

# El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico



 Instituto Universitario  
Anglo Español  
Programa

LÍNEA EDITORIAL  
TESIS DOCTORALES

ISBN: 978-607-9003-27-2



9 786079 003272

**ReDIE**   
Red de Investigación en Investigaciones Educativas A.C.

Heriberto Monárrez Vásquez-Adla Jaik Dipp

**EL CLIMA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON EL LIDERAZGO  
DIRECTIVO EN NIVEL BÁSICO**

**HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ  
ADLA JAIK DIPP**

Primera Edición: **Enero 2016**  
Editado: **en Durango, Dgo., México.**  
ISBN: **978-607-9003-27-2**

Editor:  
**Instituto Universitario Anglo Español**

Coeditor:  
**Red Durango de Investigadores Educativos**

Diseño de portada:  
**M. C. Roberto Villanueva Gutiérrez**

Revisión de Estilo:  
**M. E. Maribel Ávila García**

**No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.**

**Hay hombres que luchan un día y son buenos. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles.**

Bertolt Brecht (1898-1956)  
Dramaturgo y poeta alemán.

## TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO .....	iv
INTRODUCCIÓN .....	vii
CAPÍTULO I	
UN ESTADO DEL ARTE QUE INVITA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CLIMA ESCOLAR Y EL LIDERAZGO DIRECTIVO	
Antecedentes investigativos y su descripción .....	1
Sobre el Clima Escolar.....	2
Sobre el Liderazgo Directivo. ....	9
Sobre el Clima Escolar y el Liderazgo Directivo. ....	11
Un balance sobre los hallazgos respecto al Clima Escolar.....	13
Características de los antecedentes investigativos .....	15
Planteamiento del problema de investigación .....	21
Preguntas de investigación.....	24
Objetivos de investigación .....	24
Justificación de la investigación .....	25
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO: DEL CLIMA ESCOLAR Y EL LIDERAZGO	
El Clima Organizacional como referente esencial del Clima Escolar .....	30
La discusión de términos referidos al Clima Escolar .....	33
Enfoque objetivo del Clima Escolar.....	34
Enfoque estructural y subjetivo del Clima Escolar.....	37
Enfoque subjetivo del Clima Escolar.....	40
Dimensiones del Clima Escolar .....	41
Comportamiento del director.....	43
Comportamiento de los maestros.....	47
Perspectivas del Clima Escolar.....	53
El Clima como personalidad.....	54
Una revisión del Liderazgo .....	60
Pero... ¿Qué es el Liderazgo?.....	61



Importancia del Liderazgo.....	64
Teorías del Liderazgo.....	65
CAPÍTULO III	
CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA	
Paradigma investigativo.....	77
El paradigma postpositivista.....	78
Descripción del método hipotético deductivo .....	79
Diseño de la investigación .....	81
Alcance de la investigación.....	86
Sujetos de la investigación .....	87
Técnica e instrumento de investigación .....	88
Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento.....	92
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	
Caracterización de la muestra .....	96
Análisis descriptivo .....	97
Distribución de medias por dimensiones e indicadores de la variable Clima Escolar. .....	98
Distribución de medias por dimensiones e indicadores de la variable Liderazgo Directivo.....	110
Análisis correlacional .....	122
Análisis inferencial .....	124
Relación del Clima Escolar con la Edad.....	125
Relación del Clima Escolar con el Género. ....	130
Relación del Clima Escolar con el Estado civil. ....	138
Relación del Clima Escolar con los Años de servicio. ....	140
Relación del Clima Escolar con la Preparación inicial. ....	143
Relación del Clima Escolar con el Nivel máximo de estudios. ....	146
Relación del Clima Escolar con el Nivel de Carrera magisterial. ....	152
Relación del Clima Escolar con el Nivel de ingresos. ....	173



CONCLUSIONES .....	179
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	189
REFERENCIAS.....	191
SOBRE LOS AUTORES .....	204

## PRÓLOGO

Este libro muestra la complejidad en la que se inscribe el ejercicio del liderazgo directivo en un clima escolar que no siempre reúne las condiciones para el desarrollo de las tareas y el establecimiento de relaciones interpersonales que contribuyan alcanzar equilibrio en los centros escolares.

Proporciona al lector un conjunto de hallazgos en torno a dos variables: clima escolar y liderazgo directivo, y la correlación que existe entre ellas. Desde el campo de la teoría, el autor descubre que no existen criterios unificados en torno a los constructos en mención, situación por demás interesante, porque al no existir lenguajes comunes, la comunicación se vuelve compleja y a veces caótica, presentando repercusiones en el logro de las metas institucionales, debido a que los actores tienen conceptos diferentes, desvaneciendo los puntos de llegada.

Otro aspecto que llama la atención, es el escaso reconocimiento que tienen entre sí los directivos y docentes; es decir, los docentes manifiestan que el director no motiva ni reconoce el trabajo suficientemente, además de que no les apoya en la resolución de problemas, teniendo un escaso involucramiento en las actividades de carácter académico; sin embargo, los docentes tampoco muestran reconocimiento importante para el trabajo que desarrolla el director, situaciones que hacen suponer que existe una lucha de poder al interior de los centros: mientras que el director hace uso de un liderazgo más de tipo controlador, los docentes desafían la toma de decisiones vertical.

En los resultados que el autor encontró, se muestran incongruencias; por una parte, los informantes manifiestan que existe un liderazgo de tipo transformacional, por



otra, la información proporcionada hace saber que el punto neurálgico se encuentra en las relaciones interpersonales. El liderazgo transformacional tiene como características básicas el empoderamiento que hace el líder a sus seguidores y la confianza que deposita en ellos, entonces, estos rasgos son sólo un ejemplo de que éste tipo de liderazgo está lejos de alcanzar la plenitud en los centros escolares.

Otro hallazgo son las tendencias en las variables sexo y edad, se advierte que los profesores que tienen mayor edad son más escépticos respecto a que el director muestre interés por los profesores y que se preocupe por lograr un clima armónico. En la variable género hay una puntuación más alta de los hombres hacia el ejercicio del liderazgo directivo que la emitida por las mujeres; ésta es una línea de investigación que podría ser explorada, porque implica percepciones distintas sobre un mismo hecho.

En general, esta obra muestra las complejidades que enfrentan los directivos para realizar su trabajo y ejercer su liderazgo, que van desde el carisma como parte de su personalidad hasta sus habilidades para relacionarse con sus dirigidos, pasando por los intereses personales y de grupo que provocan climas escolares favorables o no para el cumplimiento de los propósitos y metas institucionales.

Para concluir, quiero hacer notar que este es un libro que merece ser leído por todos aquellos a quienes nos interesa la educación, porque muestra una parte de la realidad que se vive en los centros escolares como parte de la vida cotidiana; sin embargo, en esa cotidianeidad de las escuelas suceden cosas que determinan su eficiencia y su eficacia y que no siempre están relacionadas con los contenidos y con los programas o las formas de realizar el acto de enseñar, sino con otro tipo de variables en las que están implicados todos los que están inmiscuidos en el escenario educativo.



La educación primaria es un escenario nodal porque es aquí donde se encuentra un número importante de estudiantes que de no ser atendidos y formados correctamente y con criterios de calidad corren el riesgo de fracasar en los otros espacios educativos y sociales. Tan sólo por esta razón, el trabajo realizado por Heriberto Monárrez Vásquez ya tiene una gran valía, sin agregar que los hallazgos apoyan en la toma de decisiones y en modificar esquemas tanto a nivel escolar como directivo.

Gracias por el privilegio concedido.

*Dra. Laurencia Barraza Barraza*

## INTRODUCCIÓN

El Clima Escolar hace referencia al conjunto de percepciones que, en términos de esta investigación, los profesores comparten acerca de las características de las relaciones que se dan en el centro educativo.

Existe una multiplicidad de conceptualizaciones sobre este constructo que resulta difícil definirlo con claridad; sin embargo, a pesar de la poca literatura encontrada en nuestro país al respecto, en países de Sudamérica, en Estados Unidos y España principalmente, se toma importancia a las relaciones interpersonales que se establecen en las instituciones escolares.

Se considera que un Clima Escolar abierto se caracteriza por una apertura y autenticidad amplia de interacción entre docentes y directivos que refleja actos de cooperación, apoyo y receptividad por parte de los directivos hacia las ideas vertidas por los docentes. Esta apertura ocasiona que las metas institucionales sean adquiridas por todos los agentes educativos del centro escolar.

Cuando el director muestra una preocupación genuina por los maestros, los motiva y anima potencializando el trabajo y las relaciones que se dan entre ellos. Para la creación de un Clima Escolar de apertura se requiere no priorizar la cuestión administrativa rutinaria, sino que es mejor que las responsabilidades de los docentes sean de exclusividad en el área pedagógica.

Además, en una escuela que se caracteriza por tener un Clima abierto, los profesores son retratados como profesionales, atentos, respetuosos y tolerantes.

En la configuración de estas características el director tiene un papel fundamental, sobre todo porque es él quien puede incidir en la conformación de cualquier tipo de Clima Escolar.

Para que la incidencia del director sobre el Clima Escolar sea positiva, éste requiere de una serie de atributos que se dan en relación con un Liderazgo orientado a crear las condiciones en la organización en las que los líderes desarrollen contextos para que los seguidores puedan desplegar sus propias capacidades de Liderazgo.

Lo anterior es característico del Liderazgo transformacional que se centra en un tipo diferente de la influencia de los líderes que alientan a los seguidores a convertirse a su vez en líderes; los líderes con esos atributos son capaces de compartir el poder sobre los seguidores pero a su vez, son capaces de crear una atmósfera de empatía y trabajo que detone en un Clima Escolar abierto.

