculo empresa-trabajador*, Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Driscoll, J. W. (1978). Trust and Participation in Organizational Decision Making as Predictors of Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21, 44-56
- Espejo, A. (2000). *La participación del trabajador en la empresa: el caso de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Espinosa, L. (2007) *Gestión de instituciones escolares: Las variables claves de las relaciones interpersonales y su influencia sobre el rendimiento escolar*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Faúndez, D. (2006) *Relaciones entre Liderazgo, Criterios Éticos de Decisión y Efectos en los Subordinados*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García, C. and R. Paredes (2006): “Reducing the Educational Gap in Chile: Good Results in Vulnerable Groups”, Working paper, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad Católica.
- Goddard, R. D.; Tschannen-Moran, M., & Hoy, W, K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3-18
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 527-549

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16, 811-826.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a casual model. *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), 94-125
- Himmel, E.; Majluf, N. & Maltés. S., (1984), *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre efectividad escolar*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1998). Trust in school: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334-352
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1999). Fives Faces of Trust: an Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools, *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W.K., Hoffman, J., Sabo, D. & Bliss, J. (1996), "The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM", *Journal of Educational Administration*, 34 (1), 41-59.
- Hoy, W. K., Tarter C.J., & Bliss J., (1990) Organizational climate, school health, and effectiveness: a comparative analysis, *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), 93-110
- Hull, F. & Azumi, K. (1988). Technology and participation in Japanese factories. *Work and Occupations*, 15 (4), 423-448.

- Jiménez, P. (2004). *Influencia de la Confianza Sobre la Motivación Intrínseca en el Trabajo*. Tesis para Optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- John, M. Ch.& Taylor J. W. (1999). Leadership Style, School Climate, and The Institutional Commitment of Teachers, *International Forum*, 2 (1), 25-57.
- Justiniano, O. (1984). *Cuestionario para medir Clima Organizacional en Instituciones Educativas*, Memoria para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kramer, R. (1999). Trust and Distrust in Organizations. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Lima, M. & Majluf, N. (2008). Apuntes del curso Organización y Comportamiento en la Empresa. Magíster de Ingeniería Industrial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden, *Educación*, 27, 103-117
- Meyer J.P.; Stanley D.J.; Herscovitch L.; Topolnytsky L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Mingo, S. (2001). *La Confianza y la Participación al Interior de las Organizaciones*, Tesis para Optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mizala, A.; Romaguera P. & Farren, D. (1998a) Eficiencia Técnica de los Establecimientos Educativos en Chile, *Serie Economía*, 38, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Mizala, A. & Romaguera P. (1998b). Desempeño Escolar y Elección de Colegios: La Experiencia Chilena. *Serie Economía*, 36, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Universidad de Chile.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (1999) El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile. Presentando en la Conferencia *Los Maestros en América Latina*:

Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño. San José, Costa Rica, 28-30 junio de 1999.

Mizala, A. & Romaguera P (2000). Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile. *Serie Economía*, 85, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Muijs, D. & Harris A. (2003). Teacher Leadership, Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature, *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448.

Nir, A. E. (2002). School's health and its relation to teacher commitment, *Planning and Changing*, 33, 106 – 126.

O'Reilly, C. (1989). Corporations, culture, and commitment: Motivation and social control in organizations. *Managing Human Resources*, 31 (4), 9-25.

Rotter, J. (1967). New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust, *Journal of Personality*, 35, 651-665

Rodríguez, D. (2000). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Rodwell, J., Kienzle, R., & Shadur M. (1998). The relationships among work-related perceptions, employee attitudes, and employee performance: The integral role of communication. *Human Resource Management*, 37 (3), 277-293.

Rojas, A & Gaspar F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Colección Líderes escolares, un tesoro para la educación. ORELAC/UNESCO.

Ruppel, C. & Harrington, S. (2000). The Relationship of Communication, Ethical Work Climate, and Trust to Commitment and Innovation. *Journal of Business Ethics*, 25, 313-328.

Sebring, P.B., & Bryk, A.S. (2000). School Leadership and the bottom line in Chicago, *Phi Delta Kappan*, 81(6), 440-443

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1(1), 27-41

- Steers, R. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment *Administrative Science Quarterly*, 22 (1), 46-56
- Sweetland S. & Hoy W. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools, *Educational Administration Quarterly*, 36 (5), 703-729
- Taylor D.N & Tashakkori A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of job satisfaction and teachers sense of efficacy, *Journal of Experimental Education*, 63 (3), 217-230
- Tesluk, P., Vance, R. & Mathieu J. (1999). Examining employee involvement in the context of participative work environments. *Group & Organization Management*, 24 (3), 271-299.
- Tschannen-Moran, M & Hoy W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust; *Review of Educational Research*, 70 (4):547-594
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust, *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. En W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 157-179). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Tschannen-Moran, M & Gareis, C. (2004). Principals` sense of efficacy, assessing a promising construct, *Journal of Educational Administration*, 42 (5), 573-585
- Tsui, K. T. & Cheng, Y. CH.(1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5 (3), 249-268
- Valenzuela, M. (2006). *An Integrative Model Of Trust: Trustworthiness as The Basis Of Cognitive – Based And Affective - Based Trust*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Vaillant, D. (2006). SOS profesión docente: al rescate del currículo escolar. *IBE Working papers on curriculum issues*, 2, UNESCO.

Velez, E., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1994) Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17 (6), 29-56.

Villarroel, M. & Wooding, J. (2005). Costos en la calidad de vida del profesor y su influjo en el rendimiento de los alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/950Villarroel_2.pdf

Waters T., Marzano R. & McNulty B. (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement, *Working Paper McREL*.

Witziers, B., Bosker, R. & Krüger, M. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association, *Educational Administration Quarterly*; 39(3), 398-425.

Zamora, G. (2005). Permanencia de los profesores en sus establecimientos: Análisis desde los compromisos organizacionales y factores de (in)satisfacción laboral. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Zand, D. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario para docentes muestra Esninoša **PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE** **(2007)**



PROYECTO DE INVESTIGACION:

Gestión de Instituciones Escolares: las variables claves de las relaciones interpersonales y su influencia en el rendimiento escolar

Estimado(a) Docente:

Le agradecemos su interés en participar. Este cuestionario le permitirá expresar sus ideas y opiniones sobre aspectos importantes de su trabajo.

I. A.-Antecedentes Personales

Nombre: _____

Apellido Paterno: _____

Apellido Materno: _____

Rut: _____
Electrónico: _____

Correo

Sexo:	Estado Civil:	Edad: ¿Cuántos años tiene usted?
☐ Femenino.	☐ Soltero(a).	☐ Menos de 25 años.
☐ Masculino.	☐ Casado(a).	☐ Entre 25 y 29 años.
	☐ Separado(a) legalmente.	☐ Entre 30 y 39 años.
	☐ Separado(a) de hecho.	☐ Entre 40 y 49 años.
	☐ Viudo.	☐ Entre 50 y 59 años.
		☐ Más de 60 años.

I. B.-Antecedentes Profesionales

Título Profesional: (Marque todas opciones que corresponda):

☐ Profesor de enseñanza básica.

☐ Profesor de enseñanza media.

☐ Otro título profesional.

Indique cuál: _____

☐ No tiene título profesional.

a) Conteste esta pregunta sólo si tiene título de profesor o es egresado de pedagogía.

¿Su título tiene mención en matemáticas?

[] Si.

[] No.

b) ¿Cuántas horas de contrato (número de horas cronológicas especificadas en el contrato) tiene usted en este colegio?

	horas
--	-------

c) Al finalizar este año, ¿cuántos años de ejercicio docente tendrá usted?

En total.		Años
En este establecimiento.		Años
En el subsector de matemáticas		Años

d) Durante el año 2005 usted hizo clases en 4to básico en el(los) subsector(es) de:

(Marque frente a cada fila, el(los) casillero(s) que corresponda)

Nivel/Letra	Educación Matemática	Lenguaje y Comunicación	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	Otros subsectores	¿Le hizo clases de matemáticas de 1ero (2002) a 4to básico(2005)?
4to año básico "A"					a.- [] Sí b.- [] No

e) Durante el año 2005, ¿usted fue profesor jefe de alguno de los 4tos básicos de este establecimiento?

[] Sí.

[] No.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PROYECTO DE INVESTIGACION:

Gestión de Instituciones Escolares: las variables claves de las



Estimado(a) docente:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Frente a cada una de ellas usted tendrá cuatro alternativas de respuesta. En todos los casos marque la alternativa que según su opinión indica cuán de acuerdo usted está con dicha afirmación. NO EXISTEN RESPUESTAS MÁS CORRECTAS QUE OTRAS.

Las siguientes afirmaciones se refieren a la institución educativa en la que usted trabaja. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta ment e en desa cuerd o	En desa cuerd o	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
Ud. está dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes.	1	2	3	4
Ud. le comenta a sus amigos y/o colegas que ésta es una excelente escuela en la cual trabajar	1	2	3	4
Ud. siente poca lealtad hacia esta escuela	1	2	3	4
Ud. Ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela.	1	2	3	4
Ud. considera que sus valores personales y los valores de esta escuela son muy similares	1	2	3	4
Ud. se siente orgulloso de formar parte de esta escuela	1	2	3	4
Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), usted estaría dispuesto a trabajar en otra escuela	1	2	3	4
La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo	1	2	3	4
Si su situación laboral en esta escuela empeorara, Ud. pensaría en irse	1	2	3	4
Ud. está muy contento de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	1	2	3	4
Ud. siente que no tiene la "camiseta puesta" con esta escuela	1	2	3	4
Normalmente, Ud. no comparte la forma en que en la escuela maneja los asuntos relativos al personal	1	2	3	4
A Ud. realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes.	1	2	3	4
Ud. considera que esta escuela es la mejor institución educativa en la que podría trabajar	1	2	3	4
Ud. no tiene mucho que ganar quedándose indefinidamente en esta escuela	1	2	3	4
Ud. recomendaría esta escuela a padres que están buscando un colegio para sus hijos	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a como se siente usted con el trabajo que desempeña. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta ment e en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta ment e de acue rdo
Ud. disfruta mucho con su trabajo	1	2	3	4
Ud. lo pasa bien trabajando	1	2	3	4
Su trabajo es bastante agradable	1	2	3	4
Su trabajo es entretenido	1	2	3	4
Su trabajo es muy interesante	1	2	3	4
Con frecuencia ud. se aburre del trabajo que realiza	1	2	3	4
El trabajo que usted realiza en esta escuela es importante	1	2	3	4
Ud. se siente responsable del trabajo que realiza en esta escuela	1	2	3	4
Ud. logra cosas importantes haciendo su trabajo	1	2	3	4
Ud. puede hacerse cargo de mejorar su trabajo	1	2	3	4
A ud le gusta su trabajo	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a el(la) director(a) de esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta ment e en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta ment e de acue rdo
Cuando se presentan problemas en su trabajo, el(la) director(a) hace lo posible por ayudarlo.	1	2	3	4
En general, ud tiene una buena comunicación con el(la) director(a).	1	2	3	4
El(la) director(a) se preocupa por el bienestar de los docentes que trabajan en esta escuela.	1	2	3	4
El(la) director(a) tiene la experiencia y los conocimientos adecuados para poder realizar bien su trabajo.	1	2	3	4
La reacción de el(la) director(a) depende del día.	1	2	3	4
Cuando el (la) director(a) se compromete a algo, lo hace.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una buena persona.	1	2	3	4
El (la) director(a) hace bien su trabajo	1	2	3	4
A el(la) director(a) le interesan sus opiniones.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una persona justa.	1	2	3	4
El(la) director(a) se comporta de una manera impredecible.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una persona honesta.	1	2	3	4
En general, ud. Sabe que puede confiar en el(la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4
Entre el(la) director(a) y ud, hay libertad para intercambiar y discutir ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
El(la) director(a) y ud. tienen gustos e intereses parecidos (deportivos, afinidad política, aficiones o "hobbies", etc.).	1	2	3	4

El(la) director(a) es justo(a) al opinar sobre su trabajo.	1	2	3	4
En términos generales, ud. tiene varias cosas en común con el(la) director(a) (tienen estudios semejantes, situación familiar parecida, proyectos de vida similares, etc.).	1	2	3	4
Ud. confía en el(la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una persona íntegra, que actúa de acuerdo a principios éticos y morales.	1	2	3	4
El(la) director(a) cumple los compromisos que asume.	1	2	3	4
El(la) director(a) mantiene una actitud positiva al enfrentar las distintas situaciones	1	2	3	4
El(la) director(a) está ausente cuando se le necesita	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a sus colegas (los otros docentes) que trabajan en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta ment e en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta ment e de acue rdo
En general, ud tiene una buena comunicación con sus colegas.	1	2	3	4
En general, usted sabe que puede confiar en sus colegas.	1	2	3	4
Sus colegas son buenas personas.	1	2	3	4
Si sus colegas prometen algo, harán lo posible por cumplirlo.	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela son personas honestas.	1	2	3	4
Cuando se presentan problemas en su trabajo, sus colegas hacen lo posible por ayudarlo.	1	2	3	4
Sus colegas hacen bien su trabajo.	1	2	3	4
En general, sus colegas se preocupan por el bienestar de las personas con que trabajan.	1	2	3	4
Sus colegas tienen la experiencia y los conocimientos adecuados para poder realizar bien su trabajo.	1	2	3	4
En general, sus colegas se interesan por sus opiniones.	1	2	3	4
Entre ud y sus colegas, hay libertad para intercambiar ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
Sus colegas son personas íntegras, que actúan de acuerdo a principios éticos y morales.	1	2	3	4
Sus colegas cumplen los compromisos que asumen.	1	2	3	4
Ud. confía en el resto de los docentes de esta escuela.	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones deben contestarse basándose en su opinión acerca de las personas en general. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta ment e en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta ment e de acue rdo
Ud. cree que la mayor parte de las personas dice la verdad.	1	2	3	4
La mayoría de las personas cumple lo que dice.	1	2	3	4
Ud. cree que las personas son, en general, confiables.	1	2	3	4

Por favor evalúe las siguientes afirmaciones utilizando una escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo" y 4, a "Muy alto":

	Mu y Baj o	Baj o	Alt o	Muy Alto
El nivel de confianza que ud tiene en el director es:	1	2	3	4
El nivel de confianza que usted tiene en sus colegas es:	1	2	3	4
El nivel de motivación que usted tiene en su trabajo es:	1	2	3	4
El nivel de satisfacción global que usted tiene con su trabajo es:	1	2	3	4

Estas afirmaciones se refieren a la preocupación que tiene este establecimiento educacional por usted y sus colegas. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta ment e en desa cuerd o	En desa cuerd o	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
Con lo que usted ha aprendido en esta escuela, tiene más posibilidades de encontrar trabajo en otro establecimiento educacional.	1	2	3	4
En esta escuela existen incentivos para que usted se capacite y perfeccione.	1	2	3	4
Sus posibilidades de obtener mejores condiciones laborales (especialmente aumentos de sueldo y horas pedagógicas) en esta escuela dependen de las evaluaciones que los superiores (sostenedor, director, sub-director, etc.) hacen de su trabajo (evaluaciones de desempeño)	1	2	3	4
Si usted se capacita tiene más posibilidades de ser promovido.	1	2	3	4
En esta institución existe oportunidad de hacer varias cosas diferentes.	1	2	3	4
En esta institución le dan oportunidad de hacer trabajos desafiantes.	1	2	3	4
En esta escuela se preocupan de que su salario sea similar al de otros colegios.	1	2	3	4
Además de dinero, ud. puede recibir otras recompensas si hace bien su trabajo; por ejemplo, regalos en productos o servicios.	1	2	3	4
Cuando usted hace bien su trabajo, usted es reconocido y felicitado públicamente.	1	2	3	4
Las evaluaciones que el equipo directivo (director, sub-director, jefe de UTR) hace de su trabajo (evaluaciones de desempeño) influyen en su sueldo.	1	2	3	4
Ud. recibe recompensas monetarias cuando logra y/o supera las metas académicas fijadas por la escuela, como por ejemplo, cuando los estudiantes a su cargo obtienen buenos resultados en pruebas de conocimiento público como el SIMCE.	1	2	3	4
Cuando obtiene logros importantes con sus estudiantes usted recibe manifestaciones de aprecio y apoyo de parte del equipo directivo.	1	2	3	4
En esta institución los docentes que se desempeñan mejor en su trabajo reciben los mejores salarios.	1	2	3	4
En esta institución mientras mejor se haga el trabajo, tanto mayor es el reconocimiento que se recibe	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones tienen relación con su satisfacción con su participación en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. se siente satisfecho con el tipo y calidad de los medios de comunicación disponibles (como diarios murales, boletines, revistas, etc.)	1	2	3	4
Ud. se siente contento con el grado de comunicación que tiene con el equipo directivo de esta escuela	1	2	3	4
Ud. se siente satisfecho con los temas que le informa la escuela	1	2	3	4
Ud. está satisfecho con el grado de libertad que posee para realizar su trabajo	1	2	3	4
Ud. se siente satisfecho con las oportunidades que tiene de participar en las decisiones relacionadas con su trabajo	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a las oportunidades de participación que esta escuela le ofrece a usted y sus colegas. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. participa en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos asignados a los docentes	1	2	3	4
El(la) director(a) involucra a los docentes en la toma de decisiones que afectan directamente su labor pedagógica.	1	2	3	4
En esta escuela, Ud. puede informarse por distintos medios de lo que pasa (diario mural, revistas, boletines, etc.)	1	2	3	4
Ud. puede expresar sus comentarios y quejas a través de algún medio (como buzones, memos, correo electrónico, etc.)	1	2	3	4
En esta escuela lo incentivan a expresar sus opiniones.	1	2	3	4
Ud. tiene acceso a la mayoría de los medios de comunicación que posee la escuela (como diarios murales, boletines, revistas, etc.)	1	2	3	4
Ud. está al tanto de lo que ocurre en la escuela	1	2	3	4

Nos interesa conocer su apreciación con respecto al grado efectivo de oportunidades de participación que usted y sus colegas tienen en esta escuela, específicamente en relación a la toma de decisiones pedagógicas como:

(Esta vez, por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo nivel de oportunidades de participar" y 4, a "Muy alto nivel de oportunidades de participar")

	Muy bajo nivel de oportunidades de participar	Bajo nivel de oportunidades de participar	Alto nivel de oportunidades de participar	Muy alto nivel de oportunidades de participar
a) Asistencia y /o elección de capacitaciones o cursos de perfeccionamiento	1	2	3	4
b) Definición de la carga de trabajo (cuánto se hace y en cuánto tiempo)	1	2	3	4
c) Forma de organizar y realizar el trabajo	1	2	3	4
d) Control de la disciplina de la sala de clases	1	2	3	4
e) Definición de técnicas de enseñanza	1	2	3	4
f) Control sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes	1	2	3	4
g) Cobertura de los contenidos curriculares	1	2	3	4
h) Elaboración y modificación del Proyecto Educativo del establecimiento	1	2	3	4
i) Elección de textos escolares u otros materiales didácticos	1	2	3	4

Las siguientes preguntas se refieren a la disposición a participar que usted tiene en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. está dispuesto a participar en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos asignados a los docentes	1	2	3	4
Ud. participa en la elaboración de diarios murales, boletines y/o revistas	1	2	3	4
A Ud. le interesa saber lo que pasa en la escuela (a través de los medios de comunicación existentes)	1	2	3	4
Ud. se interesa por utilizar los medios disponibles para manifestar sus quejas y/o comentarios	1	2	3	4
Ud. está siempre dispuesto a hacer sugerencias para mejorar la calidad o eficiencia de su trabajo	1	2	3	4
Ud. informa al equipo directivo de la escuela sobre problemas en el desarrollo de su trabajo	1	2	3	4
Ud. informa al equipo directivo sobre cualquier desperdicio de materiales, energía, etc., dentro o fuera de su área de trabajo	1	2	3	4
Ud. se interesa por asistir a las reuniones de trabajo que se realizan en la escuela	1	2	3	4
Ud. se interesa por aportar ideas en las reuniones de trabajo que se realizan en la escuela	1	2	3	4

Independiente de las oportunidades que en esta escuela le entregan, nos interesa saber en que grado usted está dispuesto(a) e interesado(a) en participar en la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con:

(Esta vez, por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo nivel de interés en participar" y 4, a "Muy alto nivel de interés en participar")

	Muy bajo nivel de interés en participar	Bajo nivel de interés en participar	Alto nivel de interés en participar	Muy alto nivel de interés en participar
a) Asistencia y /o elección de capacitaciones o cursos de perfeccionamiento	1	2	3	4
b) Definición de la carga de trabajo (cuánto se hace y en cuánto tiempo)	1	2	3	4
c) Forma de organizar y realizar el trabajo	1	2	3	4
d) Control de la disciplina de la sala de clases	1	2	3	4
e) Definición de técnicas de enseñanza	1	2	3	4
f) Control sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes	1	2	3	4
g) Cobertura de los contenidos curriculares	1	2	3	4
h) Elaboración y modificación del Proyecto Educativo del establecimiento	1	2	3	4
i) Elección de textos escolares u otros materiales didácticos	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a el(la) director(a) de esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
El(la) director(a) mantiene bajo control sus tensiones o emociones negativas	1	2	3	4
El(la) director(a) reconoce los esfuerzos que usted hace.	1	2	3	4
El(la) director(a) mantiene buenas relaciones con las personas que trabajan junto a él(ella).	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra un auténtico respeto por todos y cada uno de los miembros del personal de la escuela.	1	2	3	4
Las cosas tienen que estar mal para que el(la) director (a) actúe.	1	2	3	4
El(la) director(a) los motiva (a ud. y sus colegas) con su ejemplo	1	2	3	4
El(la) director(a) actúa con justicia al defender aquello que le corresponde a cada persona	1	2	3	4
El(la) director(a) es valiente para tomar decisiones morales difíciles	1	2	3	4
El(la) director(a) lo considera en forma individual más que como uno más del grupo.	1	2	3	4
El(la) director(a) es capaz de resolver los conflictos que surgen entre los docentes.	1	2	3	4
El(la) director(a) los recompensa adecuadamente (a ud. y sus colegas) cuando logran las metas establecidas.	1	2	3	4
Los problemas deben arrastrarse por mucho tiempo antes que el(la) director(a) intervenga.	1	2	3	4

Ud. se siente orgulloso(a) de trabajar con el (la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4
El(la) director(a) demuestra pasión por lograr metas o propósitos que responden a las necesidades de otros	1	2	3	4
El (la) director(a) se muestra seguro(a) y confiado(a) al desempeñar su cargo.	1	2	3	4
El(la) director(a) sabe comunicarse bien con distintas personas (transmite bien lo que piensa, es claro, se entiende).	1	2	3	4
El(la) director(a) toma en cuenta las consecuencias éticas y morales de sus decisiones.	1	2	3	4
El(la) director(a) genera compromiso en su equipo de trabajo (docentes, inspectores, etc.).	1	2	3	4
El (la) director(a) se refiere al futuro de los docentes y estudiantes de esta escuela en términos optimistas.	1	2	3	4
El (la) director(a) habla con entusiasmo acerca de las metas que sus colegas y ud. deben lograr.	1	2	3	4
El(la) director(a) presenta una visión atractiva del futuro académico de esta escuela y sus estudiantes.	1	2	3	4
El (la) director(a) expresa su confianza en que ud. y sus colegas lograrán cumplir las metas académicas.	1	2	3	4
El (la) director(a) lo estimula a buscar nuevas y mejores formas de hacer el trabajo.	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra convicción y fidelidad a principios y valores morales	1	2	3	4
El(la) director(a) lo incentiva a mirar los problemas desde distintos ángulos	1	2	3	4
El(la) director(a) propone formas novedosas de mirar el modo en que sus colegas y ud. hacen su trabajo.	1	2	3	4

El(la) director(a) trata a cada integrante de esta escuela como personas con diferentes necesidades, habilidades y aspiraciones.	1	2	3	4
El(la) director(a) dedica tiempo a que ud. se forme y desarrolle sus habilidades.	1	2	3	4
El (la) director(a) muestra en sus acciones sus valores y creencias más importantes.	1	2	3	4
La forma en que actúa el(la) director (a) le infunde admiración.	1	2	3	4
El(la) director(a) busca maneras distintas de enfrentar los problemas	1	2	3	4
El(la) director(a) deja en claro lo que ud. puede recibir si cumple las metas acordadas.	1	2	3	4
El(la) director(a) no hace nada por mejorar las cosas, a no ser que las fallas sean demasiado evidentes.	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra con acciones que está al servicio de la gente	1	2	3	4
El(la) director(a) evita involucrarse en los temas conflictivos.	1	2	3	4
El(la) director(a) de esta escuela posterga sus intereses por el bien de otros	1	2	3	4
El(la) director(a) evita tomar decisiones	1	2	3	4
El(la) director(a) posterga sus respuestas aunque sean preguntas urgentes	1	2	3	4
El(la) director(a) colabora con el resto del personal del establecimiento cuando se le necesita	1	2	3	4

A continuación usted encontrará una serie de afirmaciones acerca de la institución en que trabaja, su actitud, la de sus colegas y estudiantes. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
El(la) director(a) trata a todos los docentes por igual.	1	2	3	4
Entre las personas de esta institución predomina un ambiente de amistad.	1	2	3	4
Las recomendaciones de el (la) director(a) son importantes para los sostenedores de esta escuela	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se ayudan y apoyan entre sí	1	2	3	4
El(la) director(a) visita regularmente las salas de clases	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela hacen su trabajo con entusiasmo	1	2	3	4
Ud. le dice a sus estudiantes lo que espera de ellos	1	2	3	4
En esta escuela hay que cumplir demasiados trámites para hacer las cosas.	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se interesan por aprender, cooperar y participar durante las clases	1	2	3	4
El(la) director(a) le dice a los docentes lo que espera de ellos.	1	2	3	4
Sus amigos más cercanos son otros docentes que trabajan en esta escuela	1	2	3	4
El(la) director(a) hace evaluaciones significativas acerca de su desempeño y el de sus colegas.	1	2	3	4
En esta escuela el material de trabajo está al día	1	2	3	4
El(la) director(a) define estándares de desempeño claros, desafiantes y alcanzables para los docentes de esta escuela.	1	2	3	4

El(la) director(a) es amistoso y amable con los docentes.	1	2	3	4
Existen buenas relaciones humanas entre el(la) director(a) y los docentes (profesorado, administrativos, etc.)	1	2	3	4
El (la) director(a) es capaz de influenciar las acciones y decisiones de los sostenedores de esta escuela	1	2	3	4
En general, ud. invita a sus colegas a su casa	1	2	3	4
Esta institución se caracteriza por un ambiente de trabajo cómodo y relajado.	1	2	3	4
El(la) director(a) revisa las planificaciones hechas por los docentes	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se agradan entre si	1	2	3	4
En esta escuela, los docentes nuevos son fácilmente aceptados por sus colegas más antiguos	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se muestran comprometidos con sus estudiantes	1	2	3	4
La escuela fija altos estándares de desempeño académico.	1	2	3	4
Los docentes se sienten orgullosos de esta escuela	1	2	3	4
En esta institución hay disponibilidad de materiales del tipo y cantidades apropiadas.	1	2	3	4
En esta escuela, el apoyo de los administrativos reduce el trabajo de papeleo de los docentes	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se esfuerzan por mejorar sus calificaciones	1	2	3	4
Las obligaciones de rutina que existen en esta escuela interfieren con su trabajo de enseñanza	1	2	3	4
En esta escuela, el ambiente de aprendizaje dentro de la sala de clases es ordenado y serio	1	2	3	4
El equipo directivo y los docentes tienen altas expectativas en el desempeño de los estudiantes.	1	2	3	4
Los docentes se identifican con esta escuela	1	2	3	4

Anexo B. Cuestionario Docentes Muestra Puentes IIC

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PROYECTO DE INVESTIGACION:

Gestión de Instituciones Escolares: las variables claves de las relaciones internpersonales y su influencia en el rendimiento



Estimado(a) Docente:

Le agradecemos su interés en participar. Este cuestionario le permitirá expresar sus ideas y opiniones sobre aspectos importantes de su trabajo.

I. A.-Antecedentes Personales

Nombre: _____

Apellido Paterno: _____

Apellido Materno: _____

Rut: _____
Electrónico: _____

Correo

Sexo:

☐ Femenino.

☐ Masculino.

Estado Civil:

☐ Soltero(a).

☐ Casado(a).

☐ Separado(a)
legalmente.

☐ Separado(a) de hecho.

☐ Viudo.

Edad: ¿En qué año nació?

I. B.-Antecedentes Profesionales

Título Profesional: (Marque todas las opciones que corresponda):

☐ Profesor de enseñanza básica.

☐ Profesor de enseñanza media.

☐ Otro título profesional. Indique cuál: _____

☐ No tiene título profesional.

a) Conteste esta pregunta sólo si tiene título de profesor o es egresado de pedagogía.

¿Su título tiene mención en matemáticas?

☐ Sí.

☐ No.

b) Universidad en la que estudió: _____

c) ¿Cuántas horas de contrato (número de horas cronológicas especificadas en el contrato) tiene usted en este colegio?

	horas
--	-------

d) Al finalizar este año, ¿cuántos años de ejercicio docente tendrá usted?

En total.		Años
En este establecimiento.		Años
En el subsector de matemáticas		Años

e) Durante el año 2006 usted hizo clases en 4to básico en el(los) subsector(es) de:

(Marque frente a cada fila, el(los) casillero(s) que corresponda)

Nivel/Letra	Educación Matemática	Lenguaje y Comunicación	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	Otros subsectores	¿Le hizo clases de matemáticas de 1ero (2002) a 4to básico(2006)?
4to año básico "A"					a.- ☐ Sí b.- ☐ No

f) Durante el año 2006, ¿usted fue profesor jefe de alguno de los 4tos básicos de este establecimiento?

[] Sí.

[] No.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



PROYECTO DE INVESTIGACION:

Gestión de Instituciones Escolares: las variables claves de las relaciones interpersonales y su influencia en el rendimiento

Estimado(a) docente:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Frente a cada una de ellas usted tendrá cuatro alternativas de respuesta. En todos los casos marque la alternativa que según su opinión indica cuán de acuerdo usted está con dicha afirmación. NO EXISTEN RESPUESTAS MÁS CORRECTAS QUE OTRAS.

Las siguientes afirmaciones se refieren a la institución educativa en la que usted trabaja. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. está dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes.	1	2	3	4
Ud. le comenta a sus amigos y/o colegas que ésta es una excelente escuela en la cual trabajar	1	2	3	4
Ud. siente mucha lealtad hacia esta escuela	1	2	3	4
Ud. ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela.	1	2	3	4
Ud. considera que sus valores personales y los valores de esta escuela son muy similares	1	2	3	4
Ud. se siente orgulloso de formar parte de esta escuela	1	2	3	4
Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), usted estaría dispuesto a trabajar en otra escuela	1	2	3	4
La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo	1	2	3	4
Si su situación laboral en esta escuela empeorara, Ud. pensaría en irse	1	2	3	4
Ud. está muy contento de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	1	2	3	4
Ud. siente que tiene la "camiseta puesta" con esta escuela	1	2	3	4
Normalmente, Ud. comparte la forma en que en la escuela maneja los asuntos relativos al personal	1	2	3	4
A Ud. realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes.	1	2	3	4
Ud. considera que esta escuela es la mejor institución educativa en la que podría trabajar	1	2	3	4
Ud. tiene mucho que ganar quedándose indefinidamente en esta escuela	1	2	3	4
Ud. recomendaría esta escuela a padres que están buscando un colegio para sus hijos	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a como se siente usted con el trabajo que desempeña. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. disfruta mucho con su trabajo	1	2	3	4
Ud. lo pasa bien trabajando	1	2	3	4
Su trabajo es bastante agradable	1	2	3	4
Su trabajo es entretenido	1	2	3	4
Su trabajo es muy interesante	1	2	3	4
El trabajo que usted realiza en esta escuela es importante	1	2	3	4
Ud. se siente responsable del trabajo que realiza en esta escuela	1	2	3	4
Ud. logra cosas importantes haciendo su trabajo	1	2	3	4
Ud. puede hacerse cargo de mejorar su trabajo	1	2	3	4
A ud le gusta su trabajo	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a el(la) director(a) de esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Cuando se presentan problemas en su trabajo, el(la) director(a) hace lo posible por ayudarlo.	1	2	3	4
En general, ud tiene una buena comunicación con el(la) director(a).	1	2	3	4
El(la) director(a) se preocupa por el bienestar de los docentes que trabajan en esta escuela.	1	2	3	4
El(la) director(a) tiene la experiencia y los conocimientos adecuados para poder realizar bien su trabajo.	1	2	3	4
La reacción de el(la) director(a) depende del día.	1	2	3	4
Cuando el (la) director(a) se compromete a algo, lo hace.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una buena persona.	1	2	3	4
El (la) director(a) hace bien su trabajo	1	2	3	4
A el(la) director(a) le interesan sus opiniones.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una persona justa.	1	2	3	4
El(la) director(a) se comporta de una manera impredecible.	1	2	3	4

El(la) director(a) es una persona honesta.	1	2	3	4
En general, ud. Sabe que puede confiar en el(la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4
Entre el(la) director(a) y ud, hay libertad para intercambiar y discutir ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
El(la) director(a) y ud. tienen gustos e intereses parecidos (deportivos, afinidad política, aficiones o "hobbies", etc.).	1	2	3	4
El(la) director(a) es justo(a) al opinar sobre su trabajo.	1	2	3	4
En términos generales, ud. tiene varias cosas en común con el(la) director(a) (tienen estudios semejantes, situación familiar parecida, proyectos de vida similares, etc.).	1	2	3	4
Ud. confía en el(la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4
El(la) director(a) es una persona íntegra, que actúa de acuerdo a principios éticos y morales.	1	2	3	4
El(la) director(a) cumple los compromisos que asume.	1	2	3	4
El(la) director(a) mantiene una actitud positiva al enfrentar las distintas situaciones	1	2	3	4
El(la) director(a) está ausente cuando se le necesita	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a sus colegas (los otros docentes) que trabajan en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
En general, ud tiene una buena comunicación con sus colegas.	1	2	3	4
En general, usted sabe que puede confiar en sus colegas.	1	2	3	4
Sus colegas son buenas personas.	1	2	3	4
Si sus colegas prometen algo, harán lo posible por cumplirlo.	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela son personas honestas.	1	2	3	4
Cuando se presentan problemas en su trabajo, sus colegas hacen lo posible por ayudarlo.	1	2	3	4
Sus colegas hacen bien su trabajo.	1	2	3	4
En general, sus colegas se preocupan por el bienestar de las personas con que trabajan.	1	2	3	4
Sus colegas tienen la experiencia y los conocimientos adecuados para poder realizar bien su trabajo.	1	2	3	4
En general, sus colegas se interesan por sus opiniones.	1	2	3	4
Entre ud y sus colegas, hay libertad para intercambiar ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
Sus colegas son personas íntegras, que actúan de acuerdo a principios éticos y morales.	1	2	3	4
Sus colegas cumplen los compromisos que asumen.	1	2	3	4
Ud. confía en el resto de los docentes de esta escuela.	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a sus estudiantes a los que usted les hizo clases el año 2006. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Los docentes en esta escuela confían en sus estudiantes	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se preocupan por el resto de los estudiantes	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela son confiables	1	2	3	4
Se puede contar con que los estudiantes de esta escuela harán sus tareas	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela creen que sus estudiantes son capaces de aprender	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela creen en lo que los estudiantes les dicen	1	2	3	4
Los estudiantes en esta escuela engañan si tienen la oportunidad	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela son reservados.	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela hablan libremente sobre su vida fuera de la escuela.	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones deben contestarse basándose en su opinión acerca de las personas en general. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. cree que la mayor parte de las personas dice la verdad.	1	2	3	4
La mayoría de las personas cumple lo que dice.	1	2	3	4
Ud. cree que las personas son, en general, confiables.	1	2	3	4

Por favor evalúe las siguientes afirmaciones utilizando una escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo" y 4, a "Muy alto":

	Muy Bajo	Bajo	Alto	Muy Alto
El nivel de confianza que ud tiene en el director es:	1	2	3	4
El nivel de confianza que usted tiene en sus colegas es:	1	2	3	4
El nivel de motivación que usted tiene en su trabajo es:	1	2	3	4
El nivel de satisfacción global que usted tiene con su trabajo es:	1	2	3	4

Estas afirmaciones se refieren a la preocupación que tiene este establecimiento educacional por usted y sus colegas. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Con lo que usted ha aprendido en esta escuela, tiene más posibilidades de encontrar trabajo en otro establecimiento educacional.	1	2	3	4
En esta escuela existen incentivos para que usted se capacite y perfeccione.	1	2	3	4
Sus posibilidades de obtener mejores condiciones laborales (especialmente aumentos de sueldo y horas pedagógicas) en esta escuela dependen de las evaluaciones que los superiores (sostenedor, director, sub-director, etc.) hacen de su trabajo (evaluaciones de desempeño)	1	2	3	4
Si usted se capacita tiene más posibilidades de ser promovido.	1	2	3	4
En esta institución existe oportunidad de hacer varias cosas diferentes.	1	2	3	4
En esta institución le dan oportunidad de hacer trabajos desafiantes.	1	2	3	4
En esta escuela se preocupan de que su salario sea similar al de otros colegios.	1	2	3	4
Cuando usted hace bien su trabajo, usted es reconocido y felicitado públicamente.	1	2	3	4
Cuando obtiene logros importantes con sus estudiantes usted recibe manifestaciones de aprecio y apoyo de parte del equipo directivo.	1	2	3	4
En esta institución mientras mejor se haga el trabajo, tanto mayor es el reconocimiento que se recibe	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones tienen relación con su satisfacción con su participación en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. se siente satisfecho con el tipo y calidad de los medios de comunicación disponibles (como diarios murales, boletines, revistas, etc.)	1	2	3	4
Ud. se siente contento con el grado de comunicación que tiene con el equipo directivo de esta escuela	1	2	3	4
Ud. se siente satisfecho con los temas que le informa la escuela	1	2	3	4
Ud. está satisfecho con el grado de libertad que posee para realizar su trabajo	1	2	3	4
Ud. se siente satisfecho con las oportunidades que tiene de participar en las decisiones relacionadas con su trabajo	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a las oportunidades de participación que esta escuela le ofrece a usted y sus colegas. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
Ud. participa en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos asignados a los docentes	1	2	3	4
El(la) director(a) involucra a los docentes en la toma de decisiones que afectan directamente su labor pedagógica.	1	2	3	4
En esta escuela, Ud. puede informarse por distintos medios de lo que pasa (diario mural, revistas, boletines, etc.)	1	2	3	4
Ud. puede expresar sus comentarios y quejas a través de algún medio (como buzones, memos, correo electrónico, etc.)	1	2	3	4
En esta escuela lo incentivan a expresar sus opiniones.	1	2	3	4
Ud. tiene acceso a la mayoría de los medios de comunicación que posee la escuela (como diarios murales, boletines, revistas, etc.)	1	2	3	4
Ud. está al tanto de lo que ocurre en la escuela	1	2	3	4