Los líderes transformacionales tienen que utilizar su poder para ayudar a sus seguidores a lograr lo que para ellos es importante, tener éxito y experimentar una sensación de eficiencia. Por lo tanto, los líderes transformacionales son conscientes de que los profesores tienen que estar capacitados para poder funcionar con eficacia.

Cuando un líder logra conformar un Clima Escolar de apertura, los maestros se muestran atentos y dispuestos a colaborar entre sí, de hecho, se crean lazos de amistad que trascienden el perímetro del área laboral.

Al suceder esto, los docentes y el director trabajan más duro sin necesidad de hacer uso de amenazas laborales.

Dada la importancia que estriba un Clima Escolar abierto en la conformación de comunidades escolares solidarias y con metas comunes, es que se decidió realizar la investigación que permitiera identificar el tipo de Clima Escolar que priva en el Sector

Educativo No. 15 de Educación Primaria de la Ciudad de Durango, además de ver la influencia que tiene el tipo de Liderazgo que ejercen los directores escolares.

El trabajo presente está integrado por cuatro capítulos, éstos son descritos a *grosso modo* a continuación:

En el Capítulo I se muestra el acercamiento al estado del conocimiento sobre el Clima Escolar y sobre el Liderazgo Directivo, se hace una descripción de los mismos considerando el título de la indagación, el o los autores, el lugar de procedencia, el año, los objetivos de las indagaciones, la metodología y las principales conclusiones obtenidas en cada una de ellas. Posteriormente se hace una caracterización de los trabajos investigativos consultados, ahí se presentan gráficos que permiten dilucidar de manera cuantitativa la consulta realizada.

Se presenta además, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación que junto con los objetivos sirvieron de guía para la conformación del trabajo indagatorio; por último, se presenta la justificación de la investigación.

En el Capítulo II se hace la construcción del Marco teórico que sirvió de base para la conformación del instrumento de investigación utilizado. Se hace primeramente un acercamiento a las conceptualizaciones sobre Clima Escolar, partiendo del Clima Organizacional como antecedente inmediato de los conceptos analizados.

Se organizan las diferentes conceptualizaciones en tres enfoques; el objetivo, el estructural y subjetivo y el subjetivo; posteriormente se toma como teoría principal la presentada por Halpin y Croft (1962) donde sugieren específicamente dos dimensiones del Clima Escolar: el director y los maestros.

También se presentan las teorías del Liderazgo transaccional y el transformacional que sirvieron de base para la elaboración de los reactivos que permitió posteriormente la realización de las correlaciones planteadas en la investigación.

En el Capítulo III se hace alusión al paradigma investigativo determinando el postpositivista como el idóneo como fundamento para alcanzar los objetivos planteados; se hace una descripción del método de investigación utilizado para recabar y analizar la información obtenida, en este caso se trató del método hipotético deductivo.

Se propone el diseño y el alcance de la investigación, se hace una descripción de los sujetos que fueron los informantes; se describe la técnica de investigación y se realiza la operacionalización de las variables para la construcción del instrumento utilizado.

Se muestra además, las técnicas utilizadas para la obtención de la validez y la confiabilidad del instrumento y se describe el uso del software informático utilizado para la captura y análisis de la información obtenida mediante la aplicación del instrumento.

En el Capítulo IV se presentan los resultados obtenidos y que dan respuesta a las interrogantes planteadas en el Capítulo I. Se inicia con la caracterización de la muestra donde se aclaran las características de los 331 maestros encuestados. Luego se hace el análisis descriptivo por cada una de las dimensiones de las dos variables implicadas en la indagación.

Se muestran posteriormente los resultados del análisis correlacional entre la variable del Clima Escolar y la del Liderazgo Directivo; en la parte final del Capítulo se hace el análisis inferencial donde se presentan las variables sociodemográficas establecidas para la investigación con la variable principal del estudio (Clima Escolar).

Además del capitulado descrito, se presenta un apartado de las Conclusiones a las que se llegó después del análisis de toda la información y que dan respuesta final a



las preguntas de indagación planteadas en el Capítulo I; también se presentan futuras líneas de investigación que permitan posteriormente ahondar en la temática del presenta trabajo; se muestra la lista de referencias que apoyaron en la investigación, así como los anexos donde se presenta la tabla de investigaciones analizadas y el instrumento utilizado para llevar a cabo la indagación.

## CAPÍTULO I

### UN ESTADO DEL ARTE QUE INVITA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CLIMA ESCOLAR Y EL LIDERAZGO DIRECTIVO

#### Antecedentes investigativos y su descripción

El estudio de diferentes factores relacionados con el buen Clima Escolar se hace necesario en estos tiempos, el rol del directivo escolar es muy importante por el papel que desempeña en la conformación de las buenas relaciones al interior de las instituciones educativas en las que están inmersos. Es el directivo y su cuerpo docente los que inician con la construcción de un Clima Escolar abierto y su influencia se puede considerar determinante para ello.

En consonancia con lo anterior, el análisis de las diversas investigaciones sobre la temática del Clima Escolar y del Liderazgo Directivo se hizo ineludible para entender cómo es que se ha ido abordando esta temática.

La forma en que se realizó el análisis y se plasmó en esta parte del trabajo, tiene que ver con el lugar de procedencia, plasmando en primer término las que fueron realizadas fuera de nuestro país, luego las nacionales y posteriormente se incluyó el criterio de temporalidad, analizando primero las más antiguas en ambos contextos, hasta llegar a las más recientes. Se dividió además, las que tenían relación primero con el Clima



Escolar por ser la variable principal de este estudio, posteriormente se pusieron las investigaciones sobre el Liderazgo Directivo considerando también el factor de temporalidad de las mismas y por último, las investigaciones que correlacionaban ambas variables.

### **Sobre el Clima Escolar.**

En el contexto internacional es donde se encontraron la mayoría de las investigaciones, y fueron analizadas y registradas de la siguiente manera:

De Giraldo y Mera (2000) determinaron la percepción acerca del ambiente escolar por parte de los estudiantes y muestran en las conclusiones que 84.4% de ellos, están satisfechos en el plantel y a casi la totalidad les gusta el estudio (97.9%); lo que más les agrada es el apoyo, la comprensión y la enseñanza de los profesores; les gustaría que cambiara el orden y aseo, los robos, el consumo de drogas y el trato inadecuado de compañeros y profesores; le entienden al profesor el 93.8%.

Al año siguiente con el título *“El Clima Escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”* Cornejo y Redondo (2001) concluyeron que las relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el Clima Escolar. Incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus “formas de ser” tendrán efectos positivos sobre el Clima Escolar de los liceos. Construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes, desarrollar formas de convivencia democrática, mejorar en la dimensión académica del auto concepto, si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les

serán útiles en su vida cotidiana y en el trabajo tendría efectos de mejora en el Clima Escolar de la institución y en la forma en que los jóvenes percibirán el Clima Escolar.

Cava y Musitu (2001) encontraron en su indagación “*Autoestima y percepción del Clima Escolar en niños con problemas de integración social en el aula*” que los niños rechazados presentan niveles inferiores de autoestima en relación con sus compañeros bien adaptados socialmente, al tiempo que nos permite conocer qué dimensiones específicas de la autoestima se encuentran más relacionadas con los problemas de integración social en el aula.

Un año más tarde, Arévalo, (2002, p. 5) se planteó los siguientes objetivos en su trabajo de investigación:

Objetivos generales:

- 1- Analizar las características de las áreas del Clima Social Escolar en los grupos de alumnos que son aceptados, rechazados y aislados por sus pares.
- 2- Analizar las características de las dimensiones del Clima Social Escolar en los grupos de alumnos que son aceptados, rechazados y aislados, por sus pares.

Las conclusiones a las que llegó fueron que los alumnos aceptados por su grupo, se muestran más amistosos, disfrutan trabajando juntos y visualizan mejor el ambiente del aula; consideran que sus relaciones con sus profesores son buenas, son mejor dispuestos al cambio y a las innovaciones razonables, se sienten satisfechos del ambiente integrado de su aula.

Los rechazados; son menos participativos y amistosos, parecen no disfrutar del ambiente como los aceptados y no se involucran en tareas grupales; la relación con el profesor la perciben con desconfianza, no tienen claridad respecto a las normas de convivencia; sin embargo, se movilizan en procura de cumplir bien sus actividades. En

las dimensiones del Clima Social Escolar, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los aceptados y rechazados en relaciones y autorrealización; significando que los aceptados se encuentran más integrados, se apoyan y ayudan entre sí, de este modo el estatus influye en el Clima Escolar. Sin embargo, los rechazados le otorgan mayor importancia a la culminación de las tareas.

Infante et al. (2003) plantearon el objetivo de analizar propiedades de fiabilidad y estructura factorial de la escala de Clima Escolar concluyendo que la adaptación del instrumento que se presenta es aún incompleta y debe ser revisada.

Sánchez (2003) encontró en su investigación titulada *“Análisis del Clima de aula en educación física. Un estudio de caso”* que la interacción educativa y social con el alumnado que se encuentra en la etapa de la adolescencia es una tarea difícil y complicada, puesto que durante la adolescencia se producen un gran número de cambios en los individuos. La comunidad educativa está preocupada por la presencia en las aulas de hechos como: conductas disruptivas, faltas de disciplina, maltrato entre iguales o bullying, y los actos de vandalismo, daños materiales y agresión física.

Hernández y Sancho (2004) mediante grupos de discusión, concluyeron que es el profesorado el que ha de asumir el cambio y que éste no le puede venir impuesto, desde fuera, sin contar con su bagaje, su biografía y su actitud profesional, ni esta reforma ni las que vendrán.