Nos interesa conocer su apreciación con respecto al grado efectivo de oportunidades de participación que usted y sus colegas tienen en esta escuela, específicamente en relación a la toma de decisiones pedagógicas como:

(Esta vez, por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo nivel de oportunidades de participar" y 4, a "Muy alto nivel de oportunidades de participar")

	Muy bajo nivel de oportunidades de participar	Bajo nivel de oportunidades de participar	Alto nivel de oportunidades de participar	Muy alto nivel de oportunidades de participar
a) Asistencia y /o elección de capacitaciones o cursos de perfeccionamiento	1	2	3	4
b) Definición de la carga de trabajo (cuánto se hace y en cuánto tiempo)	1	2	3	4
c) Forma de organizar y realizar el trabajo	1	2	3	4
d) Control de la disciplina de la sala de clases	1	2	3	4
e) Definición de técnicas de enseñanza	1	2	3	4
f) Control sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes	1	2	3	4
g) Cobertura de los contenidos curriculares	1	2	3	4
h) Elaboración y modificación del Proyecto Educativo del establecimiento	1	2	3	4
i) Elección de textos escolares u otros materiales didácticos	1	2	3	4

Las siguientes preguntas se refieren a la disposición a participar que usted tiene en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo"

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
A Ud. le interesa saber lo que pasa en la escuela (a través de los medios de comunicación existentes)	1	2	3	4
Ud. se interesa por utilizar los medios disponibles para manifestar sus quejas y/o comentarios	1	2	3	4
Ud. está siempre dispuesto a hacer sugerencias para mejorar la calidad o eficiencia de su trabajo	1	2	3	4
Ud. informa al equipo directivo de la escuela sobre problemas en el desarrollo de su trabajo	1	2	3	4
Ud. informa al equipo directivo sobre cualquier desperdicio de materiales, energía, etc., dentro o fuera de su área de trabajo	1	2	3	4
Ud. se interesa por asistir a las reuniones de trabajo que se realizan en la escuela	1	2	3	4
Ud. se interesa por aportar ideas en las reuniones de trabajo que se realizan en la escuela	1	2	3	4

Independiente de las oportunidades que en esta escuela le entregan, nos interesa saber en que grado usted está dispuesto(a) e interesado(a) en participar en la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con:

(Esta vez, por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo nivel de interés en participar" y 4, a "Muy alto nivel de interés en participar")

	Muy bajo nivel de interés en participar	Bajo nivel de interés en participar	Alto nivel de interés en participar	Muy alto nivel de interés en participar
a) Asistencia y /o elección de capacitaciones o cursos de perfeccionamiento	1	2	3	4
b) Definición de la carga de trabajo (cuánto se hace y en cuánto tiempo)	1	2	3	4
c) Forma de organizar y realizar el trabajo	1	2	3	4
d) Control de la disciplina de la sala de clases	1	2	3	4
e) Definición de técnicas de enseñanza	1	2	3	4
f) Control sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes	1	2	3	4
g) Cobertura de los contenidos curriculares	1	2	3	4
h) Elaboración y modificación del Proyecto Educativo del establecimiento	1	2	3	4
i) Elección de textos escolares u otros materiales didácticos	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a el(la) director(a) de esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
El(la) director(a) mantiene bajo control sus tensiones o emociones negativas	1	2	3	4
El(la) director(a) reconoce los esfuerzos que usted hace.	1	2	3	4
El(la) director(a) mantiene buenas relaciones con las personas que trabajan junto a él(ella).	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra un auténtico respeto por todos y cada uno de los miembros del personal de la escuela.	1	2	3	4
Las cosas tienen que estar mal para que el(la) director (a) actúe.	1	2	3	4
El(la) director(a) los motiva (a ud. y sus colegas) con su ejemplo	1	2	3	4
El(la) director(a) actúa con justicia al defender aquello que le corresponde a cada persona	1	2	3	4
El(la) director(a) es valiente para tomar decisiones morales difíciles	1	2	3	4
El(la) director(a) es capaz de resolver los conflictos que surgen entre los docentes.	1	2	3	4
El(la) director(a) los recompensa adecuadamente (a ud. y sus colegas) cuando logran las metas establecidas.	1	2	3	4
Los problemas deben arrastrarse por mucho tiempo antes que el(la) director(a) intervenga.	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra en el día a día su capacidad de servicio.	1	2	3	4
Ud. se siente orgulloso(a) de trabajar con el (la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4

El(la) director(a) demuestra pasión por lograr metas o propósitos que responden a las necesidades de otros	1	2	3	4
El (la) director(a) se muestra seguro(a) y confiado(a) al desempeñar su cargo.	1	2	3	4
El(la) director(a) sabe comunicarse bien con distintas personas (transmite bien lo que piensa, es claro, se entiende).	1	2	3	4
El(la) director(a) toma en cuenta las consecuencias éticas y morales de sus decisiones.	1	2	3	4
El(la) director(a) genera compromiso en su equipo de trabajo (docentes, inspectores, etc.).	1	2	3	4
El (la) director(a) se refiere al futuro de los docentes y estudiantes de esta escuela en términos optimistas.	1	2	3	4
El (la) director(a) habla con entusiasmo acerca de las metas que sus colegas y ud. deben lograr.	1	2	3	4
El(la) director(a) presenta una visión atractiva del futuro académico de esta escuela y sus estudiantes.	1	2	3	4
El (la) director(a) expresa su confianza en que ud. y sus colegas lograrán cumplir las metas académicas.	1	2	3	4
El (la) director(a) lo estimula a buscar nuevas y mejores formas de hacer el trabajo.	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra convicción y fidelidad a principios y valores morales	1	2	3	4
El(la) director(a) lo incentiva a mirar los problemas desde distintos ángulos	1	2	3	4
El(la) director(a) propone formas novedosas de mirar el modo en que sus colegas y ud. hacen su trabajo.	1	2	3	4
El(la) director(a) trata a cada integrante de esta escuela como personas con diferentes necesidades, habilidades y aspiraciones.	1	2	3	4

El(la) director(a) dedica tiempo a que ud. se forme y desarrolle sus habilidades.	1	2	3	4
El (la) director(a) muestra en sus acciones sus valores y creencias más importantes.	1	2	3	4
La forma en que actúa el(la) director (a) le infunde admiración.	1	2	3	4
El(la) director(a) busca maneras distintas de enfrentar los problemas	1	2	3	4
El(la) director(a) deja en claro lo que ud. puede recibir si cumple las metas acordadas.	1	2	3	4
El(la) director(a) no hace nada por mejorar las cosas, a no ser que las fallas sean demasiado evidentes.	1	2	3	4
El(la) director(a) muestra con acciones que está al servicio de la gente	1	2	3	4
El(la) director(a) evita involucrarse en los temas conflictivos.	1	2	3	4
El(la) director(a) de esta escuela posterga sus intereses por el bien de otros	1	2	3	4
El(la) director(a) evita tomar decisiones	1	2	3	4
El(la) director(a) posterga sus respuestas aunque sean preguntas urgentes	1	2	3	4
El(la) director(a) colabora con el resto del personal del establecimiento cuando se le necesita	1	2	3	4

A continuación usted encontrará una serie de afirmaciones acerca de la institución en que trabaja, su actitud, la de sus colegas y estudiantes. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Com pleta men te en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com pleta men te de acue rdo
El(la) director(a) trata a todos los docentes por igual.	1	2	3	4
Entre las personas de esta institución predomina un ambiente de amistad.	1	2	3	4
Las recomendaciones de el (la) director(a) son importantes para los sostenedores de esta escuela	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se ayudan y apoyan entre sí	1	2	3	4
El(la) director(a) visita regularmente las salas de clases	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela hacen su trabajo con entusiasmo	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se interesan por aprender, cooperar y participar durante las clases	1	2	3	4
El(la) director(a) le dice a los docentes lo que espera de ellos.	1	2	3	4
Sus amigos más cercanos son otros docentes que trabajan en esta escuela	1	2	3	4
El(la) director(a) hace evaluaciones significativas acerca de su desempeño y el de sus colegas.	1	2	3	4

El(la) director(a) define estándares de desempeño claros, desafiantes y alcanzables para los docentes de esta escuela.	1	2	3	4
El(la) director(a) es amistoso y amable con los docentes.	1	2	3	4
Existen buenas relaciones humanas entre el(la) director(a) y los docentes (profesorado, administrativos, etc.)	1	2	3	4
El (la) director(a) es capaz de influenciar las acciones y decisiones de los sostenedores de esta escuela	1	2	3	4
En general, ud. invita a sus colegas a su casa	1	2	3	4
Esta institución se caracteriza por un ambiente de trabajo cómodo y relajado.	1	2	3	4
El(la) director(a) revisa las planificaciones hechas por los docentes	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se agradan entre si	1	2	3	4
En esta escuela, los docentes nuevos son fácilmente aceptados por sus colegas más antiguos	1	2	3	4
La escuela fija altos estándares de desempeño académico.	1	2	3	4
Los docentes se sienten orgullosos de esta escuela	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se esfuerzan por mejorar sus calificaciones	1	2	3	4
En esta escuela, el ambiente de aprendizaje dentro de la sala de clases es ordenado y serio	1	2	3	4
El equipo directivo y los docentes tienen altas expectativas en el desempeño de los estudiantes.	1	2	3	4

Anexo C. Cuestionario para Directores.

Estimado(a) Director:

I.-Datos del Establecimiento

a) _____ Nombre _____ del _____ Establecimiento:

RBD							-	
-----	--	--	--	--	--	--	---	--

b) Dependencia del Establecimiento:

☐ Corporación municipal.

☐ Municipal DAEM.

☐ Particular subvencionado.

c) ¿Cuenta con Financiamiento Compartido?

☐ Sí.

☐ No

d) Marque todos los niveles de enseñanza que se imparten en su establecimiento:
(Marque todas las opciones que corresponda)

☐ Pre-escolar.

☐ Básica.

☐ Media.

e) ¿Este establecimiento cuenta con Jornada Escolar Completa?

☐ Sí. _____ ¿Desde que año? _____

☐ No

f) ¿Cuál fue la matrícula total del establecimiento al comenzar el año escolar 2006?

	estudiantes
--	-------------

g) ¿Cuántos docentes (en aula) había, en total, en este establecimiento al comenzar el año escolar 2006?

	docentes
--	----------

h) Al finalizar este año, ¿cuántos años de funcionamiento tendrá este establecimiento?

	años
--	------

i) ¿Existe alguna metodología para seleccionar a los estudiantes que ingresan a este establecimiento? Refiérase a lo que ocurre de 1ero a 4to básico.

☐ Sí.



☐ No.

a. Los estudiantes rinden una prueba que permite al establecimiento seleccionar a los mejores postulantes y clasificarlos dentro de los cursos.

II.- Datos del director

II. A.-Antecedentes Personales

Nombre: _____Apellido Paterno: _____Apellido Materno: _____

Rut: _____
Electrónico: _____

Correo

Sexo:

☐ Femenino.

☐ Masculino.

Estado Civil:

☐ Soltero(a).

☐ Casado(a).

☐ Separado(a) legalmente.

☐ Separado(a) de hecho.

☐ Viudo.

Edad: ¿Cuántos años tiene usted?

☐ Menos de 25 años.

☐ Entre 25 y 29 años.

☐ Entre 30 y 39 años.

☐ Entre 40 y 49 años.

☐ Entre 50 y 59 años.

☐ Más de 60 años.

II. B.-Antecedentes Profesionales

Título Profesional: (*Marque todas las opciones que corresponda*)

☐ Profesor de enseñanza básica.

[] Profesor de enseñanza media.

[] Otro título profesional.
cuál: _____



Indique

[] No tiene título profesional.

a) ¿Usted cuenta con estudios de postgrado en el **área de educación**?

[] Sí. _____
cuál: _____



Indique

[] No.

b) Al finalizar este año, ¿cuántos años de ejercicio directivo tendrá usted?

En total.		años
En este establecimiento.		años

c) ¿Cuántos años de ejercicio docente tenía usted antes de ocupar el cargo de director?

(Si usted ha ocupado el cargo de director en forma intermitente, por favor responda por sus años totales de experiencia docente)

	años
--	------

d) ¿Cuántas horas de contrato como director tiene usted este año en este colegio?

	horas
--	-------

III.-Información General del Establecimiento

Nivel/Letra	¿Cuántos docentes de matemáticas tuvo este curso entre 1ero (2003) y 4to básico (2006)?	¿En qué cursos (años) el(la) docente _____ les hizo clases de matemáticas?
4to año básico (2006)		a.- ☐ 1ero básico (2003) b.- ☐ 2do básico (2004) c.- ☐ 3ero básico (2005) d.- ☐ 4to básico (2006)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PROYECTO DE INVESTIGACION:

**Instituciones Escolares: las variables claves de las
relaciones interpersonales y su influencia en el rendimiento**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PROYECTO DE INVESTIGACION:

**Gestión de Instituciones Escolares: las variables claves de las
relaciones interpersonales y su influencia en el rendimiento
escolar**

Estimado(a) director(a):

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Frente a cada una de ellas usted tendrá cuatro alternativas de respuesta. En todos los casos marque la alternativa que según su opinión indica cuán de acuerdo usted está con dicha afirmación. NO EXISTEN RESPUESTAS MÁS CORRECTAS QUE OTRAS. Todas las consultas se refieren al docente que hizo clases en 4º básico 2006.

Las siguientes afirmaciones se refieren al compromiso que a su parecer el(la) docente _____ tiene con la institución educativa que usted dirige.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
El(la) docente _____ está dispuesto(a) a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes.	1	2	3	4
El(la) docente _____ demuestra poca lealtad hacia esta escuela	1	2	3	4
El(la) docente _____ ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela.	1	2	3	4
Ud. considera que los valores personales de el(la) docente _____ y los valores de esta escuela son muy similares	1	2	3	4
El(la) docente _____ se siente orgulloso(a) de formar parte de esta escuela	1	2	3	4
Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), el(la) docente _____ estaría dispuesto(a) a trabajar en otra escuela	1	2	3	4
Esta escuela estimula a el(la) docente _____ a dar lo mejor de sí en su trabajo	1	2	3	4
Si la situación laboral en esta escuela de el(la) docente _____ empeorara, este(a) pensaría en irse	1	2	3	4
A su parecer, el(la) docente _____ está muy contento(a) de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	1	2	3	4
El(la) docente _____ no tiene la "camiseta puesta" con esta escuela	1	2	3	4
A el(la) docente _____ realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes.	1	2	3	4

Las siguientes preguntas deben contestarse basándose en su opinión acerca de las personas en general.

	Com plet ame nte en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com plet ame nte de acue rdo
Ud. cree que la mayor parte de las personas dice la verdad.	1	2	3	4
La mayoría de las personas cumple lo que dice.	1	2	3	4
Ud. cree que las personas son, en general, confiables.	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren en particular a el(la) docente _____ que trabaja en esta escuela. Por favor marque un número en la siguiente escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
En general, ud tiene una buena comunicación con el(la) docente _____.	1	2	3	4
En general, ud. sabe que puede confiar en el(la) docente_____.	1	2	3	4
El(la) docente _____ es una buena persona.	1	2	3	4
El(la) docente _____ es una persona honesta.	1	2	3	4
Cuando se presentan problemas en su trabajo, el(la) docente _____ hace lo posible por ayudarlo.	1	2	3	4
El(la) docente _____ hace bien su trabajo.	1	2	3	4
El(la) docente _____ se preocupa por el bienestar del resto del personal que trabaja en esta escuela.	1	2	3	4
El(la) docente _____ tiene la experiencia y los conocimientos adecuados para poder realizar bien su trabajo.	1	2	3	4
Entre ud. y el(la) docente _____, hay libertad para intercambiar y discutir ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
El(la) docente _____ es una persona íntegra, que actúa de acuerdo a principios éticos y morales.	1	2	3	4
Ud. confía en las capacidades profesionales de el(la) docente _____.	1	2	3	4
Ud. confía en el(la) docente _____.	1	2	3	4

Entre el(la) docente _____ y ud., la comunicación es abierta y sincera.	1	2	3	4
En general, el(la) docente _____ dice la verdad.	1	2	3	4

	Muy Bajo	Bajo	Alto	Muy alto
El nivel de confianza que ud. tiene en el (la) docente _____ es:	1	2	3	4

Las siguientes afirmaciones se refieren a su interés y libertad para reconocer la labor realizada por los docentes de esta escuela. Por favor marque un número en escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Completamente en desacuerdo" y 4, a "Completamente de acuerdo":

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Ud incentiva a los docentes a que se capaciten y perfeccionen.	1	2	3	4
Las posibilidades de los docentes de obtener mejores condiciones laborales (especialmente aumentos de sueldo y horas pedagógicas) dependen de las evaluaciones que usted hace de su trabajo (evaluaciones de desempeño)	1	2	3	4
Si los docentes se capacitan tienen más posibilidades de ser promovidos.	1	2	3	4
En esta institución se entrega a los docentes la oportunidad de hacer varias cosas diferentes.	1	2	3	4
En esta institución se entrega a los docentes la oportunidad de hacer trabajos desafiantes.	1	2	3	4
Ud se preocupa de que el salario de los docentes sea similar al de otros colegios.	1	2	3	4
Además de dinero, ud. puede entregar otras recompensas a los docentes si hacen bien su trabajo; por ejemplo, regalos en productos o servicios.	1	2	3	4
Cuando los docentes hacen bien su trabajo, usted los felicita públicamente.	1	2	3	4
Las evaluaciones que usted hace del trabajo de los docentes (evaluaciones de desempeño) influyen en el sueldo de éstos.	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela merecen ser recompensados y reconocidos por la labor que actualmente realizan.	1	2	3	4
Ud. tiene la libertad de entregar recompensas monetarias a los docentes cuando éstos logran y/o superan las metas académicas fijadas por la escuela.	1	2	3	4

Ud. entrega recompensas monetarias a los docentes cuando éstos logran y/o superan las metas académicas fijadas por la escuela, como por ejemplo, cuando los estudiantes a su cargo obtienen buenos resultados en pruebas de conocimiento público como el SIMCE.	1	2	3	4
Cuando los docentes obtienen logros importantes con sus estudiantes usted les manifiesta su aprecio y apoyo.	1	2	3	4
En esta institución los docentes que se desempeñan mejor en su trabajo reciben los mejores salarios.	1	2	3	4
En esta institución mientras mejor se haga el trabajo, tanto mayor es el reconocimiento que se recibe	1	2	3	4
Ud tiene la libertad de entregar recompensas a los docentes que, a su parecer, las merecen.	1	2	3	4
Ud se preocupa de reconocer los logros obtenidos por los docentes	1	2	3	4

Las siguientes preguntas se refieren a las oportunidades de participación que esta escuela le ofrece a usted y los docentes.