Cid (2004) se planteó los objetivos de: a) Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los profesores del Clima Escolar en los centros docentes según su ubicación y titularidad; b) Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los profesores del Clima Escolar en los centros docentes según el sexo, la Edad, nivel educativo en el que imparten docencia y cargo

directivo; concluyó con que el Clima es la pieza clave de la eficacia, calidad y mejora del centro escolar.

Por su parte Trianes, Blanca, De la Morena y Raya, (2006) proporcionaron un instrumento útil para su empleo en la evaluación y en la intervención psicoeducativa en un área relacionada con la salud, con la adaptación individual y con la prevención de violencia en los contextos escolares; su investigación la denominaron *“Un cuestionario para evaluar el Clima social del centro escolar”* y concluyeron que respecto a la correlación de los factores del Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro (CECSCE) con otras pruebas, los datos indicaron que los alumnos que perciben una buena relación con el profesor son valorados por éste con mayores puntuaciones en habilidades interpersonales, de autorregulación y académicas. El CECSCE se presentó como un instrumento que pretende ser útil para su utilización en la evaluación e intervención psicoeducativa para la mejora del Clima social del centro, a nivel de investigación o de la práctica cotidiana de la orientación.

Beech y Marchesi (2008) en su estudio *“Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina”* concluyeron que la gran mayoría de los jóvenes valoran de forma positiva el Clima Escolar. El nivel de agresión es percibido por los propios alumnos como relativamente bajo. La principal causa de los problemas de convivencia reside en los propios alumnos. El apoyo familiar se presentó, entre estos dos factores, como el de mayor peso, revelando que los alumnos que reciben más ayuda y preocupación familiar por sus estudios valoran de modo significativamente más positivo a la escuela y al sistema de convivencia.

En otra investigación, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, (2009) concluyen que la percepción del Clima familiar, influye directamente en el desarrollo de otras

características individuales, como determinadas habilidades sociales (empatía), actitudes (hacia la autoridad) y conductas del adolescente (conducta violenta en la escuela) que contribuyen a determinar la relación con sus compañeros, el profesorado y la escuela, y como consecuencia la percepción del Clima social del aula que tiene el adolescente.

Prado, Ramírez y Ortiz (2010) presentan en su investigación un análisis que se hizo de la adaptación y validación de una escala de Clima Social Escolar (CES), concluyendo que la CES se convierte en un instrumento importante para los y las profesionales interesados(as) en explorar este objeto de estudio al interior de los escenarios educativos; su pertinencia está más que soportada desde lo social y disciplinar.

La investigación denominada *“The Voice of Elementary School Principals on School Climate”* llevada a cabo por Scallion (2010), muestra resultados en relación a que la mayoría de los directores determinó que poseen un conocimiento del Clima Escolar y que todavía no habían recibido formación sobre su impacto en el rendimiento escolar o la forma de influir en él. Los que tenían esa conciencia fueron capaces de actuar sobre el Clima Escolar con intencionalidad. Los directores del estudio que no tenían una conciencia sobre el Clima Escolar ejercían una mayor influencia accidental en él.

Flores y Retamal (2011) comentaron en su trabajo de indagación, que el Clima Escolar es importante no sólo porque para una gestión del conocimiento escolar se necesiten salas y ambientes disciplinados, sino que la escuela requiere integrar las ideas de que el conocimiento es en primer lugar una acción comunitaria y que el aprendizaje es una relación a saberes y no sólo la información de una disciplina.

Gázquez, Pérez, y Carrión (2011) se pusieron como objetivos analizar la percepción del alumnado a cerca de la implicación de sus familias en los centros

educativos. Conocer la opinión de los alumnos sobre el Clima Escolar que se vive dentro de su centro y concretamente de su aula, así como su disposición a colaborar en la mejora de la convivencia y determinan que es de suma importancia la participación de los padres y madres dentro del centro educativo, la intervención de los docentes en la resolución de conflictos y la presencia de problemas de convivencia dentro de los centros.

López (2011) concluyó que las relaciones escolares son mejor valoradas cuando los sujetos no tienen condiciones de habitabilidad adecuadas en su hogar, cuando su vivienda es alquilada, cuando tienen medios y servicios cercanos, cuando no tienen zonas donde puedan jugar e interactuar con otros niños/as, cuando los ingresos económicos son suficientes y cuando el nivel cultural familiar es bajo se sitúa en niveles bajo y medio.

Por su parte Guerra, Vargas, Castro, Plaza, y Barrera (2012) en su trabajo titulado “*Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos*” adaptaron un cuestionario para evaluar el Clima Escolar (CECSCE). Analizar sus propiedades psicométricas. Analizar diferencias por Género y nivel educativo y encontraron que los resultados del análisis factorial indican que tanto la estructura unifactorial como la bifactorial son plausibles. Los resultados revelaron diferencias según el Género (las niñas percibieron mejor Clima Escolar), lo que es similar a lo encontrado en España por Trianes et al. (2006), y escasas diferencias por ciclo educativo, lo que es coherente con datos chilenos previos.

Tijmes (2012) descubrió que la correlación entre la violencia de profesores hacia estudiantes y la percepción del Clima Escolar fue semejante en establecimientos con Clima regular o bueno y que podría deberse a que las interacciones del profesor con el alumno adquieren más importancia en el contexto del Clima del aula (Cornejo & Redondo,

2001), el cual, si bien se relaciona con el Clima Escolar, es diferente: un establecimiento puede tener un buen Clima general, pero mal Clima en un aula o al revés.

Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, (2012) hallaron que los resultados de los análisis de datos con la muestra total indican que los estudiantes perciben un Clima Escolar moderado (tanto en lo referido al Clima del Centro, Clima del Profesorado y Clima Escolar Total). Al analizar las diferencias según Género, se observa que los estudiantes varones perciben el Clima Escolar de manera más desfavorable que las mujeres.

Thapa, Cohen, Guffey y Higgins, (2013) concluyeron que en primer lugar, hay un creciente cuerpo de investigación empírica que apoya la idea de que el contexto importa: las tendencias del grupo, por ejemplo, las normas, expectativas y creencias dan forma a la experiencia individual y el aprendizaje, así como influir en todos los niveles de las relaciones. En segundo lugar, hay un reconocimiento creciente de que la reforma del Clima Escolar apoya la prevención de la violencia efectiva en los esfuerzos generales y la prevención de la intimidación en particular.

Solís y Rodulfo (2008) plantearon la realización de un estudio denominado “*Un estudio correlacional entre Clima Escolar y expectativas de los padres de familia*”; los resultados obtenidos fueron que el factor Clima Escolar se correlaciona de manera positiva media con las expectativas de los padres de familia, lo que implica que al mejorar el Clima Escolar las expectativas de los padres de familia se elevarán, y viceversa, al elevar las expectativas de los padres el Clima Escolar tenderá a mejorar.

Un primer estudio mexicano es el elaborado por Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, (2008) ellos determinaron que la calidad del Clima percibido por el adolescente en ambos contextos, familiar y escolar, se relaciona con el grado de satisfacción vital auto informado. El ambiente familiar puede resultar más significativo para el adolescente en

este sentido, especialmente el grado de cohesión afectiva entre los miembros que constituyen el núcleo familiar.

La segunda investigación llevada a cabo en nuestro país en el año de 2009, fue realizada por Blanco con la intención de obtener una descripción de los procesos a través de los cuales se construyen y transforman los rasgos del Clima Organizacional y de aula en las escuelas, y explorar cuáles podrían ser las condiciones, eventos y marcos de sentido que condicionan estos procesos; en ella se concluyó que la calidad del Clima percibido por el adolescente en ambos contextos, familiar y escolar, se relaciona con el grado de satisfacción vital autoinformado. El ambiente familiar puede resultar más significativo para el adolescente en este sentido, especialmente el grado de cohesión afectiva entre los miembros que constituyen el núcleo familiar.

### **Sobre el Liderazgo Directivo.**

Sobre el Liderazgo Directivo en escuelas primarias, algunas de las indagaciones que se analizaron fueron las que a continuación se describen.

Dueñas (2009) realizó un trabajo investigativo al que denominó *Autoevaluación del Liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010*; en él pretendía dar a los directivos una estrategia concreta de formación profesional para incrementar la pertinencia en sus funciones.

Concluyó que es importante definir un modelo de gestión en el centro escolar acorde con su contexto institucional, para que a partir de ello se diseñe un programa específico de formación directiva que tenga coherencia con la práctica diaria.

Con el Liderazgo transformacional los directivos, pueden abrir espacios para construir colaborativamente con sus colegas, alumnos y padres de familia, el proyecto educativo institucional, lo cual promueve una participación democrática que motive y comprometa a un desarrollo profesional y personal. De un Liderazgo individual, se busca un Liderazgo compartido con los docentes y la comunidad educativa.

En el 2010, López-Gorosave, Slater y García-Garduño realizaron una indagación que titularon *Prácticas de dirección y Liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto*. En ella se plantearon como objetivo realizar un acercamiento a las prácticas de dirección y Liderazgo de los directores en los primeros años de servicio.

Para lograrlo llevaron a cabo un estudio exploratorio longitudinal de corte interpretativo caracterizado por una aproximación socio cultural a la narrativa; participaron en el estudio cinco directores y cinco directoras de escuelas primarias públicas de una localidad del norte de México, los cuales tenían menos de un año en la dirección al momento de la primera entrevista, dirigían una escuela ubicada en un radio menor a 50km.

Como resultados encontraron que en el primer año de dirección, la mayor parte de los directores despliegan un Liderazgo empobrecido, es decir, neutral y permisivo para evitar mayores conflictos y lograr un Clima pacífico; algunos se orientan a las necesidades no profesionales del personal, dejando en segundo término la tarea prioritaria: el aprendizaje.

## **Sobre el Clima Escolar y el Liderazgo Directivo.**

En relación con la variable del Clima Escolar y el Liderazgo Directivo, las investigaciones que se analizaron son las siguientes:

Charan y Taylor (1999) en su investigación titulada *“Leadership style, school Climate and the institutional commitment of teachers”* concluyeron que los maestros perciben mayor compromiso bajo un Liderazgo caracterizado por una alta consideración, independientemente del nivel de estructura Organizacional de la escuela. El compromiso de la organización de maestros fue positivamente relacionado con la apertura del Clima, que se caracteriza por un Comportamiento favorable del director y el compromiso docente, la intimidad, y los bajos niveles de frustración del maestro.

Chirobim (2004) en su trabajo *“La escuela, un espacio para aprender a ser feliz: Ecología de las relaciones para la construcción del Clima Escolar”* presentó como objetivos: a) Estudiar el papel del Liderazgo, ejercido por los directores y educadores, como miembros de la comunidad educativa, en la construcción del Clima del centro o Clima organizativo. b) Estudiar el Clima de clase implicando al educador-maestro y a sus educandos en sus relaciones de aprendizaje y de convivencia. c) Estudiar las relaciones entre todos ellos, que constituyen el aprendizaje mismo de vivir juntos.

La investigación se realizó con una metodología cualitativa utilizando cuestionarios de preguntas abiertas y grupos de discusión; después del proceso concluyeron que se constata que el Liderazgo docente y directivo es importante para la construcción del Clima Escolar. Los educandos más antiguos muestran un gran cariño por el centro. La imagen idealizada de los padres que queda de la escuela es muy buena, y la tienen como parte de su familia por las relaciones que crearon en ella a través de sus hijos.



Kelley, Thornton y Daugherty (2005) realizaron una indagación titulada *“Relationships between measures of leadership and school Climate”* en la que concluyeron que el Clima Escolar está directamente relacionado con la percepción por parte de los profesores de la eficacia de un director. Los directores tienen el poder, la autoridad y la posición de afectar el Clima de la escuela, pero muchos carecen de la información para mejorar. Si los directores están altamente capacitados, pueden desarrollar sentimientos de confianza, comunicación abierta, la colegialidad, y promover la retroalimentación efectiva.

Oyentunji (2006) realizó una investigación titulada *The relationship between leadership style and school Climate in Botswana secondary schools* con el objeto de realizar una revisión bibliográfica sobre los estilos de Liderazgo y el Clima de la escuela con la intención de identificar la relación entre los estilos de Liderazgo y el Clima Escolar, pretendió llevar a cabo un estudio empírico de los estilos de Liderazgo que los directores utilizan en las escuelas secundarias, así como el Clima de sus escuelas, con el fin de identificar la relación entre las dos variables en un entorno típico de la escuela; por último se propuso formular recomendaciones para la mejora del Clima Escolar basado en las conclusiones del estudio. Para hacer la investigación hizo alusión a una tipología del Clima Escolar que se determina como Clima Escolar abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado.

Concluyó en su trabajo que el gobierno debe considerar una reflexión sobre el mejoramiento del Clima Escolar como una prioridad por las denuncias de docentes con respecto a las condiciones de servicio; también debe ser activo en la construcción de una cultura de rendición de cuentas en las escuelas y asegurar que las escuelas sean responsables por el desempeño general de los alumnos.

Dos años más tarde en 2008, Xie en Estados Unidos realizó una investigación titulada *A Study of Teacher Leadership and Its Relationship with School Climate in American Public Schools: Findings de SASS 2003—2004* cuyo propósito fue describir cómo es percibido el Liderazgo docente y su relación con el Clima Escolar por los maestros de las escuelas públicas en los Estados Unidos; los resultados a los que llegó fueron que los maestros de las escuelas públicas percibieron que generalmente tenían un Clima Escolar positivo porque había suficiente colaboración gracias al Liderazgo desarrollado.

### **Un balance sobre los hallazgos respecto al Clima Escolar.**

Del análisis de las investigaciones, se encontró que hay conceptos referidos al Clima Social Escolar (Vergara s.d.; De Giraldo & Mera, 2000; Arévalo, 2002; Trianes, De la Morena, Infante & Raya, 2006; Prado, Ramírez & Ortiz, 2010; López, 2011; Aron, Milicic & Armijo, 2012) y al Clima Escolar (Vergara, s.d.; Charan & Taylor, 1999; Arévalo, 2002; Castro & Gaviria, 2005; Oyentunji, 2006; Rae, 2007; Xie, 2008; Scallion, 2010; Guerra, Castro & Vargas, 2011; Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins, 2013); por lo tanto, se puede establecer que aún no existe un consenso sobre cómo abordar esta temática, a pesar de la diferencia terminológica, ambos conceptos hacen referencia a lo mismo, en este sentido, en la presente investigación se alude al concepto de Clima Escolar.

Se encontró además que muchas de las investigaciones se destinaron a ver cómo los estudiantes percibían el Clima Escolar (Vergara, s.d.; De Giraldo & Mera, 2000; Arévalo, 2002; Beech & Marchesi, 2008; Flores & Retamal, 2011; Guerra, Castro &

Vargas, 2011; Guerra, Castro, Plaza & Barrera, 2012; Tijmes, 2012) en función de las relaciones que éstos establecían con sus coetáneos y con sus profesores; en este tipo de indagaciones se acudió a la clasificación de la percepción del Clima Escolar para determinar si los estudiantes eran aceptados, rechazados o aislados.

Algunos de los estudios atendieron a la manera en que los padres de familia percibían el Clima Escolar (Solís & Rodulfo, 2008; Estévez, Murgui & Moreno, 2008) y cómo éstos podían influir en el establecimiento de un Clima Escolar adecuado.

Es importante destacar, que a diferencia de los estudios analizados donde se toma en cuenta a las percepciones de los estudiantes y los padres y que son mayoría, los que se refieren a los maestros y al director son los menos encontrados (Charan & Taylor, 1999; Kelley, Thornton & Daugherty, 2005; Xie, 2008); en estas investigaciones se alude principalmente a la percepción que los docentes tienen de la función del director en relación con el establecimiento del Clima Escolar; es por ello que la presente investigación hace énfasis en esa relación.

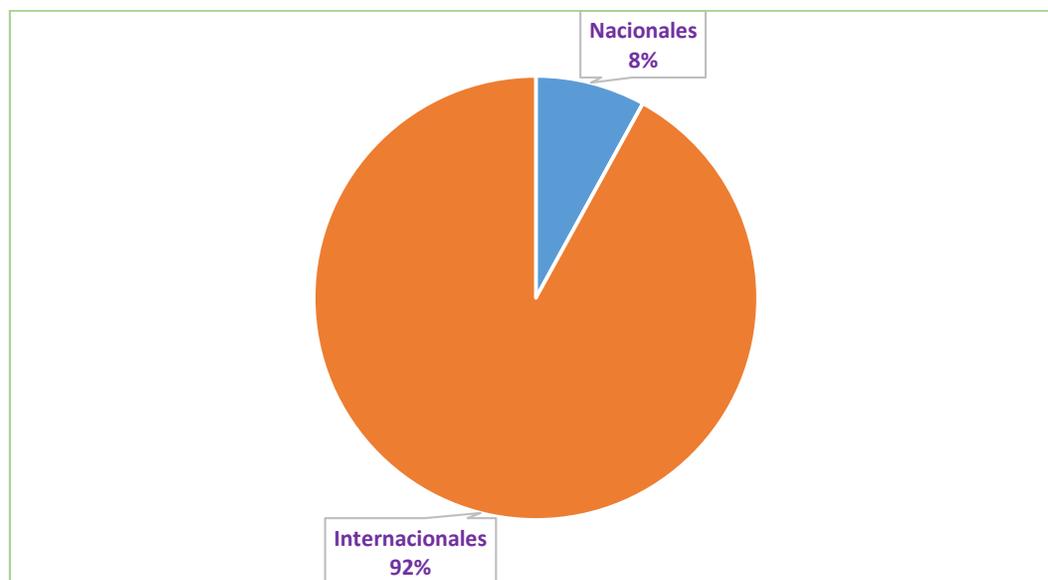
Se encontraron algunos estudios instrumentales que dieron luz al proceso de investigación, estas investigaciones pretendieron analizar propiedades de fiabilidad y estructura factorial de la escala de Clima Escolar, se analizó además un cuestionario para evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), (Tianes et al., 2006); la escala de Clima Social Escolar (CES) (Prado, Ramírez & Ortiz, 2010) y la Escala de Evaluación (ECLIS), (Aron et al., 2012); determinando que podían en algún momento ser utilizadas para la construcción de reactivos de la presente indagación; sin embargo, solo fueron parte de los antecedentes como tal.

Se hace la clasificación del Clima Escolar en función de adjetivos calificativos como Clima regular y bueno (Tijmes, 2012); moderado y desfavorable (Guerra et al.

2012); positivo (Cornejo & Redondo, 2001; Rae, 2007; Beech et al., 2008; Xie, 2008; Martínez, Povedano, Amador & Moreno, 2012;); además del establecimiento de una tipología del Clima Escolar que se determina como Clima Escolar abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado (Halpin, 1966); esta tipología es la que se tomó en cuenta para describir el Clima Escolar que se alude en esta investigación.

### Características de los antecedentes investigativos

Del total de 38 investigaciones encontradas sobre el objeto de estudio es de destacar que sólo un 8% han sido realizadas en nuestro país utilizando en ellas una metodología cuantitativa, dos de tipo correlacional y una descriptiva. Diez países son los que figuran en los reportes de investigación, entre los que se pueden encontrar Filipinas, Estados Unidos, España, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú, Sudáfrica y México (ver figuras 1 y 2).



*Figura 1.* Porcentaje de investigaciones revisadas en relación con su procedencia.  
Fuente: Elaboración propia.