	Com plet ame nte en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com plet ame nte de acue rdo
Ud. participa en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos asignados a los docentes.	1	2	3	4
Ud. incentiva a los docentes a expresar sus opiniones	1	2	3	4
Ud. involucra a los docentes en la toma de decisiones que afectan directamente su labor pedagógica.	1	2	3	4
Los docentes tienen acceso a la mayoría de los medios de comunicación que posee la escuela (como diarios murales, boletines, revistas, etc.)	1	2	3	4
Ud. tiene la libertad de involucrar a los docentes en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos que se les asignan.	1	2	3	4
En esta escuela, los docentes pueden informarse por distintos medios de lo que pasa (diario mural, revistas, boletines, etc.)	1	2	3	4
En esta escuela, los docentes pueden expresar sus comentarios y quejas a través de algún medio (como buzones, memos, correo electrónico, etc.)	1	2	3	4
Ud. involucra a los docentes en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos que se les asignan.	1	2	3	4
Ud. le informa a los docentes lo que ocurre en la escuela	1	2	3	4
Ud. tiene la libertad de involucrar a los docentes en la toma de decisiones relacionadas con su labor pedagógica.	1	2	3	4

Nos interesa conocer su apreciación con respecto al grado efectivo de oportunidades de participación que esta escuela ofrece a sus docentes, específicamente en relación a la toma de decisiones pedagógicas como:

(Esta vez, por favor marque un número en una escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo nivel de oportunidades de participar" y 4, a "Muy alto nivel de oportunidades de participar")

	Muy bajo nivel de oportunidades de participa r	Bajo nivel de oportunidades de particip ar	Alto nivel de oportunidades de particip ar	Muy alto nivel de oportunidades de participar
a) Asistencia y /o elección de capacitaciones o cursos de perfeccionamiento	1	2	3	4
b) Definición de la carga de trabajo (cuánto se hace y en cuánto tiempo)	1	2	3	4
c) Forma de organizar y realizar el trabajo	1	2	3	4
d) Control de la disciplina de la sala de clases	1	2	3	4
e) Definición de técnicas de enseñanza	1	2	3	4
f) Control sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes	1	2	3	4
g) Cobertura de los contenidos curriculares	1	2	3	4
h) Elaboración y modificación del Proyecto Educativo del establecimiento	1	2	3	4
i) Elección de textos escolares u otros materiales didácticos	1	2	3	4

Las siguientes preguntas se refieren a la disposición a participar que el(la) docente _____ demuestra.

El(la) docente _____	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Está dispuesto(a) a participar en la toma de decisiones relacionadas con recompensas e incentivos asignados a los docentes.	1	2	3	4
Participa en la elaboración de diarios murales, boletines y/o revistas.	1	2	3	4
Se interesa por saber lo que pasa en la escuela (a través de los medios de comunicación existentes).	1	2	3	4
Se interesa por utilizar los medios disponibles para manifestar sus quejas y/o comentarios.	1	2	3	4
Está siempre dispuesto(a) a hacer sugerencias para mejorar la calidad o eficiencia de su trabajo.	1	2	3	4
Informa al equipo directivo de la escuela sobre problemas en el desarrollo de su trabajo.	1	2	3	4
Informa al equipo directivo sobre cualquier desperdicio de materiales, energía, etc., dentro o fuera de su área de trabajo.	1	2	3	4
Se interesa por asistir a las reuniones de trabajo que se realizan en la escuela.	1	2	3	4
Se interesa por aportar ideas en las reuniones de trabajo que se realizan en la escuela.	1	2	3	4

Independiente de las oportunidades que esta escuela le entrega a los docentes, nos interesa saber en que grado, a su parecer, el(la) docente _____ está dispuesto(a) e interesado(a) en participar en la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con:

(Esta vez, por favor marque un número en una escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a "Muy bajo nivel de interés en participar" y 4, a "Muy alto nivel de interés en participar")

	Muy bajo nivel de interés en participar	Bajo nivel de interés en participar	Alto nivel de interés en participar	Muy alto nivel de interés en participar
a) Asistencia y /o elección de capacitaciones o cursos de perfeccionamiento	1	2	3	4
b) Definición de la carga de trabajo (cuánto se hace y en cuánto tiempo)	1	2	3	4
c) Forma de organizar y realizar el trabajo	1	2	3	4
d) Control de la disciplina de la sala de clases	1	2	3	4
e) Definición de técnicas de enseñanza	1	2	3	4
f) Control sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes	1	2	3	4
g) Cobertura de los contenidos curriculares	1	2	3	4
h) Elaboración y modificación del Proyecto Educativo del establecimiento	1	2	3	4
i) Elección de textos escolares u otros materiales didácticos	1	2	3	4

A continuación usted encontrará una serie de afirmaciones acerca de la institución en que trabaja. Por favor indique su opinión sobre ellas marcando una de las cuatro opciones existentes.

	Com plet ame nte en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com plet ame nte de acue rdo
Entre los docentes de esta escuela predomina un ambiente de amistad.	1	2	3	4
Sus recomendaciones son importantes para los sostenedores de esta escuela.	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se ayudan y apoyan entre sí.	1	2	3	4
Ud. visita regularmente las salas de clases.	1	2	3	4
Los docentes hacen su trabajo con entusiasmo.	1	2	3	4
Ud. tiene altas expectativas en el desempeño de los estudiantes.	1	2	3	4
Ud. le dice a los docentes lo que espera de ellos.	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se interesan por aprender, cooperar y participar durante las clases.	1	2	3	4
Ud hace evaluaciones significativas del desempeño de los docentes.	1	2	3	4
En esta escuela el material de trabajo está al día.	1	2	3	4
Ud. define estándares de desempeño claros, desafiantes y alcanzables para los docentes de esta escuela.	1	2	3	4
Los docentes son amistosos y amables con ud.	1	2	3	4
Existen buenas relaciones humanas entre ud. y los docentes.	1	2	3	4
Ud puede influenciar las acciones y decisiones de los sostenedores de esta escuela.	1	2	3	4

Esta institución se caracteriza por un ambiente de trabajo cómodo y relajado.	1	2	3	4
Ud. revisa las planificaciones hechas por los docentes.	1	2	3	4
Los docentes de esta escuela se agradan entre si.	1	2	3	4
Los docentes nuevos son fácilmente aceptados por sus colegas más antiguos.	1	2	3	4
Los docentes se muestran comprometidos con sus estudiantes.	1	2	3	4
La escuela fija altos estándares de desempeño académico.	1	2	3	4
Los docentes se sienten orgullosos de su escuela.	1	2	3	4
En esta institución hay disponibilidad de materiales del tipo y cantidades apropiadas.	1	2	3	4
Los estudiantes de esta escuela se esfuerzan por mejorar sus calificaciones.	1	2	3	4
El ambiente de aprendizaje dentro de la sala de clases es ordenado y serio.	1	2	3	4
Los docentes tienen altas expectativas en el desempeño de los estudiantes.	1	2	3	4
Los docentes se identifican con su escuela.	1	2	3	4
Ud organiza y determina el uso dado al presupuesto de esta escuela.	1	2	3	4
Ud observa regularmente las clases de el(la) docente_____.	1	2	3	4
Los sostenedores de esta escuela lo incentivan a expresar sus opiniones e inquietudes.	1	2	3	4

Ud. observa de modo sistemático los métodos de enseñanza que los docentes utilizan en la sala de clases.	1	2	3	4
Ud. está satisfecho con su grado de control sobre las decisiones escolares.	1	2	3	4
Los sostenedores de esta escuela expresan su confianza en que usted y los docentes lograrán cumplir las metas académicas.	1	2	3	4
Ud. se asegura de que los docentes usen procedimientos sistemáticos para monitorear el progreso de los estudiantes.	1	2	3	4
En esta escuela se evalúa constantemente el desempeño de los docentes.				
Los docentes les dicen a sus estudiantes lo que esperan de ellos.	1	2	3	4
Ud. conoce el monto de los gastos de esta escuela.	1	2	3	4
En general, ud. monitorea y controla constantemente el trabajo de los docentes en aula.	1	2	3	4
Ud. está satisfecho con su nivel de participación en la ubicación de los recursos con que cuenta esta escuela.	1	2	3	4
Ud. utiliza los resultados de los test o pruebas para implementar programas de mejora.	1	2	3	4
Es necesario controlar muy de cerca el trabajo de los docentes para obtener resultados adecuados.	1	2	3	4
Ud. se preocupa de que si se pierde tiempo de enseñanza, éste sea recuperado.	1	2	3	4
Ud. conoce el presupuesto con que cuenta esta escuela.	1	2	3	4
Las obligaciones de rutina que existen en esta escuela interfieren con el trabajo de los docentes.	1	2	3	4
Ud. trata a todos los docentes por igual.	1	2	3	4
El apoyo de los administrativos reduce el trabajo de papeleo de los docentes	1	2	3	4
En esta escuela hay que cumplir demasiados trámites para hacer las cosas	1	2	3	4

Nos interesa conocer su opinión sobre ciertas características personales y profesionales de el(la) docente _____.

	Com plet ame nte en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Com plet ame nte de acue rdo
El(la) docente _____ es una persona responsable.	1	2	3	4
El(la) docente _____ disfruta mucho con su trabajo.	1	2	3	4
El(la) docente _____ se muestra muy comprometida con el trabajo que realiza en esta escuela.	1	2	3	4
Ud. está satisfecho con el desempeño profesional de el(la) docente _____.	1	2	3	4
Ud. está contento con que el(la) docente _____ sea parte del equipo de trabajo de esta escuela.	1	2	3	4

	Muy Malo	Malo	Bue no	Muy bue no
En términos generales, cómo evalúa usted el desempeño profesional de el(la) profesor(a) _____	1	2	3	4

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Ud. y el(la) docente _____ tienen gustos e intereses parecidos (deportivos, afinidad política, aficiones o "hobbies", etc.).	1	2	3	4
El(la) docente _____ tiene un comportamiento inestable.	1	2	3	4
Si el(la) docente _____ promete algo, hará lo posible por cumplirlo.	1	2	3	4
Ud. tiene cosas en común con el(la) docente _____ tanto dentro como fuera del trabajo.	1	2	3	4
La reacción de el(la) docente _____ depende del día.	1	2	3	4
El(la) docente _____ cumple los compromisos que asume.	1	2	3	4
En términos generales, ud. tiene varias cosas en común con el(la) docente _____ (tienen estudios semejantes, situación familiar parecida, proyectos de vida similares, etc.).	1	2	3	4
El(la) docente _____ se comporta de una manera impredecible.	1	2	3	4
Cuando el (la) docente _____ se compromete a algo, lo hace.	1	2	3	4

Anexo D. Detalle Análisis Descriptivo Cuestionario Docentes muestra Espinosa (2007)

Tabla 10-1. Compromiso Organizacional Docente.

	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P01	3,79	1	4	0,515	435
P02	3,25	1	4	0,766	435
P03**	3,37	1	4	1,025	435
P04	3,02	1	4	0,981	435
P05	3,13	1	4	0,793	435
P06	3,52	1	4	0,676	435
P07**	2,76	1	4	1,061	435
P08	3,06	1	4	0,883	435
P09**	2,17	1	4	0,929	435
P10	3,45	1	4	0,728	435
P11**	3,49	1	4	0,909	435
P12**	2,56	1	4	0,973	435
P13	3,73	1	4	0,592	435
P14	2,76	1	4	0,924	435
P15**	2,74	1	4	0,941	435
P16	3,33	1	4	0,792	434
PROMEDIO COMPROMISO	3,13	1	4	0,84	435

** Preguntas elaboradas de manera inversa. Estadísticos descriptivos calculados después de realizar un cambio de escala

Tabla 10-2. Clima escolar

	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
p162	3,18	1	4	0,768	412
p163	3,14	1	4	0,765	412
p148	2,80	1	4	0,975	412
p157	3,10	1	4	0,754	412
p161	2,94	1	4	0,821	411
p159	2,75	1	4	0,857	410
p152	2,76	1	4	0,933	412
p167	2,69	1	4	1,022	411
Promedio collegial leadership	2,92	1	4	0,86	412
p151	3,21	1	4	0,715	412
p168	3,02	1	4	0,663	412
p169	3,20	1	4	0,747	411
p153	3,13	1	4	0,710	412
p179	3,26	1	4	0,686	412
p172	3,12	1	4	0,693	412

	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
p170	3,30	1	4	0,659	412
Promedio Teacher Affiliation	3,18	1	4	0,70	412
p171	2,99	1	4	0,792	412
p178	3,16	1	4	0,698	412
p154	3,71	1	4	0,530	412
p156	2,80	1	4	0,800	412
p175	2,57	1	4	0,827	412
p177	3,01	1	4	0,748	412
Promedio Enfoque académico	3,04	1	4	0,73	412
p164	2,75	1	4	0,948	405
p150	2,99	1	4	0,843	406
p160	3,06	1	4	0,792	412
p173	2,58	1	4	0,912	412

Promedio Resource influence	2,84	1	4	0,87	409
p158	2,70	1	4	0,971	411
p165	2,33	1	4	0,883	412
p149	3,09	1	4	0,746	412
Promedio Grado de Cercanía	2,70	1	4	0,87	412
p155**	2,76	1	4	0,869	412
p174	2,48	1	4	0,980	412
p176**	2,61	1	4	0,822	412
Promedio Distribución de tareas	2,62	1	4	0,89	412
PROMEDIO CLIMA ESCOLAR	2,88	1	4	0,82	411

Tabla 10-3. Reconocimiento a la labor docente

	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P71	3,31	1	4	0,725	430
P72	2,60	1	4	1,027	431
P73	2,43	1	4	1,062	429
P74	2,52	1	4	1,039	430
P75	2,79	1	4	0,914	431
P76	2,94	1	4	0,863	431
P77	2,28	1	4	1,028	428
P78	1,53	1	4	0,787	428
P79	2,57	1	4	1,000	430
P80	1,48	1	4	0,741	429
P81	1,54	1	4	0,882	429
P82	2,74	1	4	0,979	430
P83	1,40	1	4	0,695	430
P84	2,10	1	4	1,000	429
PROMEDIO RECONOCIMIENTO	2,30	1	4	0,91	430

Tabla 10-4. Confianza en director

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N	
P28	3,18	1	4	0,850	432	
P30	3,15	1	4	0,894	433	
P34	3,45	1	4	0,741	433	
Benevolencia	3,26	1	4	0,83	433	
P31	3,21	1	4	0,870	432	
P35	3,16	1	4	0,875	433	
Competencia	3,19	1	4	0,87	433	
P29	3,40	1	4	0,796	433	
P36	3,13	1	4	0,879	434	
P41	3,16	1	4	0,940	434	
Apertura Comunicacional	3,23	1	4	0,87	434	
P32 ^{***}	2,84	1	4	1,053	433	
P38 ^{***}	2,82	1	4	0,979	434	

Consistencia	2,83	1	4	1,02	434	Confi anza en direc tor
P42	2,48	1	4	0,912	434	
P44	2,58	1	4	0,896	434	
Similitud	2,53	1	4	0,90	434	
P39	3,42	1	4	0,720	433	
P46	3,24	1	4	0,824	433	
Integridad	3,33	1	4	0,77	433	
P33	3,21	1	4	0,814	434	
P47	3,26	1	4	0,783	432	
Cumplimiento Compromisos	3,23	1	4	0,80	433	
P37	3,02	1	4	0,877	434	
P43	3,19	1	4	0,779	434	
Justicia	3,10	1	4	0,83	434	
P40	3,11	1	4	0,911	434	
P45	3,09	1	4	0,898	433	
P67	2,97	1	4	0,829	431	
Confianza directa	3,06	1	4	0,88	433	

Tabla 10-5. Propensión a confiar del docente

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
p64	2,71	1	4	0,680	432
p65	2,78	1	4	0,608	432
p66	2,73	1	4	0,653	432
Propensión a confiar	2,74	1	4	0,65	432

Tabla 10-6. Confianza en colegas

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N	
P50	3,61	1	4	0,560	431	Confianza en colegas
P59	3,24	1	4	0,648	432	
P60	3,39	1	4	0,686	432	
Apertura Comunicacional	3,41	1	4	0,631	432	
P53	3,23	1	4	0,665	432	
P62	3,23	1	4	0,660	431	
Cumplimiento Compromisos	3,23	1	4	0,662	432	
P54	3,37	1	4	0,637	432	
P61	3,31	1	4	0,641	432	
Integridad	3,34	1	4	0,639	432	
P56	3,19	1	4	0,638	431	
P58	3,33	1	4	0,646	432	
Competencia	3,26	1	4	0,642	432	
P52	3,37	1	4	0,622	432	
P55	3,25	1	4	0,711	432	
P57	3,24	1	4	0,657	432	
Benevolencia	3,29	1	4	0,663	432	
P51	3,07	1	4	0,709	432	
P63	3,05	1	4	0,696	432	
P68	2,95	1	4	0,645	431	
Confianza directa	3,02	1	4	0,683	432	

Tabla 10-7. Liderazgo del director

Item		Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
Trascendente	p113	2,84	1	4	0,892	421
	p120	2,99	1	4	0,817	422
	p142	2,98	1	4	0,828	422
	p144	2,61	1	4	0,875	422
	p147	3,17	1	4	0,761	422
	Capacidad de servicio	2,92	1	4	0,83	422
	p48	3,16	1	4	0,861	432
	p108	2,92	1	4	0,869	422
	p110	3,17	1	4	0,783	422
	p111	3,14	1	4	0,891	422
	p117	2,95	1	4	0,855	421
	p124	3,11	1	4	0,837	421
	Inteligencia emocional	3,08	1	4	0,85	423
	p114	2,96	1	4	0,900	422

	Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
	p115	2,94	1	4	0,933	422
	p122	2,95	1	4	0,877	422
	p132	3,21	1	4	0,812	422
	Fidelidad a principios	3,01	1	4	0,88	422
Transformacional	p121	2,98	1	4	0,882	421
	p123	3,18	1	4	0,830	421
	p138	2,73	1	4	0,912	421
	Influencia individualizada (atributos)	2,96	1	4	0,87	421
	p125	3,05	1	4	0,837	422
	p126	3,12	1	4	0,835	422
	p137	3,11	1	4	0,792	422
	Influencia individualizada (comportamientos)	3,09	1	4	0,82	422
	p127	3,16	1	4	0,805	422
	p128	3,13	1	4	0,799	422
	p129	3,09	1	4	0,835	421
	P130	3,19	1	4	0,788	422

	Motivación inspiracional	3,14	1	4	0,81	422
	P131	2,98	1	4	0,866	422
	P133	3,00	1	4	0,832	421
	P134	2,85	1	4	0,869	420
	P139	2,96	1	4	0,828	422
	Estimulación intelectual	2,95	1	4	0,85	421
Transaccional	P116	2,78	1	4	0,858	421
	P135	2,99	1	4	0,852	422
	P136	2,77	1	4	0,860	422
	Consideración individual	2,85	1	4	0,86	422
	P109	3,06	1	4	0,822	422
	P118	2,44	1	4	0,915	421
	P140	2,56	1	4	0,917	418
	Recompensa contingente	2,69	1	4	0,88	420
Correctivo	P112**	2,84	1	4	0,967	421
	P119**	2,82	1	4	0,932	422
	P141**	3,00	1	4	0,929	422
	Gestión por excepción pasiva	2,88	1	4	0,94	422
	P49**	3,02	1	4	0,954	432
	P143**	2,65	1	4	0,977	422
	P145**	3,02	1	4	0,907	421
	P146**	2,88	1	4	0,929	422
	Falta de liderazgo	2,89	1	4	0,94	424