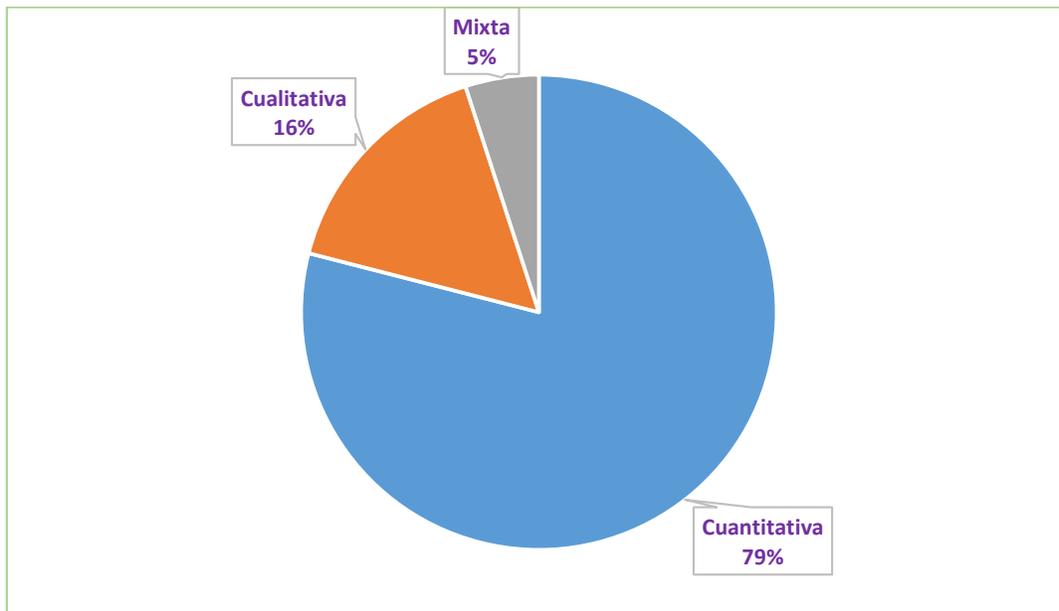
Figura 2 Porcentaje de reportes de investigación consultados por país.  
Fuente: Elaboración propia.

Un total de 79% de los trabajos de indagación fueron desarrollados mediante una metodología de tipo cuantitativa utilizando como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Por su parte sólo 15.7% de las investigaciones con metodología cualitativa fueron desarrolladas y todas ellas se llevaron a cabo en España, usando como técnicas de indagación la observación participante, la entrevista no estructurada, los cuestionarios de preguntas abiertas y el grupo de discusión; empero, podría decirse que además de las cualitativas, hubo reportes de investigación mixtos, en total dos, que utilizaron las técnicas antes mencionadas y las redes semánticas como medios para el levantamiento de la información.

En síntesis se puede decir que un 79% de las indagaciones consultadas corresponden a las realizadas con una metodología cuantitativa y utilizaron como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario para recabar la información; en relación

con los reportes de investigación de tipo cualitativo un 16% corresponde a esta metodología de investigación, encontrando como técnicas utilizadas la observación no participante, las entrevistas semi estructuradas, las encuestas de preguntas abiertas, los grupos de discusión, la revisión de literatura y la entrevista a profundidad a expertos de los temas a abordar; por último, las investigaciones con metodología mixta representa sólo el 5% haciendo uso de la encuesta, la observación participante y las redes semánticas como técnicas de recolección de información, cabe destacar que algunas investigaciones utilizaron más de una técnica (ver figuras 3 y 4).



*Figura 3* Porcentaje de investigaciones analizadas según la metodología utilizada.  
Fuente: Elaboración propia.

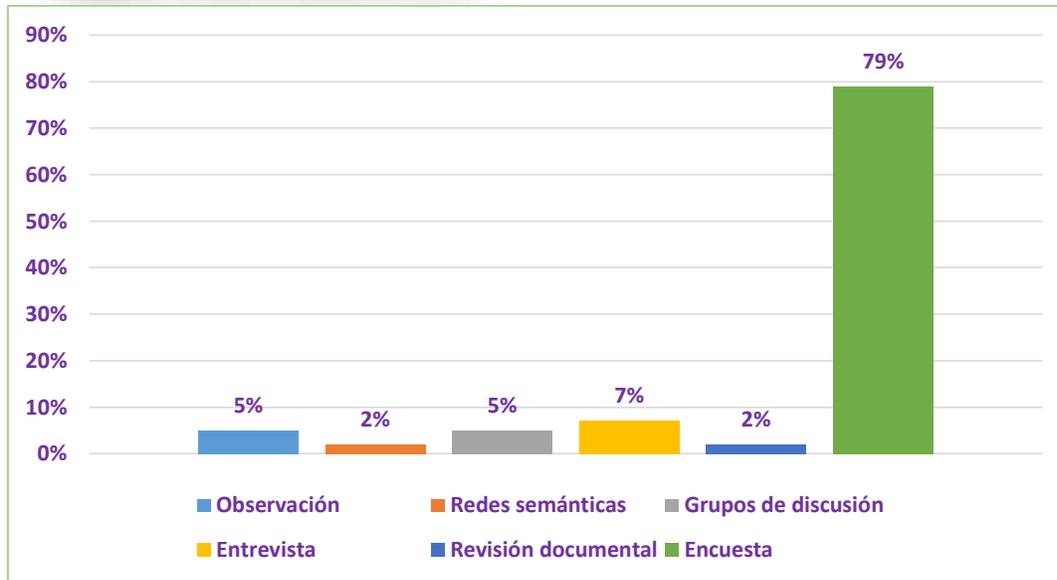


Figura 4 Porcentaje de técnicas utilizadas en las investigaciones consultadas.  
Fuente: Elaboración propia.

El número de personas que participaron en los trabajos consultados va desde 12 a 5110, aunque en 15.7% de las investigaciones no hacen referencia al total de los individuos que participaron en la obtención de información.

Del total de las indagaciones analizadas, las que fueron realizadas con las dos variables abordadas en esta investigación al unísono (Clima Escolar y Liderazgo Directivo) correspondieron a un 10.5% que se realizaron fuera del contexto nacional (ver figura 5), 5.2% de estos trabajos se localizan en Estados Unidos, 2.6% en Filipinas y 2.6% en España; el resto de los reportes presentan sólo una de las dos variables.

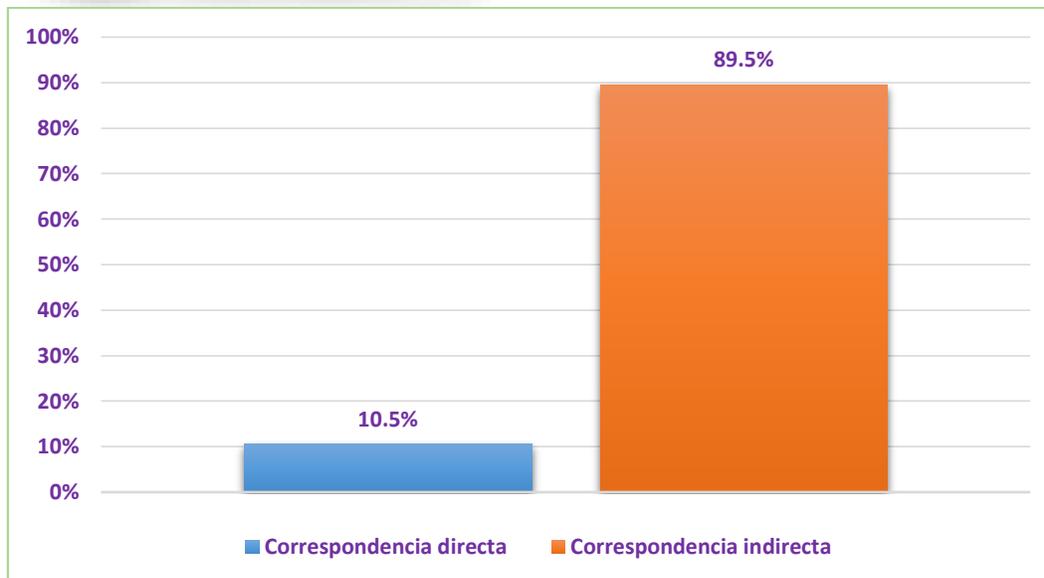


Figura 5 Porcentajes de reportes de investigación en correspondencia directa e indirecta con las dos variables del objeto de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Del total de las investigaciones analizadas, 10.5% pretendían la validación o poner a pilotaje algún cuestionario relacionado con el Clima Escolar, eran en sí, estudios instrumentales, ninguna de éstas pertenecía a la relación entre el Liderazgo directivo y el Clima Escolar; el otro 89.5% buscaban realizar estudios de tipo descriptivo, explicativo, exploratorio, de revisión de literatura sobre la temática, etc., en función de alguna de las dos variables (ver figura 6).

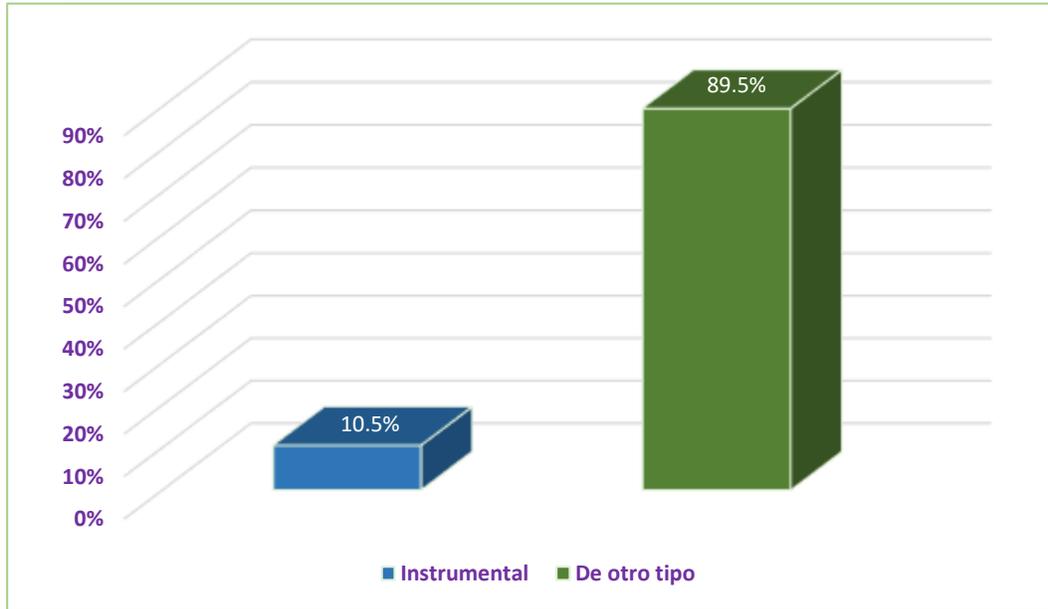


Figura 6 Porcentaje de reportes de investigación instrumentales relacionados con alguna de las dos variables.

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones analizadas hacían referencia a varios agentes objeto de indagación entre los que se encontraban alumnos con un 47%, seguido de un 16% de investigaciones que no especificaban hacia quien estaban dirigidas las investigaciones (ver figura 7).

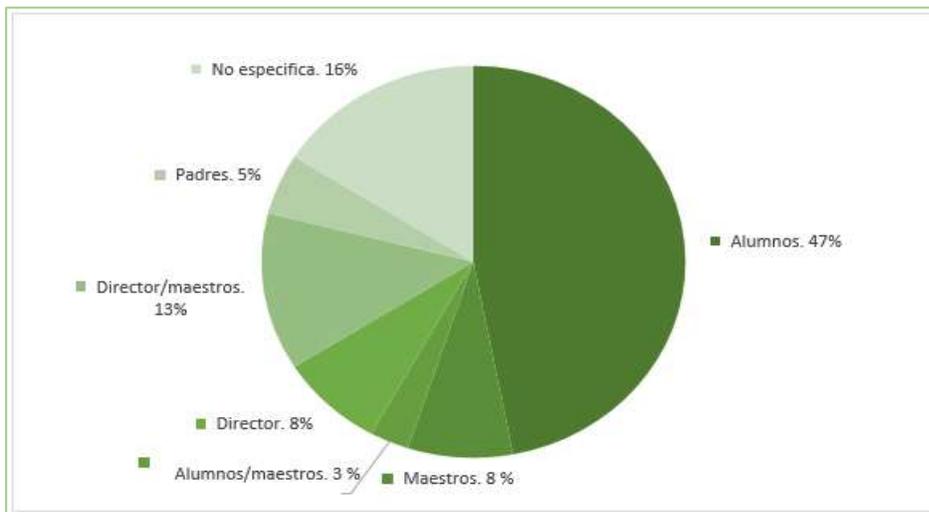


Figura 7 Agentes hacia quienes estaban dirigidas las investigaciones analizadas.

Fuente: Elaboración propia.

## Planteamiento del problema de investigación

Las escuelas primarias del sector educativo No. 15 de la ciudad de Durango, se encuentran inmersas en un contexto socio cultural y económico muy adverso, donde la función del maestro en las aulas es fundamental, de él dependen las buenas relaciones de los alumnos con los pares y con los maestros; pero también es importante recalcar que las relaciones laborales, de compañerismo y amistad entre sus colegas, puede determinar el funcionamiento adecuado del Clima Escolar.

Cuando la apatía de los maestros para resolver problemas relacionados con el *ethos* que se da en los espacios escolares es evidente, el desánimo de los niños también resulta por demás visible.

Cuando surgen problemas entre los alumnos por circunstancias previsibles, cuando la gestión de los aprendizajes no es consensada en colectivo, cuando la comunicación con padres de familia no es la adecuada, el Clima Escolar puede verse afectado.

En pláticas llevadas a cabo con compañeros maestros pertenecientes al sector educativo No. 15, se ha enfatizado que las relaciones interpersonales entre los maestros no son del todo favorables, arguyen que eso se debe a que los directores de las escuelas no ejercen un Liderazgo democrático, que las designaciones de las funciones y tareas al interior de las instituciones no son imparciales y justas.

La mayoría de los maestros que tienen más de 20 años de servicio argumenta que el Clima que se percibe al interior de las instituciones está viciado, que cuestiones como las reuniones de consejo y los cursos que se realizan al interior de las escuelas son irrelevantes, lo que les causa molestia y divisionismo.

El contexto geográfico y social donde se encuentran las escuelas pertenecientes a este sector educativo, es de un nivel socioeconómico medio bajo a bajo, la mayoría de los maestros con los que se ha platicado considera que esto influye para que los padres de familia hagan constantemente presión de manera negativa, porque sólo exigen a los docentes el cumplimiento de sus funciones pero no apoyan en la medida suficiente a las instituciones educativas, por lo que se tienen que realizar acciones que dejen recursos económicos para el sostenimiento de las instalaciones, lo que en ocasiones provoca ruptura social al interior de las escuelas por no ser equitativo el reparto de las ganancias en función del trabajo realizado por los docentes y de las necesidades de infraestructura de cada aula.

De las dimensiones del Clima Escolar, no hay consenso; se pretende que éste se integre en ocasiones por una atmósfera ordenada y tranquila (Scheerens y Bosker, 1997, pp. 112-117), poniendo énfasis en el papel del docente frente a grupo y de los directivos; sin embargo, Halpin y Croft (1962, como se citaron en Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 123) sugieren dos dimensiones de la interacción interpersonal. Se trata del Comportamiento del director y el Comportamiento de los maestros, creen que los alumnos y los padres también son dos dimensiones que forman la mezcla de la interacción interpersonal. Esto significa que un Clima Escolar es el resultado de la interacción recíproca de la directora, los maestros, los alumnos y el comportamiento de los padres hacia la escuela.

Por otra parte Moorhead y Griffin, (2001, p. 488) manejan otras dimensiones para la creación de un Clima Escolar adecuado, contemplan la satisfacción en el trabajo, el reconocimiento de la dignidad humana y el trabajo en equipo como fundamentales en la organización.

Es de reconocerse que la manera en que muchos de los directores de las escuelas primarias son comisionados en esas funciones no es, en muchas ocasiones, la mejor forma de hacerlo; desconocer cómo ser un líder o no ser un líder nato es sinónimo de conflictos ante grupos de personas que aunque no tienen el cargo, son líderes que arrastran más gente que los que ostentan una autoridad designada, no ganada.

El Clima Escolar constituye un problema en sí mismo, la teoría que aparece desarrollada en la literatura es poco clara y de mucho tiempo atrás; las definiciones sobre el Clima Escolar son demasiado diversas y numerosas, no existe por lo tanto, un concepto unificado que clarifique adecuadamente el término de Clima Escolar.

Es innegable que el actuar de los trabajadores de la educación, puede determinar el sano Clima Escolar, la experiencia nos dice que así es.

El Liderazgo es un concepto bastante complejo, esto es especialmente cierto debido a que varios enfoques han sido empleados para proporcionar significado al término Liderazgo y su eficacia.

Existe un consenso entre los estudiosos que la importancia de un Liderazgo efectivo debe ser muy clara. Sashkin y Sashkin (2003, p. 8) sostienen que en las cuestiones de Liderazgo, los líderes ayudan a reducir la ambigüedad y la incertidumbre en las organizaciones o la sociedad. Los líderes toman acciones constructivas para lograr objetivos a largo plazo y dar razones claras y positivas de sus acciones, metas y logros. En esencia, los líderes añaden claridad y sentido a la vida y a hacer la vida más significativa. Estos expertos dicen que en los asuntos de Liderazgo, los líderes eficaces hacen una diferencia en la vida de las personas, éstos empoderan a sus seguidores y les enseñan cómo hacer las cosas con sentido, tomando las medidas adecuadas que faciliten el cambio.

Luego de la revisión de los antecedentes sobre ambas variables de la investigación, parece ser que la percepción del Clima Escolar, ya sea positivo o negativo, está influenciado por el estilo de Liderazgo que ejercen los directivos de las instituciones educativas, pues es de suma importancia para la construcción del Clima Escolar.

### **Preguntas de investigación**

De lo mencionado en la parte del planteamiento del problema, ahora se desprenden las preguntas que guiaron el proceso investigativo sobre el objeto de investigación.

1. ¿Cuál es el tipo del Clima Escolar de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango?
2. ¿Cuál es el estilo de Liderazgo Directivo de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango?
3. ¿Qué relación existe entre el Clima Escolar y el estilo de Liderazgo Directivo en las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango?
4. ¿Qué relación existe entre las variables sociodemográficas de los maestros de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango y el Clima Escolar?

### **Objetivos de investigación**

En correspondencia directa con las preguntas de investigación se encuentran los siguientes objetivos:



1. Identificar el tipo de Clima Escolar de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango.
2. Identificar el estilo de Liderazgo Directivo de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango.
3. Analizar la relación entre el Clima Escolar y el estilo de Liderazgo Directivo en las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango.
4. Determinar la relación entre las variables sociodemográficas de los maestros de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango y el Clima Escolar.

### **Justificación de la investigación**

La realización de este trabajo de investigación reviste suma importancia, el Clima Escolar es poco estudiado en México, además de que su relación con los estilos de Liderazgo no aparece en la literatura mexicana de manera sistemática; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) ha elaborado una batería de instrumentos para evaluar el Clima Escolar y los dirige a los actores esenciales de las escuelas de educación básica: alumnos, maestros, director, supervisor y padres de familia; empero, sólo se consiguió un reporte de su uso pero aún no se entregan los resultados.