Tabla 10-8 Disposición a Participar

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P98	3,13	1	4	0,91	427
P107a	3,51	1	4	0,66	427
P107b	3,37	1	4	0,67	427
P107c	3,55	1	4	0,57	427
P107d	3,67	1	4	0,54	427
P107e	3,63	2	4	0,52	427
P107f	3,58	1	4	0,54	426
P107g	3,63	2	4	0,52	427
P107h	3,57	1	4	0,60	427
P107i	3,67	1	4	0,56	427
Disp. Part. Toma de decisiones	3,53	1	4	0,61	427
P99	3,00	1	4	0,85	426
P100	3,52	1	4	0,57	427
P101	3,11	1	4	0,78	427
P102	3,59	1	4	0,53	427
P103	3,55	1	4	0,58	427
P104	3,36	1	4	0,67	427
P105	3,65	2	4	0,51	427
P106	3,64	1	4	0,53	427
Disp. Part. Información	3,43	1	4	0,63	427
PROMEDIO DISPOSICION PARTICIPAR A	3,49	1	4	0,62	427

Tabla 10-9 Oportunidades de Participación

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P97a	2,69	1	4	0,97	428
P97b	2,48	1	4	0,91	426
P97c	2,89	1	4	0,82	428
P97d	3,35	1	4	0,74	428
P97e	3,22	1	4	0,75	428
P97f	3,28	1	4	0,74	428
P97g	3,27	1	4	0,72	428
P97h	2,99	1	4	0,88	428
P97i	3,10	1	4	0,88	426
Op. Toma de decisiones	2,86	1	4	0,84	428
P92	2,77	1	4	0,93	428
P93	2,04	1	4	1,01	427
P94	2,72	1	4	0,91	428
P95	2,98	1	4	0,91	428
P96	3,06	1	4	0,77	428
Op. Información	2,71	1	4	0,91	428
PROMEDIO OPORTUNIDADES DE PARTICIPACION	2,82	1	4	0,86	428

Tabla 10-10 Satisfacción docente

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P85	2,76	1	4	0,88	430
P86	2,99	1	4	0,85	430
P87	2,94	1	4	0,74	430
P88	3,34	1	4	0,72	430
P89	3,05	1	4	0,85	430
Satisfacción con la información	3,02	1	4	0,81	430
P23	3,80	1	4	0,48	435
P24	3,87	1	4	0,40	435
P25	3,75	1	4	0,47	435
P26	3,71	1	4	0,55	435
P27	3,86	1	4	0,40	435
Satisfacción con la tarea	3,80	1	4	0,46	435
P70	3,33	1	4	0,63	430
PROMEDIO SATISFACCION	3,40	1	4	0,63	432

Tabla 10-11 Motivación docente

Item	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P17	3,73	1	4	0,51	435
P18	3,68	1	4	0,52	435
P19	3,49	1	4	0,62	435
P20	3,60	1	4	0,54	435
P21	3,65	1	4	0,58	435
P22**	3,50	1	4	0,83	435
P69	3,40	1	4	0,68	431
PROMEDIO MOTIVACION	3,58	1	4	0,61	434

Anexo E: Detalle Análisis Descriptivo Cuestionario Directores *muestra Espinosa (2007)*

Tabla 10-12. Estadísticos muestra Espinosa (2007)

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
p114	3,65	2	4	0,58	110
p115	3,44	1	4	0,68	110
p116	3,51	1	4	0,73	110
p117	3,48	1	4	0,73	110
p118	3,55	1	4	0,70	110
p119	3,55	1	4	0,67	110
Promedio apreciación directa sobre desempeño docente	3,53	1	4	0,68	110
p12	2,82	1	4	0,61	119
p13	2,83	2	4	0,53	119
p14	2,80	1	4	0,60	119
Promedio propensión a confiar	2,82	1	4	0,58	119
p17	3,62	2	4	0,55	119
p19	3,43	1	4	0,72	119
p21	3,34	2	4	0,65	119
Benevolencia	3,46	2	4	0,64	119
p20	3,55	2	4	0,65	119
p22	3,51	1	4	0,64	119
p25	3,51	1	4	0,70	119

Competencia	3,52	1	4	0,66	119
p15	3,61	2	4	0,58	119
p23	3,57	1	4	0,66	119
p27	3,54	1	4	0,67	119
Apertura Comunicacional	3,57	1	4	0,64	119
P121*	3,30	2	4	0,73	109
P124*	3,30	1	4	0,81	108
P127*	3,33	1	4	0,73	109
Consistencia	3,31	1	4	0,76	109
p120	2,59	1	4	0,80	108
p123	2,41	1	4	0,81	109
p126	2,51	1	4	0,79	109
Similitud	2,51	1	4	0,80	109
p18	3,69	2	4	0,53	119
p24	3,56	1	4	0,62	119
p28	3,45	1	4	0,63	119

Integridad	3,57	1	4	0,60	119
p122	3,52	1	4	0,69	109
p125	3,52	1	4	0,68	108
p128	3,54	2	4	0,66	109
Cumplimiento Compromisos	3,53	1	4	0,68	109
p16	3,46	1	4	0,69	119
p26	3,45	1	4	0,71	119
p29	3,24	1	4	0,74	119
Confianza medida directamente	3,38	1	4	0,71	119

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P30	3,69	3	4	0,46	116
P31	2,35	1	4	1,08	116
P32	2,93	1	4	0,87	115
P33	3,40	1	4	0,64	116
P34	3,47	1	4	0,58	116
P35	2,63	1	4	1,18	114
P36	2,02	1	4	1,08	115
P37	3,68	2	4	0,49	116
P38	1,62	1	4	0,88	115
P39	3,62	2	4	0,50	116
P40	1,54	1	4	0,84	115
P41	1,43	1	4	0,76	115
P42	3,78	1	4	0,48	116
P43	1,44	1	3	0,67	114
P44	2,97	1	4	1,01	115
P45	1,87	1	4	1,06	115
P46	3,65	3	4	0,48	116

Promedio Reconocimiento a la labor docente	2,71	1	4	0,77	115
P50	3,82	3	4	0,39	116
P55	3,74	3	4	0,44	116
P48	3,67	3	4	0,47	116
P52	3,54	2	4	0,60	116
P53	3,03	1	4	0,97	116

Oportunidad Participación Información	3,56	2	4	0,57	116
p49	3,69	3	4	0,46	116
p51	1,90	1	4	1,02	115
p54	1,97	1	4	1,01	115
p56	3,68	1	4	0,54	116
p57a	3,19	1	4	0,83	115
p57b	3,16	1	4	0,66	115
p57c	3,37	2	4	0,55	115
p57d	3,55	1	4	0,57	115
p57e	3,53	2	4	0,54	115
p57f	3,39	1	4	0,66	115
p57g	3,51	1	4	0,57	115
p57h	3,52	1	4	0,63	115
p57i	3,65	1	4	0,56	115
Oportunidad Participación Toma de decisiones	3,24	1	4	0,66	115
Promedio Participación Oportunidades	3,40	2	4	0,62	116

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N
P50	3,82	3	4	0,39	116
P55	3,74	3	4	0,44	116
P48	3,67	3	4	0,47	116
P52	3,54	2	4	0,60	116
P53	3,03	1	4	0,97	116
Oportunidad Participación Información	3,56	2	4	0,57	116
p49	3,69	3	4	0,46	116
p51	1,90	1	4	1,02	115
p54	1,97	1	4	1,01	115
p56	3,68	1	4	0,54	116
p57a	3,19	1	4	0,83	115
p57b	3,16	1	4	0,66	115
p57c	3,37	2	4	0,55	115
p57d	3,55	1	4	0,57	115
p57e	3,53	2	4	0,54	115
p57f	3,39	1	4	0,66	115
p57g	3,51	1	4	0,57	115
p57h	3,52	1	4	0,63	115

p57i	3,65	1	4	0,56	115
Oportunidad Participación Toma de decisiones	3,24	1	4	0,66	115
Promedio Oportunidades Participación	3,40	2	4	0,62	116
p59	3,17	1	4	0,83	115
p60	3,47	2	4	0,58	115
p61	3,29	1	4	0,71	115
p62	3,48	1	4	0,65	115
p63	3,50	1	4	0,65	115
p64	3,19	1	4	0,79	115
p65	3,54	2	4	0,63	115
p66	3,50	1	4	0,68	115

Disposición a Participar en Información	3,39	1	4	0,69	115
p58	2,89	1	4	1,02	114
p67a	3,17	1	4	0,82	115
p67b	3,17	1	4	0,65	115
p67c	3,28	2	4	0,68	115
p67d	3,37	1	4	0,74	115
p67e	3,42	1	4	0,68	115
p67f	3,42	1	4	0,69	115
p67g	3,40	1	4	0,66	115
p67h	3,32	1	4	0,72	115
p67i	3,45	2	4	0,61	115
Disposición a Participar Toma de decisiones	3,29	1	4	0,73	115
Promedio Disposición a Participar	3,34	1	4	0,71	115

Anexo F. Análisis descriptivo muestra Puentes UC

Liderazgo Transformacional-Trascendente

Tabla 10-13 Capacidad de Servicio

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est
p115	81	1	4	2,80	0,89
p121	81	1	4	2,91	0,91
p143	81	1	4	3,04	0,84
p145	81	1	4	2,70	0,90
p148	81	1	4	3,16	0,83

Tabla 10-14 Inteligencia Emocional

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p47	84	1	4	3,17	0,88
p110	81	1	4	3,00	0,91
p112	81	1	4	3,11	0,85
p113	81	1	4	3,10	0,87
p118	81	1	4	2,96	0,90
p125	81	1	4	3,25	0,86

Tabla 10-15 Fidelidad a principios

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p116	81	1	4	2,90	0,93
p117	81	1	4	2,99	0,94
p123	81	1	4	2,98	0,88
p133	81	1	4	3,22	0,87

Tabla 10-16 Influencia idealizada (atributos)

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p122	81	1	4	2,93	0,86
p124	81	1	4	3,25	0,87
p139	81	1	4	2,74	0,93

Tabla 10-17 Influencia idealizada (compromiso)

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p126	81	1	4	3,12	0,86
p127	81	1	4	3,21	0,83
p138	81	1	4	3,10	0,78

Tabla 10-18 Motivación inspiracional

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p128	81	1	4	3,18518519	0,86762767
p129	81	1	4	3,27160494	0,89459971
p130	81	1	4	3,14814815	0,83831842
p131	81	1	4	3,17283951	0,8335185

Tabla 10-19 Estimulación intelectual

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p132	81	1	4	3,14	0,88
p134	81	1	4	3,12	0,89
p135	81	1	4	2,89	0,89
p140	81	1	4	2,96	0,83

Liderazgo Transaccional

Tabla 10-20 Consideración individual

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p136	81	1	4	3,01	0,87
p137	81	1	4	2,85	0,92
p137	81	1	4	2,85	0,92

Tabla 10-21 Recompensa Contingente

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p111	81	1	4	3,20	0,81
p119	81	1	4	2,70	0,98
p141	81	1	4	2,70	0,91

Liderazgo Correctivo/Evasivo

Tabla 10-22 Gestión por excepción pasiva

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p114	81	1	4	2,74	0,91
p120	81	1	4	2,79	0,92
p142	81	1	4	3,04	0,81

Tabla 10-23 Falta de liderazgo

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p48	84	1	4	3,04	0,96
p144	81	1	4	2,88	0,87
p146	81	1	4	3,00	0,85
p147	81	1	4	2,96	0,78

Clima escolar

Tabla 10-24 Relación director-docente

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p149	80	1	4	2,81	0,96
p153	80	1	4	2,63	0,96
p156	80	1	4	3,08	0,84
p158	80	1	4	2,84	0,88
p159	80	1	4	2,90	0,85
p160	80	1	4	3,13	0,79
p161	80	1	4	3,00	0,84
p165	80	1	4	2,56	0,93

Tabla 10-25 Relación entre docentes

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p150	80	1	4	3,08	0,78
p152	80	2	4	3,20	0,56
p154	80	1	4	3,08	0,65
p166	80	2	4	3,10	0,49
p167	80	1	4	3,20	0,72
p169	80	1	4	3,13	0,70

Tabla 10-26 Énfasis académico

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p155	80	1	4	2,80	0,74
p168	80	1	4	3,06	0,77
p170	80	1	4	2,68	0,76
p171	80	1	4	3,01	0,74
p172	80	2	4	3,15	0,64

Tabla 10-27 Influencia del director en sostenedores

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p151	80	1	4	2,83	0,88
p162	80	1	4	2,65	0,83
p163	80	1	4	2,67	0,85

Confianza

Confianza del docente en el director

Tabla 10-28 Propensión a confiar.

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p72	83	2	4	2,72	0,59
p73	83	2	4	2,80	0,56
p74	83	2	4	2,82	0,61

Tabla 10-29 Benevolencia

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p27	84	1	4	3,17	0,83
p29	84	1	4	3,24	0,86
p33	84	1	4	3,32	0,78

Tabla 10-30 Competencia

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p30	84	1	4	3,32	0,79
p34	84	1	4	3,17	0,88

Tabla 10-31 Apertura comunicacional

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p28	84	1	4	3,37	0,72
p35	84	1	4	3,14	0,89
p40	84	1	4	3,23	0,88

Tabla 10-32 Consistencia

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p31	84	1	4	2,83	1,05
p37	84	1	4	2,90	0,95

Tabla 10-33 Similitud

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p41	84	1	4	2,38	0,88
p43	84	1	4	2,36	0,85

Tabla 10-34 Integridad

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p38	84	1	4	3,46	0,77
p47	84	1	4	3,17	0,88

Tabla 10-35 Cumplimiento de compromisos

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p32	84	1	4	3,32	0,79
p46	84	1	4	3,26	0,82

Tabla 10-36 Justicia

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p36	84	1	4	3,01	0,91
p42	84	1	4	3,17	0,79

Tabla 10-37 Confianza directa

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p39	84	1	4	3,19	0,91
p44	84	1	4	3,11	0,92
p75	83	1	4	2,87	0,89

Confianza entre docentes

Tabla 10-38 Apertura comunicacional

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p49	83	2	4	3,66	0,50
p58	83	1	4	3,28	0,61
p59	83	2	4	3,43	0,59

Tabla 10-39 Integridad

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p53	83	3	4	3,41	0,49
p60	83	2	4	3,36	0,55

Tabla 10-40 Cumplimiento de compromisos

	N	Min	Ma x	Media	Desv. Est.
p52	83	2	4	3,16	0,57
p61	83	2	4	3,18	0,61

Tabla 10-41 Confianza directa

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p50	83	2	4	3,07	0,64
p62	83	2	4	3,10	0,53
p76	83	2	4	2,92	0,55

Tabla 10-42 Compromiso

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p01	85	3	4	3,76	0,43
p02	85	1	4	3,28	0,73
p03	85	3	4	3,79	0,41
p04	85	1	4	3,06	0,85
p05	85	2	4	3,18	0,66
p06	85	1	4	3,47	0,67
p07	85	1	4	2,36	1,03
p08	85	1	4	3,20	0,77
p09	85	1	4	2,84	1,00
p10	85	2	4	3,47	0,67
p11	85	2	4	3,72	0,48
p12	85	1	4	2,64	0,87
p13	85	1	4	3,79	0,51
p14	85	1	4	2,66	0,81
	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p15	85	1	4	2,88	0,82
p16	85	1	4	3,31	0,71

Tabla 10-43 Motivación

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p17	84	2	4	3,74	0,47
p18	84	2	4	3,68	0,52
p19	84	2	4	3,51	0,59
p20	84	2	4	3,67	0,55
p21	84	2	4	3,71	0,53
p77	83	1	4	3,47	0,63

Satisfacción

Tabla 10-44 Con la participación

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p89	83	1	4	2,66	0,77
p90	83	1	4	3,04	0,77
p91	83	1	4	2,95	0,71
p92	83	1	4	3,28	0,82
p93	83	1	4	3,07	0,85

Tabla 10-45 Con la tarea

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p22	84	1	4	3,79	0,49
p23	84	1	4	3,83	0,46
p24	84	1	4	3,75	0,51
p25	84	1	4	3,85	0,45
p26	84	1	4	3,86	0,44

Disposición a participar

Tabla 10-46 Toma de decisiones

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p109a	83	1	4	3,41	0,78
p109b	83	1	4	3,37	0,69
p109c	83	2	4	3,51	0,53
p109d	83	3	4	3,64	0,48
p109e	83	2	4	3,61	0,51
p109f	83	2	4	3,55	0,52
p109g	83	2	4	3,61	0,51
p109h	83	2	4	3,57	0,59
p109i	83	1	4	3,53	0,70

Tabla 10-47 Información

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p102	83	2	4	3,53012048	0,52585237
p103	83	1	4	3,1686747	0,76220599
p104	83	2	4	3,60240964	0,51654951
p105	83	2	4	3,61445783	0,51398314
p106	83	1	4	3,28915663	0,67227536
p107	83	1	4	3,63855422	0,55388458
p108	83	2	4	3,62650602	0,55679491

Reconocimiento

Tabla 10-48 Recompensas no monetarias

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p86	83	1	4	2,81	0,97
p87	83	1	4	2,94	1,00
p88	83	1	4	2,58	0,96

Oportunidades de Participación

Tabla 10-49 Información

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p96	83	1	4	2,84	0,80
p97	83	1	4	2,29	0,85
p98	83	1	4	2,72	0,83
p99	83	1	4	3,01	0,86
p100	83	1	4	3,07	0,69

Tabla 10-50 Toma de decisiones

	N	Min	Max	Media	Desv. Est.
p94	83	1	4	1,81	0,85
p95	83	1	4	2,84	0,85
p101a	83	1	4	2,70	0,89
p101b	83	1	4	2,45	0,90
p101c	83	1	4	2,86	0,80
p101d	83	1	4	3,33	0,70
p101e	83	1	4	3,18	0,78
p101f	83	1	4	3,19	0,76
p101g	83	1	4	3,14	0,77
p101h	83	1	4	3,04	0,79
p101i	83	1	4	2,95	0,84

Anexo G. Análisis de variables muestra Puentes UC.

A continuación, se presenta el análisis factorial de las variables y de la relación existente entre ellas, con el fin de contrastar estos resultados con los que arrojó el anterior análisis. También se incluye un análisis descriptivo para aquellas variables en que resulta interesante exponer estos resultados.

Ambiente de trabajo: Liderazgo, Clima y Confianza.

Liderazgo.

Tal como sucede en el análisis de la muestra de Espinosa (2007), los docentes identifican tres estilos de liderazgo, que explican un 73,75% de la varianza. Uno conformado por las dimensiones del liderazgo transformacional y el trascendente, el liderazgo transaccional y el liderazgo correctivo evasivo.

Tabla 10-51. Análisis factorial liderazgo.

	Dimensión	Factor		
		1	2	3
Trascendente	Capacidad de servicio			
	Inteligencia emocional			
	Fidelidad a principios			
Transformacional	Influencia individualizada (atributos)			
	Influencia individualizada (comportamientos)			
	Motivación inspiracional			
	Estimulación intelectual			
Transaccional	Consideración individual			
	Recompensa contingente			
Correctivo	Gestión por excepción pasiva			
	Falta de liderazgo			

Clima escolar.

Como el análisis de confiabilidad elimino la escala de grado de cercanía entre colegas, se analizan las cuatro escalas restantes. En este caso, al análisis factorial agrupa la relación entre el director y los docentes con la influencia del director en sus superiores. Esto quiere decir que, en esta muestra, los docentes agrupan una sola dimensión todo lo que se relaciona con el director. Los tres factores explican un 65,12% de la varianza.

Tabla 10-52. Análisis factorial clima escolar.

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Relación entre el director y los docentes			
Relación de los docentes: entre colegas y con la escuela			
Énfasis académico			
Influencia del director en superiores.			

El resto de las dimensiones del clima corresponden a las que se postularon anteriormente, lo que ratifica la distinción que hacen los docentes de las relaciones que se dan dentro del contexto de sus escuelas.

Confianza docente en director.

El análisis factorial de la confianza del docente en el director, ratifica el hecho de que en el contexto escolar la competencia carga como un factor afectivo. Sin embargo, en esta muestra la similitud no se separa en un factor independiente sino que presenta cargas similares en la dimensión afectiva y en la dimensión relativa a la propensión a confiar. La consistencia nuevamente se separa en un factor distinto, siendo ésta la única dimensión cognitiva que se encuentra en el análisis de las dos muestras. Los tres factores encontrados, explican un 73,7% de la varianza del constructo.

Tabla 10-53. Análisis factorial confianza docente en director.

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Benevolencia			
Competencia			
Apertura Comunicacional			
Integridad			
Cumplimiento Compromisos			
Justicia			
Confianza directa			
Similitud			
Propensión a confiar			
Consistencia			

Confianza entre docentes.

La confianza entre docentes también presenta diferencias respecto a la muestra anterior, pues en este caso todas las dimensiones cargan en un único factor, exceptuando la propensión a confiar. Los dos factores, en conjunto, explican un 58,5% de la varianza.. Esto es consistente con lo encontrado al analizar la confianza del docente en el director. Esto lleva a pensar que para esta muestra de colegios pertenecientes a municipios de la red del programa PuentesUC la confianza definitivamente está marcada por el lazo afectivo creado entre los participantes de la relación.

Tabla 10-54. Análisis factorial confianza entre docentes.

Dimensión	Factor	
	1	2
Benevolencia		
Apertura Comunicacional		
Integridad		
Cumplimiento Compromisos		
Confianza directa		
Competencia		
Propensión a confiar		

Confianza del docente en los estudiantes

Esta variable no se incluye en la primera muestra, ya que no se ha estudiado su análisis en las empresas. De acuerdo a los estudios realizados en educación, es importante conocer el nivel de confianza que los docentes tienen en sus alumnos. En este caso, todos los factores cargan en un mismo factor, tal como era de esperarse ya que no existe una distinción clara entre dimensiones para este constructo.

Se aprecia que, tal como ocurre con los anteriores dos tipos de confianza, nuevamente todo se explica en un solo factor, lo que confirma que la confianza de los docentes se explica casi exclusivamente por los lazos afectivos que forman en sus relaciones.

Análisis de regresión.

Es interesante analizar los componentes de la confianza a través de la regresión lineal sobre la variable de confianza directa. Si se asumen que la confianza directa mide cuánto confían los docentes tanto en el director como en sus colegas, el conocer cuánto explican las restantes variables de la confianza directa nos da un parámetro para conocer qué es lo que los docentes valoran más a la hora de entregar su confianza.

Tabla 10-55. Análisis de regresión confianza docente en director.

Variables	Coeficientes de la regresión	Coeficientes de la regresión (estandarizados)	T	P	R ² Ajustado
(Constante)	-,686			-5,613	,878
Benevolencia	,063	,056	0,451	,654	
Integridad	,315	,286	2,224	,029	
Justicia	,180	,163	1,853	,068	
Competencia	,130	,122	1,210	,230	
Apertura comunicacional	,387	,348	3,087	,003	
Consistencia	,082	,086	1,785	,078	
Similitud	,117	,102	1,952	,055	
Cumplimiento compromisos	,008	,007	,084	,933	
Propensión confiar	,045	,027	,608	,545	

La tabla anterior muestra que la variable con mayor peso es la apertura comunicacional, seguida de la integridad. Esto es un resultado distinto a los obtenidos anteriormente, ya que en la muestra anterior se encontró que el factor más importante para que el docente confiara en el director era la integridad, que en este caso ocupa el segundo lugar.

En la siguiente tabla se resume la regresión para el caso de la confianza entre docentes.

Tabla 10-56. Análisis de regresión confianza entre docentes.

Variables	Coefficientes de la regresión	Coefficientes de la regresión (estandarizados)	T	p	R ² Ajustado
(Constante)	,217		,643	,522	,54
Benevolencia	,079	,094	,748	,457	
Integridad	,170	,170	1,467	,146	
Propensión a confiar	,126	,138	1,616	,110	
Apertura comunicacional	,189	,180	1,444	,153	
Competencia	,079	,087	,726	,470	
Cumplimiento de compromisos	,226	,260	1,945	,055	

En este caso, el factor más importante es el cumplimiento de compromisos seguido por la apertura comunicacional. Esto contrasta con la muestra anterior donde el factor más importante era la benevolencia.

El estudio de ambas ecuaciones nos indica que los factores más importantes en ambos casos son factores cognitivos, aunque difieren de la muestra anterior.

Relación entre liderazgo, clima y confianza.

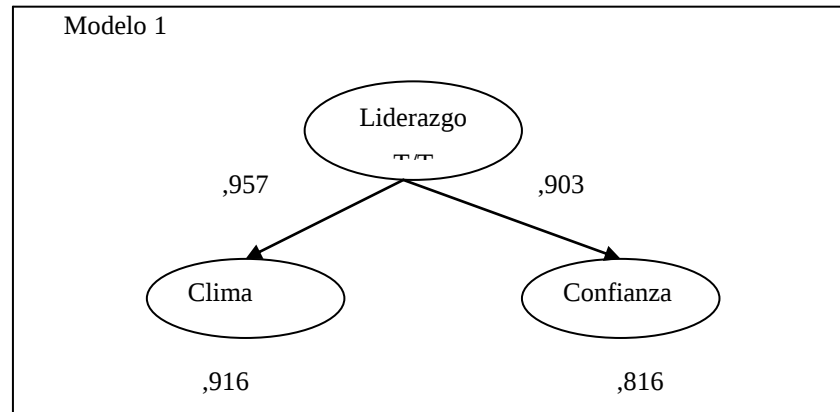
Si se analizan las relaciones entre estas tres variables, se ratifica que están estrechamente relacionadas. Las correlaciones entre ellas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 10-57. Análisis de correlaciones grupo 1.

			Correlación
Liderazgo T/T	<-->	Confianza docdir	,901
Clima	<-->	Liderazgo T/T	,952
Clima	<-->	Confianza docdir	,881

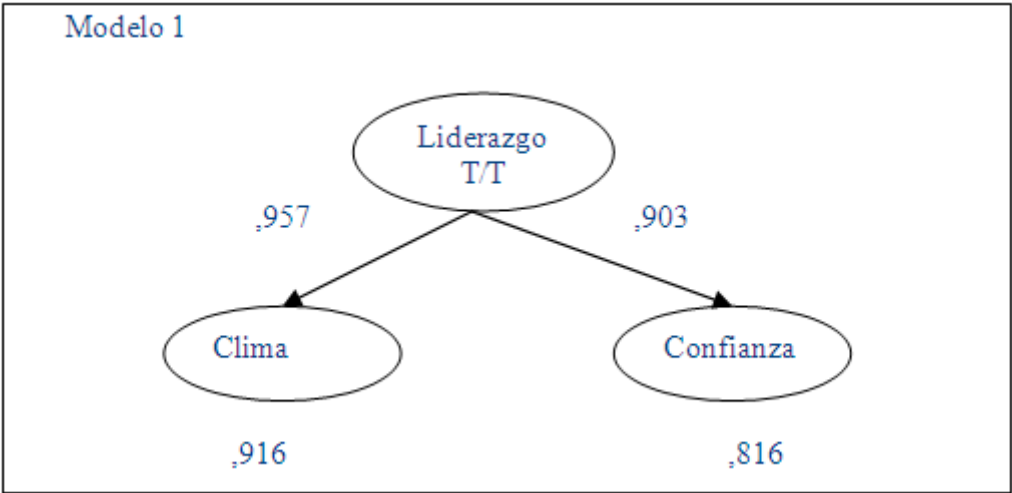
Se
a

prueban



continuación, los dos modelos que se estudiaron anteriormente para la muestra de Espinosa (2007). El primer modelo se muestra gráficamente a continuación.

Figura 10-1. Modelo de relaciones grupo 1.



Las relaciones se especifican en la siguiente tabla:

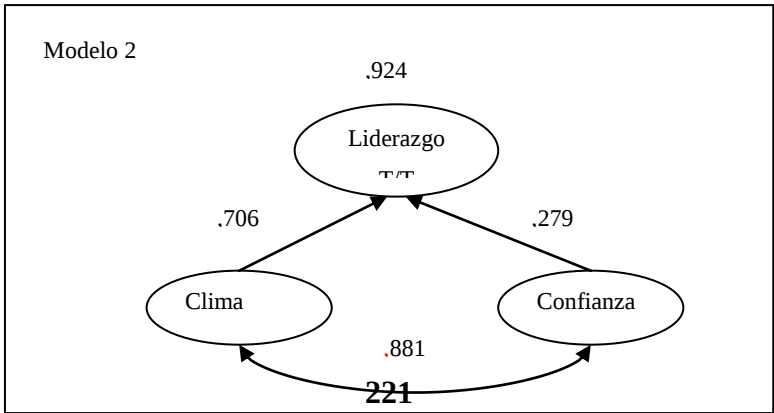
Tabla 10-58. Coeficientes modelo 1 de relación primer grupo.

		Estimate	p	S. W.	R ²
Clima	<-- Liderazgo_TT	0,859	***	0,957	,916
Confianza_docdir	<-- Liderazgo_TT	0,101	0,038	0,903	,816

Se observa que el liderazgo explica un 91,6% de la varianza del clima, mientras que a la vez explica un 81,6% de la varianza de la confianza. Esto es similar a lo que ocurría en el análisis de la muestra anterior, lo que permite confirmar la estrecha relación existente entre estas variables.

Se el modelo prueba a la figura

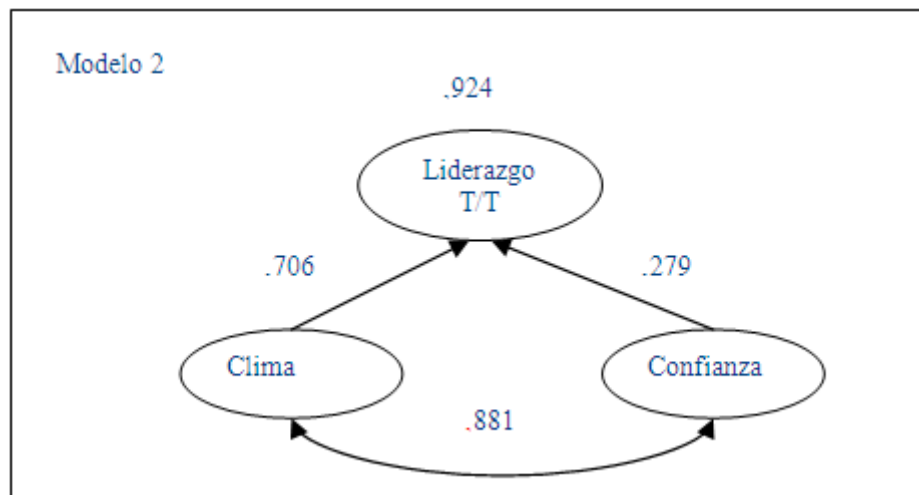
Figura Modelo 2 relaciones grupo.



presenta segundo de través de que sigue

10-2.

de primer



Los valores asociados a este modelo se reportan a continuación.

Tabla 10-59. Coeficientes modelo 2 de relaciones primer grupo.

		Estimate	p	S.W.	R ²
Liderazgo_TT	<-- Confianza_docdi - r	2,483	,026	,279	,924
Liderazgo_TT	<-- Clima - r	0,785	***	,706	

El clima y la confianza son, entonces, buenos predictores del liderazgo. Esto ratifica que las variables de este grupo conforman un círculo virtuoso, en el sentido que el liderazgo de alto nivel permite que se desarrolle un buen clima laboral y que aumenten los niveles de confianza; a la vez, altos niveles de confianza y un clima agradable permiten que el director desarrolle un liderazgo positivo.

La Intimidad del profesor: Compromiso, Motivación, Satisfacción y Disposición a participar.

Análisis descriptivo.

A continuación se presenta la tabla con el análisis descriptivo de las dimensiones de las variables pertenecientes a este grupo. Se presenta la tabla ordenada de mayor a menor de acuerdo al promedio de cada dimensión.

Tabla 10-60. Análisis descriptivo dimensiones segundo grupo de variables.

	Promedio	Desv. Est.
Satisfacción tarea	3,8143	0,41974
Dis. Part. (reuniones)	3,6325	0,51255
Motivación	3,6298	0,43270
Compromiso (interno)	3,6000	0,38610
Disp. Part (tarea)	3,5502	0,44610
Disp. Part. (temas de organización)	3,5020	0,56878
Disp. Part. (información)	3,4410	0,44035
Compromiso (similitud)	3,0314	0,59456
Satisfacción (participación)	3,0000	0,63091
Compromiso (institución)	2,9490	0,66965
Compromiso(abandono)	2,6196	0,67289

Es importante destacar de la tabla anterior que los docentes, en general, se perciben bastante más satisfechos respecto a la tarea que realizan que con la participación que tienen en su establecimiento. Este resultado es el mismo que se encontró en el estudio de la muestra de Espinosa (2007). Otro aspecto importante es que todos los docentes se encuentran altamente motivados con su labor y muy dispuestos a participar. En general, los puntajes de este grupo son bastante altos e indican que las actitudes de los docentes hacia su entorno laboral son bastante positivas. Los promedios de estas dimensiones son los más altos entre todas las dimensiones del cuestionario (Anexo G). Sin embargo, este resultado tiene que ver también con el sesgo lógico que tienen las percepciones sobre uno mismo a la hora de enfrentarse a contestar un cuestionario.

Compromiso.

El análisis del compromiso muestra que, efectivamente, el compromiso es un constructo multivariante. Esto confirma lo encontrado en la muestra anterior, sin embargo, los ítems se agrupan en cuatro factores distintos a los que se encontraron previamente. Estos cuatro factores explican un 61,5 % de la varianza.

Tabla 10-61. Análisis factorial compromiso.

Pregunta	Factor			
	1	2	3	4
P11: Ud. siente que tiene la "camiseta puesta" con esta escuela	0,802	0,169	0,078	-0,036
P13: A Ud. realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes.	0,730	0,199	-0,214	-0,279
P03: Ud. siente mucha lealtad hacia esta escuela	0,676	-0,003	0,166	0,179
P06: Ud. se siente orgulloso de formar parte de esta escuela	0,593	0,266	0,213	0,309
P10: Ud. está muy contento de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	0,529	0,534	0,234	0,074
P08: La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo	0,510	0,382	0,331	0,120
P01: Ud. está dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes.	0,469	-0,093	0,136	0,176
P16: Ud. recomendaría esta escuela a padres que están buscando un colegio para sus hijos	0,107	0,790	0,278	-0,083
P15: Ud. tiene mucho que ganar quedándose indefinidamente en esta escuela	0,065	0,788	0,100	0,200
P14: Ud. considera que esta escuela es la mejor institución educativa en la que podría trabajar	0,066	0,748	0,448	-0,049
P05: Ud. considera que sus valores personales y los valores de esta escuela son muy similares	0,216	0,130	0,797	-0,060
P12*: Normalmente, Ud. no comparte la forma en que en la escuela maneja los asuntos relativos al personal	0,006	0,296	0,683	0,090
P02: Ud. le comenta a sus amigos y/o colegas que ésta es una excelente escuela en la cual trabajar	0,281	0,351	0,604	0,111

Continuación Tabla Análisis factorial compromiso.

Pregunta	Factor			
	1	2	3	4
P09*: Si su situación laboral en esta escuela empeorara, Ud. pensaría en irse	0,034	0,142	-0,049	0,856
P04: Ud. ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela.	0,288	-0,062	0,422	0,543
P07* Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), usted estaría dispuesto a trabajar en otra escuela	0,202	0,531	-0,374	0,416

Los cuatro factores ahora tienen otra coherencia y, para análisis posteriores, se nombran de la siguiente manera: compromiso interno, compromiso institucional, similitud con el establecimiento e intención de abandono. Se debe indicar que dos preguntas no cargan en un único factor, éstas son la N° 10 y la N° 7, las que se agrupan en los factores 1 y 4, respectivamente, pero que también tienen cargas altas para el factor 2.

Motivación.

Tal como ocurre en la muestra anterior, esta variable es unidimensional. El factor alcanza un 60,66% de varianza explicada.

Satisfacción.

El análisis factorial de esta variable resulta exactamente igual que en la muestra anterior. Esto confirma que los docentes distinguen con claridad la satisfacción con la participación y la satisfacción con la tarea. La pregunta de satisfacción global, tal como sucede en la primera muestra, tiene cargas altas en ambos factores. Ambos factores explican un 67,9% de la varianza.

Tabla 10-62. Análisis factorial satisfacción.

Dimensión	Factor	
	1	2
Participación		
Tarea		

Disposición a participar.

Esta variable se comporta de forma diferente a lo que ocurría para el caso de la muestra previamente analizada. En este caso, los docentes distinguen entre la toma de decisiones respecto a la tarea y respecto a la organización. Además, aparece un nuevo factor que es el relativo a las reuniones de trabajo, lo que indica que este grupo de docentes perciben que las reuniones de trabajo son un espacio de participación distinto. Estos cuatro factores explican un 72,24% de la varianza del constructo.

Tabla 10-63. Análisis factorial disposición a participar.

Dimensión	Factor			
	1	2	3	4
Toma de decisiones (tarea)	■			
Toma de decisiones (organización)			■	
Información		■		
Reuniones de trabajo				■

Relación entre compromiso, satisfacción, motivación y disposición a participar.

Las variables pertenecientes a este grupo son propias de las actitudes que tienen los docentes respecto a su trabajo. Las correlaciones entre las variables se presentan a continuación.

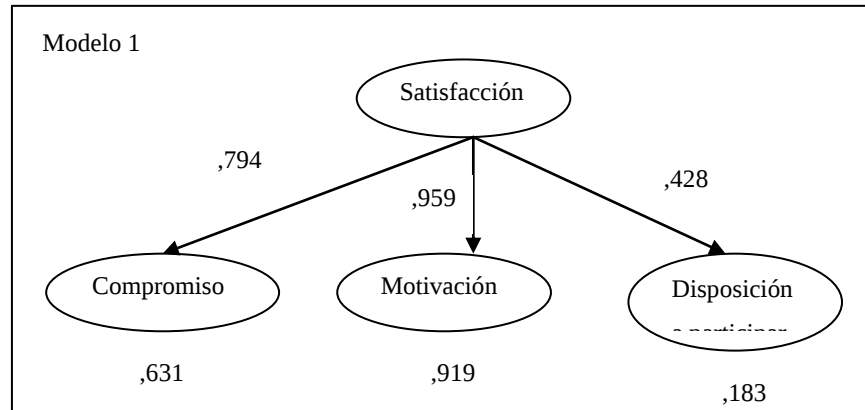
Tabla 10-64. Correlaciones variables segundo grupo.