El Clima Escolar es sumamente importante; las instituciones educativas pueden verse como sociedades a pequeña escala que definen la cultura de las relaciones entre las personas que posiblemente se gestarán en un futuro dentro de las comunidades; el Liderazgo que ejerzan los profesionales de la educación en relación con el Clima, se reviste de fundamental relevancia, son ellos los que pueden redirigir el *ethos* que se da

en las aulas, en los pasillos, en las canchas, en los espacios libres de la escuela, para que el Clima Escolar sea abierto.

La organización educativa es un sistema humano, complejizado y con características propias en relación con los marcos de referencia de los individuos que en ella conviven. Es un conjunto de variables susceptibles a ser observadas, evaluadas, investigadas y controladas si es posible.

El Clima Escolar es determinante en los centros educativos, que se pueden entender como organizaciones que educan y aprenden al unísono de forma constante con la práctica de la convivencia y la gestión adecuada de los conflictos. Por ello, las instituciones educativas requieren de insumos para tomar decisiones respecto de la mejora del Clima Escolar; esta investigación pretende abonar al campo de la administración educativa, elementos de análisis respecto de la resolución constructiva de problemas, que por ser éstos parte inherente de la naturaleza humana, se presentan en todo colectivo escolar en mayor o menor grado.

Una evaluación del Clima Escolar incluye los ámbitos principales de la vida al interior de las escuelas, además de los mecanismos de organización que en ellas se establecen. El Clima Escolar entendido desde esta perspectiva, puede ser solventado positivamente desde la forma en que se dirige la institución.

Esta investigación puede proporcionar elementos estadísticos que permitan a las autoridades educativas de las escuelas, las supervisiones escolares y demás dependencias superiores en la escala jerárquica, la conformación de programas de prevención y mejora de las relaciones de pares dentro de las escuelas, además de que puede ser el punto de partida para profesionalizar a los docentes que están en las

instituciones educativas en relación con el Liderazgo que ellos pueden ejercer y la conformación de Climas sociales escolares más justos.

Para la SEP, (2011, p. 37) es importante la reorientación de Liderazgo, porque según se entiende:

...el Liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el Liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un Clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El Liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Es necesario clarificar que los resultados de la investigación serán útiles tanto a las escuelas donde se realizará la indagación como a supervisores, directores, maestros, padres de familia y por supuesto, a los estudiantes que son los que están más relacionados e impactados con la forma en la que está determinado el Clima en la escuela.



Es posible, aunque la investigación se plantee para ser realizada en escuelas primarias, que los resultados sean aplicables o generalizables a instituciones de preescolar, secundaria y hasta nivel medio superior, porque las dimensiones y características de Liderazgo y el Clima Escolar pueden estar presentes en todas estas instituciones educativas.

Se pretende que la presente investigación aporte elementos necesarios como para ser punto de partida y emprender proyectos relacionados con la temática, porque se identificaron las relaciones entre los tipos de Liderazgo que ejercen docentes y directivos en la conformación de un Clima Escolar abierto.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO: DEL CLIMA ESCOLAR Y EL LIDERAZGO

Estudiar a las organizaciones implica la comprensión de las interacciones de los sujetos implícitos en ellas para poder luego, realizar una intervención; es de suma importancia el conocimiento de los aspectos que las configuran. Para Gairín, (1999, p. 83) “la complejidad del hecho educativo y organizativo y la limitación de las capacidades humanas así lo aconsejan, aun asumiendo que el proceso de categorización resta necesariamente riqueza al análisis y nos enfrenta a reduccionismos propios de cualquier visión parcial”.

Conocer la percepción de las relaciones que se dan en las instituciones educativas es indispensable.

Un centro escolar es el espacio institucional donde los niños viven sus primeras experiencias como seres independientes, autónomos, lejos del seno protector de la familia. Es un espacio donde las buenas relaciones con sus coetáneos son indispensables, porque es a través de esas relaciones donde los estudiantes van adquiriendo los elementos necesarios para la convivencia.

Una institución formadora de ciudadanos cívicos y civilizados, requiere de estar constantemente preocupada y ocupada porque la satisfacción de sus alumnos en cuanto

a bienestar sea completa, por la creación de un Clima Organizacional y escolar adecuado, de convivencia sana y afectiva.

Pero en consecuencia se requiere delimitar los términos anteriores, por eso surgen las interrogantes de ¿qué es el Clima Organizacional?, y ¿cómo se relaciona el Clima Escolar con el Clima Organizacional?

### **El Clima Organizacional como referente esencial del Clima Escolar**

Realizar una aproximación conceptual de Clima organizativo desde la perspectiva de diversos autores se considera de suma importancia, pues es de sus acepciones de donde se desprende la noción del Clima Escolar como una variante que permite entender las relaciones que se dan en instituciones educativas.

Hacer un acercamiento por primera ocasión se hace mediante una breve descripción teórica sobre el Clima Organizacional que permita encontrar los aspectos que la constituyen para luego localizar la relación con el estudio mismo de las organizaciones.

El desarrollo de las acciones del hombre se enmarca dentro de las relaciones tanto sociales como laborales en las que se desenvuelve, sus quehaceres generan una serie de Comportamientos que pueden en determinado momento, modificar el Clima de las organizaciones donde se inserta.

Autores como Méndez (2006) indican que el origen del Clima organizativo subyace del campo de la sociología donde el corpus teórico de las relaciones humanas da énfasis en la importancia del ser humano en función de su labor productiva y la participación que éste tiene dentro del sistema social; para él, el Clima Organizacional es el resultado de

la interacción de las personas con un sistema valoral específico, con actitudes y creencias que pueden influenciar la forma en que se desenvuelven dentro de dicho sistema.

Basado en el enfoque objetivo de Forehand y Gilmer (1964), Dessler (1976) aclara que la importancia del Clima está relacionada con la función que cumplen las personas como vínculo entre las cuestiones objetivas de la organización y las subjetividades comportamentales de las personas.

Halpin y Croft (1962) desde el enfoque subjetivo plantean el Clima de la organización en relación con la opinión que los empleados se forman de la organización y mencionan como elemento importante del Clima el “*espirit*” que es el la percepción que el empleado tiene de sus necesidades sociales, si son satisfechas y si tienen goce de la labor realizada.

Desde un enfoque estructural y subjetivo Litwin y Stringer (1968) indican que el Clima Organizacional comprende los efectos subjetivos, percibidos del sistema formal, el estilo informal de los administradores y de otros factores ambientales importantes sobre las actitudes, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización.

En relación con los enfoques citados, Dessler (1976) sugiere que los trabajadores no accionan sin marcos de referencia, cuando ingresan a laborar llegan con ideas establecidas *a priori* sobre ellos, sobre quiénes son, qué es lo que merecen como trabajadores y como seres humanos y qué son capaces de realizar. Estas concepciones evolucionan con diversos factores relacionados con el trabajo como el estilo de Liderazgo de los jefes, la estructura Organizacional, y la opinión del grupo de trabajo sobre la función que cumplen, para que el individuo clarifique cómo ve su empleo y su ambiente, pues el

desempeño de un empleado no sólo está influido por su análisis objetivo, sino también por sus percepciones del Clima de la organización en la que labora.

De la descripción de enfoques en relación con el Clima Organizacional, se desprenden las siguientes conceptualizaciones del mismo.

Forehand y Gilmer, (1964, p. 362) lo definen como el conjunto de características de una organización que: (a) diferencia una organización de otra, (b) es relativamente estable e (c) influye en las conductas de las personas pertenecientes a ella.

Por otra parte, Gilmes (1971, p. 81) nos dice que “el concepto de Clima Organizacional involucra factores estructurales, como el tipo de organización, tecnología utilizada, políticas de la empresa, metas operacionales, reglamentos internos, además de actitudes de conducta social que son motivados o sancionados a través de los factores sociales”.

El Clima Organizacional constituye el medio interno o la atmósfera psicológica característica de cada organización. El Clima Organizacional se relaciona con la moral y la satisfacción de las necesidades de los participantes y puede ser saludable o enfermizo, puede ser caliente o frío, negativo o positivo, satisfactorio o insatisfactorio, dependiendo de cómo los participantes se sienten en relación con la organización. (Glen 1976, p. 80).

Schneider (1975, p. 474) conceptualizaba al Clima organizativo como “las descripciones molares psicológicamente significativas en las que las personas pueden coincidir sobre las características, prácticas y procedimientos de un sistema”.

Chiavenato (2004, p. 468) define al Clima Organizacional como “la calidad o propiedad del ambiente Organizacional que se observa o experimenta por los participantes de la organización y que influencia su conducta”.

Brunet, (1999, p. 19) considera que el Clima Organizacional está considerado como una medida perceptiva de los atributos Organizacionales y está definido como una serie de características que: a) son percibidas a propósito de una organización, y que b) pueden ser deducidas según la forma en que la organización y/o de sus unidades (departamentos) actúan (consciente o inconsciente) con sus miembros y con la sociedad.

### **La discusión de términos referidos al Clima Escolar**

Existen múltiples acepciones para referirse al ambiente, a la atmósfera, al Clima de una organización, realizando una búsqueda exhaustiva en Google, arrojó aproximadamente 8,280,000 resultados distintos para Clima Escolar. En todas ellas se encuentran diferentes conceptualizaciones de Clima Escolar que van desde la idea de “sentirse bien”, “entorno”, “Clima de la organización”, “Liderazgo”, “relaciones entre compañeros”, “relaciones con los estudiantes”, etc.