			Correlación
Disposición a participar	<-->	Compromiso	,573
Motivación	<-->	Disposición a participar	,752
Motivación	<-->	Compromiso	,403
Motivación	<-->	Satisfacción participación	,402
Motivación	<-->	Satisfacción tarea	,740
Satisfacción tarea	<-->	Compromiso	,540
Satisfacción tarea	<-->	Disposición a participar	,213
Satisfacción participación	<-->	Disposición a participar	,403
Satisfacción participación	<-->	Compromiso	,607
Satisfacción participación	<-->	Satisfacción tarea	,176

Tal como se observó en el análisis de la muestra anterior, no todas las variables pertenecientes a este grupo se encuentran altamente correlacionadas entre sí. En este caso, las mayores correlaciones se dan entre motivación y disposición a participar y entre motivación y satisfacción con la tarea.

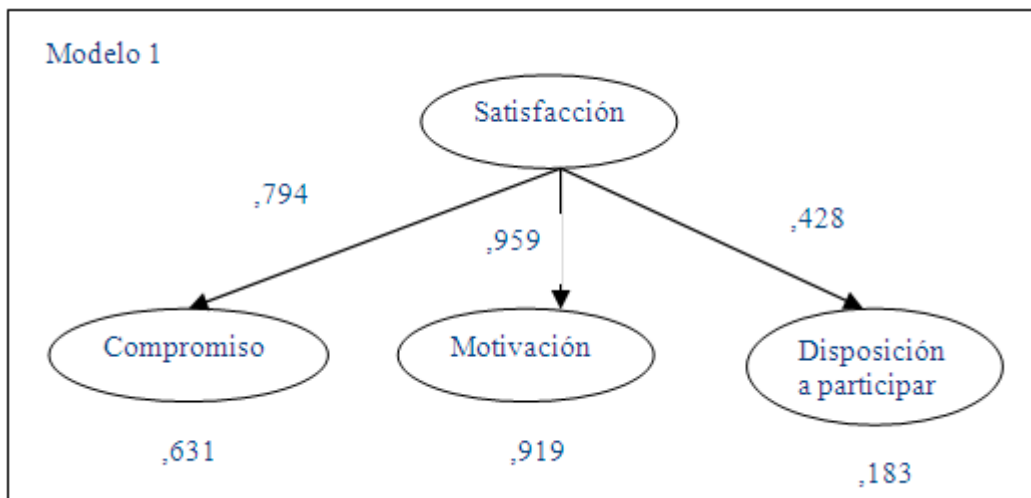
Se

prueba



entonces el primer modelo analizado anteriormente.

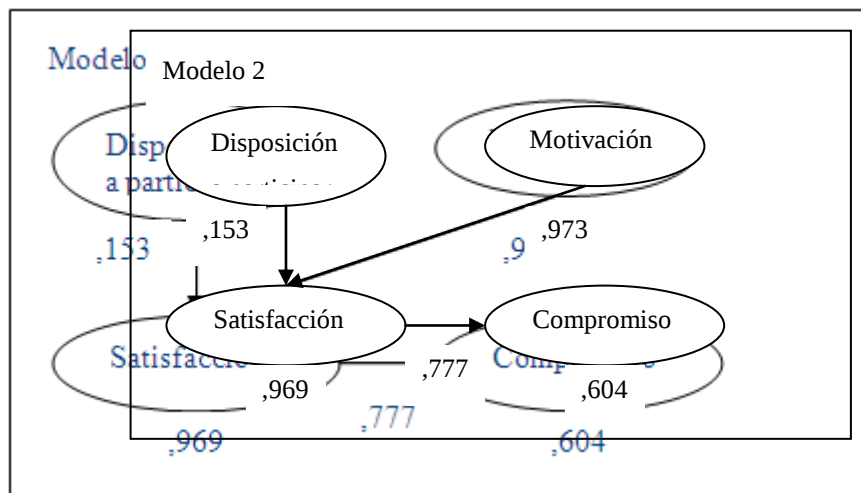
Figura 10-3. Modelo 1 variables segundo grupo.



Para el caso de esta muestra, de docentes de las municipalidades pertenecientes a la red del programa PuentesUC, se observa un aumento significativo de la varianza explicada tanto del compromiso como de la motivación. Esto quiere decir que para estos docentes, su nivel de satisfacción es capaz de explicar en gran parte la motivación y el compromiso que manifiestan con su labor.

Se realizan ahora las pruebas para el segundo modelo propuesto para la relación entre las variables de este grupo.

Figura 10-4. Modelo 2 variables segundo grupo.



Esta relación también presenta mayores niveles de varianza explicada. En este caso, la satisfacción está prácticamente explicada por completo por la disposición a participar y la motivación (96,9%).

Es importante resaltar que ambos modelos indican que existe una relación muy estrecha entre motivación y satisfacción.

Lo que la escuela hace: Reconocimiento y oportunidades de participación.

Análisis descriptivo.

Se presentan los promedios y desviaciones de este grupo de dimensiones.

Tabla 10-65. Análisis descriptivo de variables del tercer grupo.

	Promedio	Desv. Est.
Op. Part. (tarea)	3,2108	0,64567
Op. Part. (temas organizacionales)	2,8956	0,65005
Reconocimiento (Op. De desarrollo)	2,8145	0,57998
Reconocimiento (recompensas no monetarias)	2,7751	0,90483
Op. Part (información)	2,6558	0,64894
Reconocimiento (mejoras laborales)	2,5120	0,89024

En primer lugar, es importante notar que los promedios para todas las dimensiones son consistentemente bajos. Sólo una dimensión está por sobre los tres puntos, lo que indica que las percepciones que tienen los docentes acerca de las decisiones directivas son bajas. Esto también se observa en la muestra de Espinosa (2007), donde la interacción entre las dependencias mostraba que el reconocimiento era más bajo en las dependencias municipales.

Reconocimiento.

El análisis factorial de las dimensiones del reconocimiento muestra que los docentes logran diferenciar las recompensas no monetarias de las oportunidades de desarrollo. Más aún, dentro de las oportunidades de desarrollo los docentes identifican las mejoras laborales como un factor aparte. Estos tres factores explican un 70% de la varianza del conjunto. Como se dijo anteriormente, esta muestra no considera las recompensas monetarias porque en la muestra anterior indicó que en los colegios municipales no existen tal tipo de recompensas.

Tabla 10-66. Análisis factorial reconocimiento.

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Recompensa monetaria no			
Oportunidades de desarrollo de			
Mejoras laborales (ascensos)			

Oportunidades de participación.

El análisis factorial de las oportunidades de participación muestra que, tal como ocurre con la disposición a participar, existe una distinción entre la participación en la toma de decisiones en la tarea y en temas organizacionales. Estas dos dimensiones se suman a la de participación en la información y explican un 65% de la varianza de este constructo.

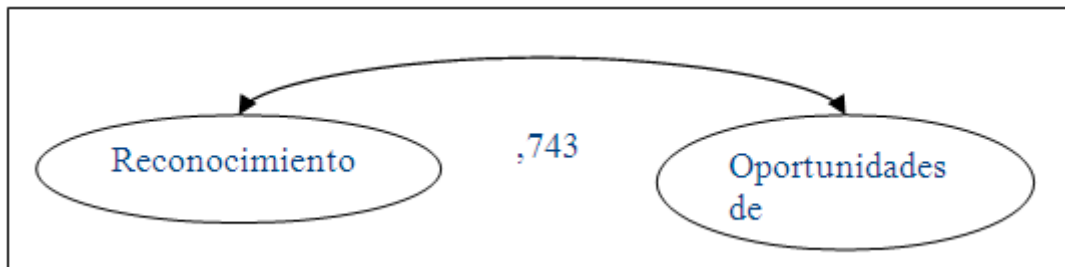
Tabla 10-67. Análisis factorial oportunidades de participación.

Dimensión	Factor		
	1	2	3
Información			
Toma de decisiones (tarea)			
Toma de decisiones (organización)			

Relación entre reconocimiento y oportunidades de participación.

Es importante resaltar la correlación existente entre estas dos variables, que en teoría, componen un grupo por sí mismas.

Figura 10-5. Correlación entre variables del tercer grupo.



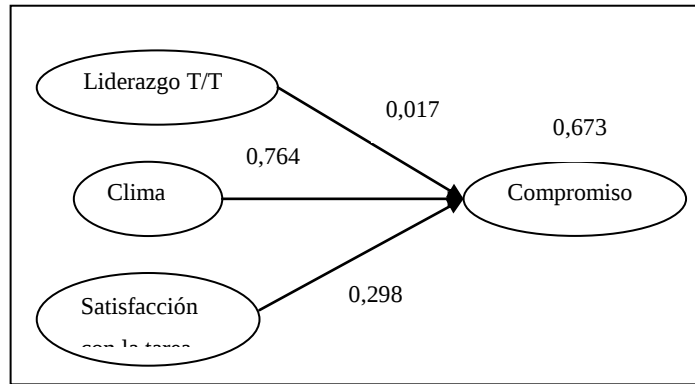
Se aprecia que el coeficiente es alto y que, efectivamente, ambas variables están correlacionadas positiva y significativamente. Si se realiza una regresión, cada variable explica un 55% de la otra.

Relaciones entre las variables de los distintos grupos.

La anterior

son

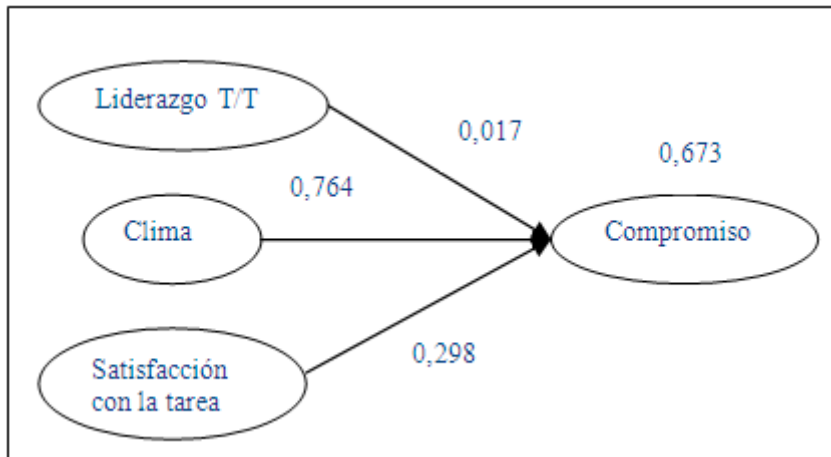
por lo que el clima y con la este el caso



muestra dejaba el compromiso explicar mayormente, que se probó modelo en liderazgo, satisfacción tarea explican constructo. En de esta muestra, el compromiso

se encuentra explicado en gran medida por la satisfacción, pero con fines comparativos se vuelve a probar el modelo.

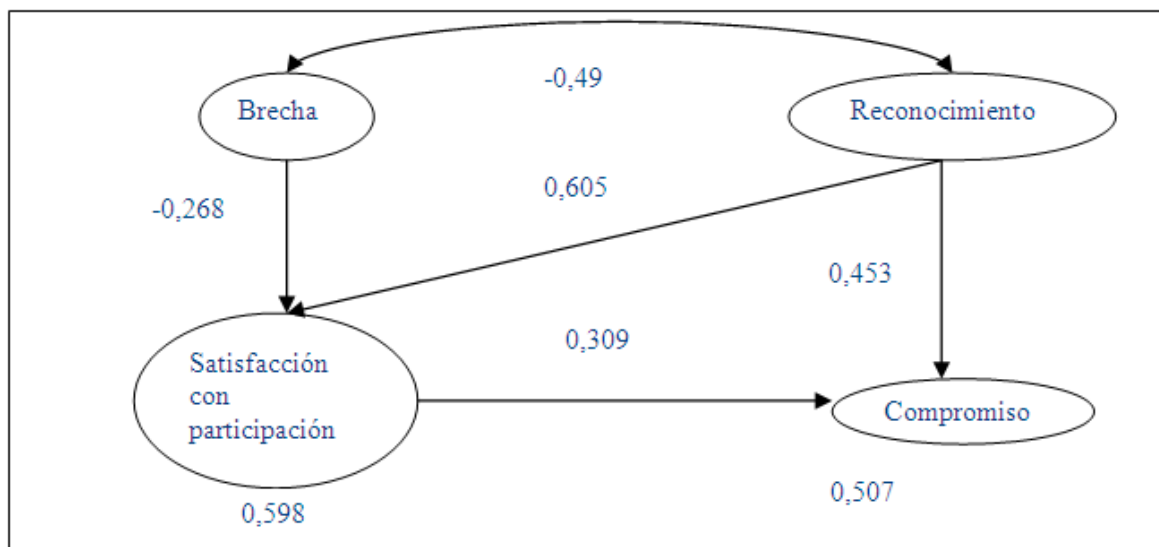
Figura 10-6. Relación de variables con compromiso.



Se aprecia que el liderazgo no es un buen predictor del compromiso, ya que es no significativo. (Anexo H). El clima y la satisfacción sí son significativos, explicando, en conjunto un 67,3% del compromiso.

Otra relación muy interesante que se probó es la planteada por Aluanlli(2003) para explicar la relación entre las percepciones sobre las decisiones directivas y las actitudes hacia el trabajo. Este modelo propone a la brecha entre la disposición y las oportunidades de participación como una variable clave para explicar la interacción entre estos dos grupos. El primer modelo probado se aprecia en la siguiente figura.

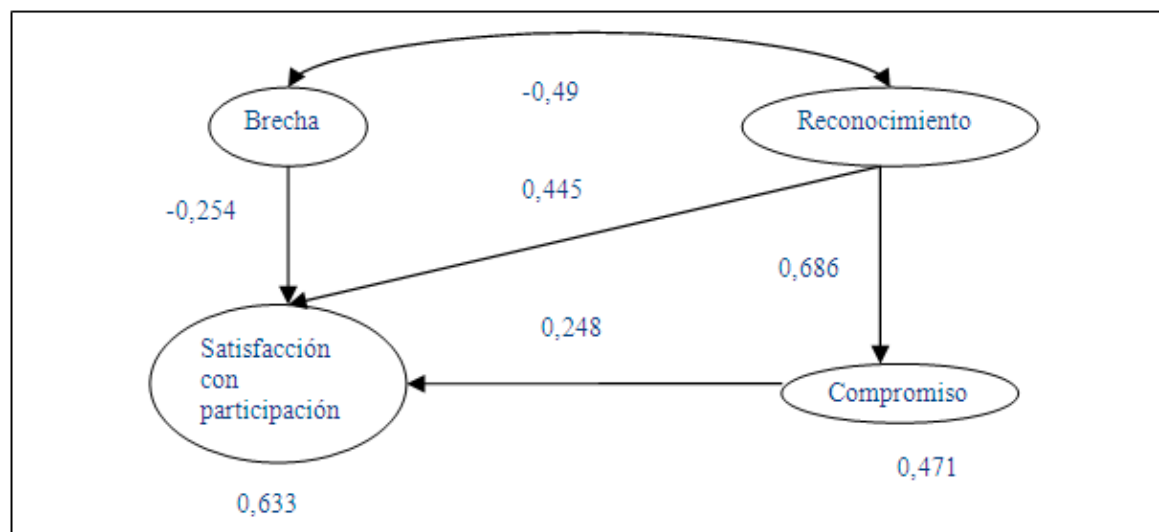
Figura 10-7. Modelo 1 de relación entre brecha en participación y otras variables.



Vemos en este caso, que todas las relaciones son significativas y que los signos son los adecuados, a diferencia de lo que ocurrió con la muestra anterior donde el reconocimiento tenía el signo cambiado. Es importante notar que la brecha se relaciona en forma inversa con la satisfacción, es decir, si la brecha es pequeña, los docentes se sienten más satisfechos con su labor. Además, la brecha está correlacionada negativa y significativamente con el reconocimiento, lo que marca la importancia de disminuir este desajuste en las escuelas.

A continuación se presenta el modelo alternativo para estas relaciones.

Figura 10-8. Modelo 2 de relación entre brecha oportunidades y otras variables.



Nuevamente todas las relaciones son significativas y concuerdan con lo encontrado por Aluanlli (2003). Ambos modelos permiten inferir que las relaciones entre las percepciones de las decisiones directivas (grupo 3) y las actitudes hacia el trabajo (grupo 2) se dan en forma similar tanto en las empresas como en las escuelas de nuestro país.

Anexo H. Análisis factorial muestra Puentes UC

Liderazgo

Tabla 10-68. Liderazgo

Componente	1	2	3
p121	0,56	0,56	0,28
p143	0,66	0,52	0,27
p148	0,66	0,50	0,22
p47	0,58	0,51	0,23
p112	0,73	0,47	0,11
p113	0,66	0,53	0,20
p118	0,72	0,40	0,24
p125	0,87	0,20	0,19
p117	0,72	0,39	0,28
p123	0,80	0,38	0,13
p133	0,77	0,37	0,26
p122	0,67	0,51	0,34
p124	0,81	0,20	0,28
p139	0,58	0,57	0,32
p138	0,71	0,42	0,30
p126	0,80	0,29	0,25
p127	0,87	0,15	0,22
p128	0,81	0,25	0,21
p129	0,81	0,31	0,24
p130	0,83	0,28	0,25
p131	0,82	0,34	0,14
p132	0,69	0,51	0,24
p134	0,79	0,41	0,20
p135	0,68	0,51	0,22
p140	0,73	0,36	0,23
p136	0,66	0,50	0,24
p137	0,56	0,62	0,21
p111	0,53	0,61	0,19
p119	0,44	0,75	0,21
p141	0,42	0,56	0,15
p120	0,04	0,24	0,77
p114	0,03	0,30	0,74
p142	0,25	0,29	0,71
p48	0,32	0,25	0,55
p144	0,23	-0,15	0,68
p146	0,31	0,09	0,84
p147	0,23	0,11	0,78

Clima

Tabla 10-69. Clima

p152	0,26	0,19	0,72
p166	0,13	0,14	0,85
p150	0,51	0,24	0,53
p167	0,12	0,12	0,74
p154	0,24	0,47	0,51
p159	0,83	0,32	0,07
p160	0,72	0,18	0,27
p161	0,70	0,24	0,40
p149	0,69	0,29	0,19
p158	0,76	0,45	0,07
p156	0,83	0,10	0,21
p153	0,66	0,40	0,15
p165	0,58	0,29	0,12
p151	0,75	-0,11	0,19
p162	0,76	-0,09	0,10
p155	0,32	0,78	0,07
p171	-0,07	0,79	0,24
p170	0,20	0,81	0,13
p172	0,24	0,70	0,34

Confianza docente-director

Tabla 10-70. Confianza docente-director

21

Componente	1	2	3
p72	-0,07	0,89	0,06
p73	0,20	0,88	0,03
p74	0,09	0,84	-0,19
p29	0,88	0,05	0,16
p30	0,85	0,09	0,12
p27	0,88	0,03	0,15
p33	0,88	0,12	0,12
p34	0,84	0,13	0,28
p35	0,90	0,02	0,06
p40	0,87	0,05	0,27
p28	0,78	0,13	0,25
p41	0,49	0,24	0,13
p43	0,48	0,36	0,10
p38	0,91	0,04	0,17
p47	0,84	0,07	0,22
p32	0,83	0,19	0,03
p46	0,77	0,16	0,27
p36	0,78	0,05	0,29
p42	0,85	-0,06	-0,05
p39	0,85	0,09	0,27
p44	0,85	0,13	0,33
p75	0,80	0,11	0,27
p31invertida	0,38	-0,01	0,76
p37invertida	0,18	-0,08	0,88

Confianza entre docentes

Tabla 10-71. Confianza entre docentes

Componente	1	2
p54	0,73	0,10
p56	0,80	0,08
p55	0,73	0,36
p57	0,59	0,31
p49	0,60	-0,04
p58	0,70	0,21
p59	0,76	-0,05
p53	0,75	0,01
p60	0,70	0,25
p52	0,76	0,17
p61	0,81	0,22
p50	0,69	0,10
p62	0,69	0,30
p76	0,49	0,42
p72	0,05	0,86
p73	0,21	0,85
p74	0,02	0,87

Confianza docente en estudiante

Tabla 10-72. Confianza docente-estudiante

Componente	1
p63	0,78366186
p64	0,65491938
p65	0,77709048
p66	0,69472134
p67	0,48345373
p68	0,65421369

Compromiso.

Tabla 10-73 Compromiso

Componente	1	2	3	4
p11	0,802	0,169	0,078	-0,036
p13	0,730	0,199	-0,214	-0,279
p03	0,676	-0,003	0,166	0,179
p06	0,593	0,266	0,213	0,309
p10	0,529	0,534	0,234	0,074
p08	0,510	0,382	0,331	0,120
p01	0,469	-0,093	0,136	0,176
p16	0,107	0,790	0,278	-0,083
p15	0,065	0,788	0,100	0,200
p14	0,066	0,748	0,448	-0,049
p05	0,216	0,130	0,797	-0,060
p12	0,006	0,296	0,683	0,090
p02	0,281	0,351	0,604	0,111
p09	0,034	0,142	-0,049	0,856
p04	0,288	-0,062	0,422	0,543
p07	0,202	0,531	-0,374	0,416

Motivación

Tabla 10-74. Motivación

<u>Componente</u>	1
p17	0,82906519
p18	0,83246593
p19	0,74482398
p21	0,83972755
p22	0,74557711
p77	0,66605286

Satisfacción

Tabla 10-75. Satisfacción

<u>Componente</u>	1	2
p89	-0,03	0,58
p90	0,04	0,88
p91	0,15	0,77
p92	0,11	0,89
p93	0,07	0,85
p22	0,86	0,06
p23	0,91	0,08
p24	0,86	0,10
p25	0,91	0,10
p26	0,88	0,09
p78	0,32	0,42

Disposición a participar

Tabla 10-76. Disposición a participar

<u>Componente</u>	1	2	3	4
p109b	0,65	0,27	0,26	-0,40
p109c	0,86	0,21	0,25	0,00
p109d	0,83	0,23	0,05	0,28
p109e	0,78	0,08	0,23	0,38
p109f	0,83	0,07	0,20	0,27
p109g	0,61	0,14	0,54	0,26
p109h	0,29	0,07	0,82	0,25
p109i	0,13	0,17	0,89	0,15
p109a	0,39	0,36	0,50	-0,20
p102	0,22	0,52	0,27	0,14
p103	0,09	0,85	0,07	-0,08
p104	0,33	0,62	0,29	0,29
p105	0,12	0,56	0,12	0,53
p106	0,08	0,67	0,00	0,33
p107	0,16	0,20	0,25	0,78
p108	0,47	0,25	0,14	0,71

Reconocimiento

Tabla 10-77. Reconocimiento

Componente	1	2	3
p86	0,86588882	0,30285144	0,1178234
p87	0,9275359	0,14898633	0,03193216
p88	0,80772466	0,36279069	0,06748226
p79	0,07709928	0,54928192	0,13990389
p80	0,31460458	0,58184888	0,1589302
p83	0,22345117	0,81950546	0,22976011
p84	0,27777576	0,87929831	0,08404883
p81	-0,14205	0,17712441	0,82792168
p82	0,15215761	0,19152212	0,83250064
p85	0,43286408	0,14983793	0,59278362

Oportunidades de participación

Tabla 0-1. Oportunidades de participación

Componente	1	2	3
p96	0,78	0,37	0,04
p97	0,81	0,16	0,15
p98	0,69	0,17	0,44
p99	0,77	0,37	0,16
p100	0,53	0,32	0,39
p94	0,67	0,06	0,26
p95	0,57	0,19	0,56
p101a	0,31	0,31	0,31
p101b	0,60	0,12	0,34
p101d	0,19	0,81	0,12
p101e	0,26	0,78	0,32
p101f	0,18	0,86	-0,02
p101g	0,22	0,68	0,53
p101h	0,19	0,47	0,70
p101i	0,22	-0,03	0,75
p101c	0,32	0,41	0,54

Anexo I. Análisis de ecuaciones estructurales.

Los criterios para el análisis de los modelos probados son los siguientes:

Tabla 10-79. Valores ideales de evaluación de modelos.

Índice de Ajuste	Rango Ideal*	Evalúa Parsimonia ¹⁸
Estadístico Chi-Cuadrado	$p < 0,05$	No
Normed Fit Index NFI (Bentler y Weeks, 1980)	$> 0,90$	No
Tucker-Lewis Index TLI o NNFI (Tucker y Lewis, 1973; Bentler y Weeks, 1980)	$> 0,90$	No
Comparative Fit Index CFI (Bentler, 1988)	$> 0,90$	No
Incremental Fit Index IFI (Bollen, 1989b)	$> 0,90$	No
Root Mean Squared Error of Approximation RMSEA (Steiger y Lind, 1980)	$< 0,08$	Sí

Relación entre liderazgo clima y confianza

Tabla 10-80 Modelo 1 de Liderazgo, Clima y Confianza

Chi-cuadrado	0,000
NFI	0,887
CFI	0,960
IFI	0,960
RMSEA	0,075

Tabla 10-81 Modelo 2 de Liderazgo, Clima y Confianza

Chi-cuadrado	0,000
NFI	0,886
CFI	0,960
IFI	0,961
RMSEA	0,075

Relación entre reconocimiento y oportunidades de participación

Tabla 10-82 Modelo Correlaciones 2do grupo de variables

Chi-cuadrado	0,005
NFI	0,890
CFI	0,924
IFI	0,930
RMSEA	0,136

Relación entre compromiso, satisfacción, motivación y disposición a participar

Tabla 10-83 Modelo 1 3er grupo de variables.

Chi-cuadrado	0,000
NFI	0,740
CFI	0,811
IFI	0,823
RMSEA	0,137

Tabla 10-84 Modelo 2 3er grupo de variables.

Chi-cuadrado	0,000
NFI	0,717
CFI	0,784
IFI	0,797
RMSEA	0,146

Relación entre ambiente de trabajo e intimidad del profesor

Tabla 10-85 Modelo de interacción de Grupos 1 y 3

Chi-cuadrado	0,000
NFI	0,812
CFI	0,905
IFI	0,906
RMSEA	0,080

Relación entre intimidad del profesor y lo que la escuela hace

Tabla 10-86 Modelo1 de interacción de Grupos 2 y 3

Chi-cuadrado	0,004
NFI	0,831
CFI	0,911
IFI	0,918
RMSEA	0,096

Tabla 10-87 Modelo 2 de interacción de Grupos 2 y 3

Chi-cuadrado	0,005
NFI	0,832
CFI	0,911
IFI	0,918
RMSEA	0,096

Anexo J. Regresión incluyendo IVE

El resumen de la regresión es el siguiente:

Tabla 10-88. Resumen regresión

R	R ²	R ² Ajustado	Error Est.
,733	,537	,465	15,45951

Se aprecia que el coeficiente R² es de un 53,7%, bastante lejano del 66,8% encontrado en la regresión de control utilizada en la investigación.

El detalle de los coeficientes, incluyendo el IVE es el siguiente:

Tabla 10-89. Detalle regresión

Model		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	125,371	44,260		2,833	,006
	Años de experiencia	,048	,195	,022	,246	,807
	Educ_padre	4,792	3,500	,335	1,369	,176
	Educ_madre	9,905	3,800	,641	2,606	,011
	Expectativas	7,118	7,304	,177	,975	,333
	Razón	-,354	,464	-,083	-,763	,448
	Doc_totales	,221	,149	,155	1,483	,143
	Corporación	1,236	4,457	,025	,277	,782
	Gasto_directo	-6,580	7,750	-,131	-,849	,399
	Ingreso	11,551	7,916	,282	1,459	,149
	IVE	-,130	,255	-,077	-,511	,611

Se aprecia de la tabla anterior que el IVE no es significativo. Aunque el signo es correcto, pues a menor vulnerabilidad mayor es el rendimiento, el peso de este regresor es muy bajo respecto a los restantes.

En la siguiente tabla, se muestra la correlación:

Tabla 10-90. Correlaciones IVE

		Niv._padr. e	Niv._madr. e	Ingreso	Expectativa s	Gasto_dire c	Doc_totale s	corporacion 2	Exp
IV E	Pearson	-,743(**)	-,726(**)	-,699(**)	-,717(**)	-,627(**)	-,334(**)	0,164	-,001
	N	76	76	76	76	76	76	76	76

** Correlación es significativa al 1%.

Vemos que el IVE se encuentra significativamente correlacionado con seis de las variables ingresadas a la regresión. Es por esto que incluir el IVE baja el nivel de predicción de la regresión.

Anexo K. Análisis de varianza de los dos grupos obtenidos a partir de la regresión de las variables de control.

Liderazgo transformacional/trascendente.

El análisis MANOVA comienza por analizar los supuestos necesarios para interpretar los resultados. En este caso, se asegura la homogeneidad de la matriz de varianzas/covarianzas y la correlación entre las variables dependientes.

Los test multivariantes prueban si el conjunto de las variables varía significativamente entre los dos grupos. Estos se muestran a continuación.

Tabla 10-91. Tests multivariantes para liderazgo T/T.

Liderazgo T/T	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,359
Traza de Hotelling	0,359
Lambda de Wilks	0,359
Mrc de Roy	0,359

Se observa que no existe una diferencia significativa para el conjunto de las variables. Se pasa ahora a analizar los efectos principales. Para ello se realiza un análisis univariante para cada dimensión.

Tabla 10-92. Tests univariantes para liderazgo T/T.

Dimensión	Sig.
Capacidad de servicio	0,189
Inteligencia emocional	0,189
Fidelidad a principios	0,077
Influencia idealizada (Atributos)	0,424
Influencia idealizada (Compromiso)	0,167
Motivación inspiracional	0,313
Estimulación intelectual	0,237

Se aprecia que para ninguna dimensión se aprecia una diferencia significativa, lo que muestra que estas variables no varían entre los dos grupos de escuelas encontrados anteriormente.

Liderazgo transaccional.

Nuevamente se cumplen los supuestos para esta variable. Los tests multivariantes se presentan a continuación.

Tabla 10-93. Tests multivariantes liderazgo transaccional.

Liderazgo Transaccional	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,175
Traza de Hotelling	0,175
Lambda de Wilks	0,175
Mrc de Roy	0,175

El conjunto de variables no presenta una diferencia significativa. Tampoco se aprecian diferencias significativas para cada variable por separado, aunque en ciertas investigaciones significancias menores al 10% También pueden ser consideradas.

Tabla 10-94. Tests univariantes liderazgo transaccional.

Dimensión	Sig.
Consideración Individual	0,08
Recompensa Contingente	0,072

Liderazgo Correctivo/Evasivo.

El análisis de los supuestos de homogeneidad de las varianzas y de correlación entre las variables es válido para ambos tópicos. Los tests multivariantes indican que no existe una diferencia significativa entre los grupos.

Tabla 10-95. Tests multivariantes liderazgo correctivo/evasivo.

Liderazgo correctivo/evasivo	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,587
Traza de Hotelling	0,587
Lambda de Wilks	0,587
Mrc de Roy	0,587

El análisis de los efectos principales tampoco muestra una diferencia significativa para ninguna de las dos dimensiones.

Clima escolar.

Nuevamente se validan los supuestos necesarios. Los tests multivariantes indican que no existe una diferencia significativa para el conjunto de las variables.

Tabla 10-96. Tests multivariantes clima escolar.

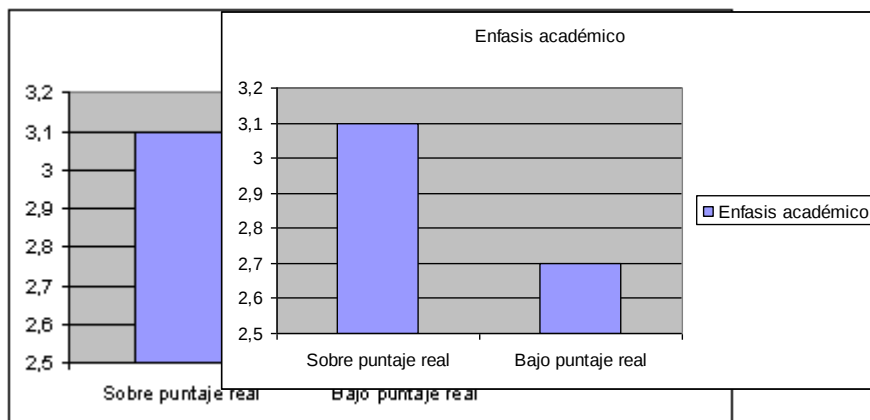
Clima Escolar	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,122
Traza de Hotelling	0,122
Lambda de Wilks	0,122
Mrc de Roy	0,122

El análisis de los efectos principales indica que la dimensión de énfasis académico varía significativamente entre ambos grupos.

Tabla 10-97. Tests univariantes clima escolar.

Dimensión	Sig.
Relación director docente	0,349
Relación entre docentes	0,315
Énfasis académico	0,008
Influencia director en sostenedores	0,712

Figura 10-9. Variación énfasis académico.



Confianza docente en director.

Los supuestos del análisis son válidos y los tests multivariantes indican que no existen diferencias significativas. Los efectos principales tampoco presentan diferencias para ninguna dimensión en particular.

Tabla 10-98. Tests multivariantes confianza docente en director.

Confianza docente director	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,193
Traza de Hotelling	0,193
Lambda de Wilks	0,193
Mrc de Roy	0,193

Confianza entre docentes.

Validándose los supuestos, se observa que los tests multivariantes indican que no existen diferencias significativas.

Tabla 10-99. Tests multivariantes confianza entre docentes.

Confianza entre docentes	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,704
Traza de Hotelling	0,704
Lambda de Wilks	0,704
Mrc de Roy	0,704

Ninguna dimensión se presenta con diferencias significativas en el análisis de los efectos principales.

Confianza docente en estudiantes.

La confianza en estudiantes está compuesta por una sola dimensión por lo que sólo se realiza un análisis ANOVA.

Tabla 10-100. Tabla ANOVA motivación.

	Tabla ANOVA	
	F	Sig.
Confianza en estudiantes	1,687	0,198

Se aprecia que no hay diferencias significativas.

Compromiso.

Manteniéndose la validez de los supuestos, se aprecia que los tests multivariantes indican que no existen diferencias significativas para el conjunto de las variables.

Tabla 10-101. Tests multivariantes compromiso.

Compromiso	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,159
Traza de Hotelling	0,159
Lambda de Wilks	0,159
Mrc de Roy	0,159

Si se analiza ahora cada variable por separado, a través de los tests univariantes, se aprecia que la dimensión del compromiso interno sí muestra diferencias significativas.

Tabla 10-102 Tests univariantes compromiso.

Dimensión	Sig.
Compromiso interno	0,026
Con la institución	0,605
Similitud	0,099
Intención de abandono	0,316

Se aprecia la diferencia gráficamente:

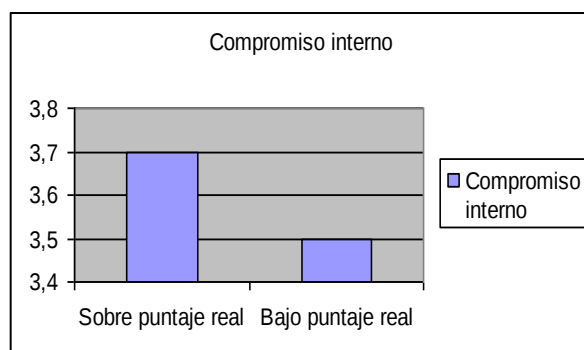
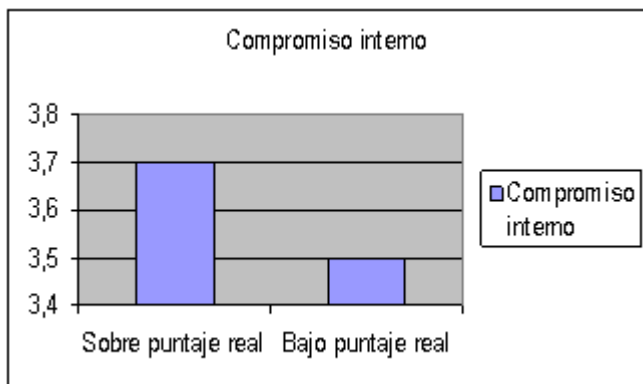


Figura 10-10. Diferencia de puntajes compromiso interno



Motivación.

La motivación está compuesta por una sola dimensión por lo que sólo se realiza un análisis ANOVA, que indica que no existen diferencias significativas en esta dimensión.

Tabla 10-103. Tabla ANOVA motivación.

Tabla ANOVA		
	F	Sig.
Motivación	2,592	0,112

Satisfacción.

En este caso, no hay certeza de la homogeneidad de la matriz de varianzas/covarianzas. Los tests multivariantes indican que no existen diferencias significativas entre los grupos, lo mismo ocurre al analizar los efectos principales.

Tabla 10-104. Tests multivariantes satisfacción.

Satisfacción	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,479
Traza de Hotelling	0,479
Lambda de Wilks	0,479
Mrc de Roy	0,479

Disposición a participar.

En el caso de esta variable, los supuestos se cumplen, pero los tests multivariantes indican que no existen diferencias significativas para el conjunto de las variables ni para los efectos principales.

Tabla 10-105. Tests multivariantes disposición a participar.

Disposición a participar	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,819
Traza de Hotelling	0,819
Lambda de Wilks	0,819
Mrc de Roy	0,819

Reconocimiento.

El análisis de los supuestos permite validar ambos criterios. Por su parte, el análisis de los tests multivariantes y univariantes muestra que no existen diferencias significativas para el conjunto de las variables ni para ninguna dimensión en particular.

Tabla 10-106. Tests multivariantes reconocimiento.

Reconocimiento	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,169
Traza de Hotelling	0,169
Lambda de Wilks	0,169
Mrc de Roy	0,169

Oportunidades de participación.

Si bien ambos supuestos se cumplen, los análisis posteriores indican que no existen diferencias significativas ni para el conjunto de las variables ni para alguna dimensión en particular.

Tabla 10-107. Tests multivariantes oportunidades de participación.

Oportunidades de participación	
Test multivariante	Nivel de significación
Criterio de Pillai	0,386
Traza de Hotelling	0,386
Lambda de Wilks	0,386
Mrc de Roy	0,386