Delimitando los filtros de búsqueda en relación con el tipo de dominio, en este caso el dominio .edu y el formato de archivos en .pdf, se encontraron aproximadamente un total de 8, 630 resultados en relación con la conceptualización de Clima Escolar.

Posteriormente se definieron otros filtros de búsqueda avanzada para ser agregados a los anteriores, entre ellos se determinaron los años de búsqueda de 2010 a 2013, obteniendo aproximadamente 2,040 conceptualizaciones, aún todas ellas con acepciones muy diversas; en relación a esto se determinaron filtros con palabras exactas de búsqueda como “Clima Escolar”, “México”, se omitió “laboral” y “Organizacional” y se obtuvieron aproximadamente 61 conceptualizaciones diferentes sobre Clima Escolar.

El Clima de la escuela es uno de los factores fundamentales que determinan la percepción de la vida de los alumnos y por lo tanto la forma en que responden a los desafíos diarios. Fopiano y Norris (2001, p. 49) y Pasi (2001, p. 18) sostienen que un Clima Escolar de apoyo y sensible fomenta un sentido de pertenencia, promueve la elasticidad y reduce las posibles circunstancias negativas del entorno familiar.

Cabe mencionar que los estudios del Clima Escolar tienen relación con las diferentes perspectivas de la conducta de todos los implicados en el proceso educativo, éstos utilizan cuestionarios como instrumentos de levantamiento de información.

Derivado del Clima Organizacional, el Clima Escolar pues, es un término que aún no consigue formar una definición unánime sobre su constructo.

Por ser la conceptualización del Clima Escolar muy dispersa todavía, se consideró pertinente hacer una clasificación del término en relación con los enfoques objetivo, subjetivo y estructural y subjetivo del Clima Organizacional, de tal manera que permitió su análisis para luego tomar cuenta del concepto exacto de Clima Escolar que sería usado en la indagación.

### **Enfoque objetivo del Clima Escolar.**

En México, el INEE contempla que la dinámica de las relaciones de los actores educativos y del trabajo colaborativo que se pueda llevar a cabo por ellos, determina un Clima Escolar adecuado; además de ello contempla que el nivel de conflictividad resultará mínimo cuando existen los canales de comunicación, reconocimiento y estímulo adecuados a los actores en relación con el desempeño de su labor.

Considera además que en un Clima Escolar adecuado hay un alto grado de satisfacción de los agentes educativos en relación con el desempeño de la escuela, del desempeño de sus funciones y del resto de los actores educativos inmersos en la misma por lo que el nivel de motivación y compromiso para el trabajo de todos los actores resulta ser alto en consecuencia.

Es necesaria la aclaración de esta conceptualización, toda vez que dicho constructo da margen a confusiones, para aclarar el punto se puede decir que al hablar de conceptos como armonía, conflictividad, satisfacción, expectativas y motivación dentro de esta acepción y su nivel o grado, hace alusión o da margen a que no se clarifique adecuadamente el término del Clima Escolar, prácticamente está enlistando factores que pueden llegar a clasificar al Clima Escolar como positivo o negativo.

La conflictividad por ejemplo, hace insinuación a términos como violencia escolar, bullying, etc., que tienen relación directa con posible problemas de disciplina; por ello, para Núñez, (2009) la conceptualización del Clima Escolar va más allá de la relación con problemas de disciplina o violencia en las instituciones escolares; para él, el Clima Escolar debe entenderse en función de las condiciones de organización y de cultura de todo el centro escolar; es la forma en que la escuela es vivida y sentida por la comunidad educativa, de tal forma que incide en las actitudes que los implicados demuestran; considera que el Clima Escolar abarca tanto la dimensión de la estructura como la dimensión de la afectividad.

Si la escuela tiene una buena organización en su estructura y en la relación de poderes, en la distribución de responsabilidades de los trabajadores de la educación, del personal administrativo, con padres de familia y estudiantes, el Clima Escolar resulta abierto, los actores en el proceso educativo son impactados favorablemente y su trabajo

se desarrollará no por las capacidades innatas, sino por la forma en que los individuos son organizados para colaborar en la construcción de acciones favorables al Clima Escolar.

En relación con lo anterior, para Van Horn, (2003) si el Clima Escolar es conceptualizado a nivel de propiedades de una escuela, entonces todos los grupos e individuos (padres, maestros, estudiantes, personal, etc.), se ven influidos por el mismo Clima y los resultados de los estudiantes deben ser predichos por el Clima a nivel escolar y no por la diferencia o características de los individuos o grupos dentro de la escuela.

La conceptualización de la escuela a nivel de Clima Escolar es más preciso que el a nivel individual debido a la falta de información actual, además de la limitada experiencia y el sesgo de los individuos o grupos de individuos dentro de la escuela.

Para Hoy y Miskel (2005, p. 185) el Clima Escolar es “el conjunto de características internas que distinguen a una escuela de otra e influyen en el Comportamiento de los miembros de cada escuela”.

Claramente estos autores hacen alusión a la manera en que se desarrollan las actividades cotidianas y de cómo es que cada una de las personas insertas en el proceso educativo están organizadas.

Freiberg y Stein (1999, p. 11) se refieren al Clima Escolar como el núcleo de la escuela, el valor de una escuela que brinda un lugar de aprendizaje saludable, donde los sueños y ambiciones de los alumnos y sus padres son atendidos, y los maestros motivados para funcionar en su mejor momento, donde se respeta a todo el mundo y se siente unido a la escuela.

El Clima Escolar es definido por Hoy y Miskel (2001, pp. 189-190) como “una mezcla de creencias, valores y actitudes de los alumnos y miembros del personal,

directores y padres de familia, nivel de independencia, los estilos de Liderazgo y la satisfacción laboral”.

De la definición anterior, el Clima Escolar puede ser percibido como un término usado para describir el ambiente de la escuela, que está influenciado principalmente por el director y dicta cómo alumnos y profesores perciben su escuela y afecta a sus valores y actitudes hacia la escuela y el trabajo, respectivamente.

### **Enfoque estructural y subjetivo del Clima Escolar.**

Algunos teóricos investigadores definen el Clima Escolar tomando como fundamento las relaciones interpersonales que se observan en un centro educativo, especialmente las que se dan entre los profesionales de la educación, así para Bris et al. (2003, p. 17).

El Clima constituye un modelo de interacción, incluso de relaciones, que contribuye directamente a definir los grupos y la propia actividad, de tal manera que los resultados de toda índole que se producen en los centros educativos, se ven influidos por el Clima en que se haya trabajado.

Hoy y Miskel (1996, p. 141) definen el Clima Escolar como “una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares”.

Kottkamp (1984) sugiere que el Clima se compone de valores compartidos, las interpretaciones de las actividades sociales y las definiciones comúnmente aceptadas de propósito.

Para Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997, p. 322) el Clima Escolar está definido por “la calidad y la coherencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influyen el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños”.

Cohen et al. (2009, p. 182) definen el Clima Escolar como “la calidad y el carácter de la vida escolar”, que incluye “normas, valores y expectativas que apoyan a las personas que se sienten socialmente, emocionalmente y físicamente seguras”.

En Estados Unidos, el National School Climate Center, (2007, p. 5) define el Clima Escolar y un Clima Escolar positivo sostenido de la siguiente forma: “El Clima Escolar se basa en los patrones de las experiencias de la gente de la vida escolar y refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizativas”.

Howard, Howell y Brainard (1987, p. 5) describen el Clima de la escuela como “...la atmósfera para el aprendizaje”. Dicen que esto incluye los sentimientos que tiene la gente acerca de la escuela y si es o no es un lugar donde podría ocurrir el aprendizaje. “Un ambiente positivo hace de una escuela un lugar donde el personal y los estudiantes quieren dedicar una parte sustancial de su tiempo, es un buen lugar para estar”.

Howard et al. (1987) describen algunas necesidades humanas básicas que el Clima de la escuela debe abordar. Ellas son: las necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de aceptación y de amistad, los logros y las necesidades de reconocimiento, y la necesidad para maximizar el potencial de cada uno.

Esta lista también es aplicable al personal. De hecho, ninguna escuela tiene un Clima saludable a menos que esté proporcionando estos aspectos básicos a sus estudiantes y profesores.

Haciendo un análisis de las diferentes conceptualizaciones sobre Clima Escolar y de su agrupación en los enfoques objetivo, subjetivo y subjetivo y estructural del mismo; en el presente trabajo de investigación se optó por el enfoque subjetivo, toda vez que es el que nos brindó mayor aportación en el sentido de la percepción que los docentes tuvieron sobre el Clima Escolar.

El concepto del término del Clima Escolar que se tomó en cuenta en la investigación, se construyó a partir de la agrupación de los términos del enfoque subjetivo y se conceptualizó de la siguiente forma:

El Clima Escolar hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas que los profesores comparten acerca de las características del centro (Cook, Murphy & Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Trickett, Leone, Fink & Braaten, 1993); (Blanco, 2009, p. 683) es el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno; (Hoy et al., 1991, p. 5) es el sistema de orientaciones compartido que mantiene al centro unido y le proporciona una identidad distintiva; es una propiedad a nivel individual como una característica psicológica de los grupos de interés (Van Horn, 2003) por lo tanto cada individuo puede experimentar y ser influenciado por el Clima de una manera diferente (Hoy et al., 1991, p. 10) afectando su comportamiento y se basa en la percepción colectiva de la conducta en las escuelas.

## Enfoque subjetivo del Clima Escolar.

El término Clima Escolar hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del centro y del aula (Cook et al., 2000; Cunningham, 2002; Trickett et al., 1993).

Para Blanco, (2009, p. 683) “el Clima Escolar podría definirse como el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno”.

Autores como Hoy et al. (1991, p. 5) definen al Clima Escolar como “el sistema de orientaciones compartido que mantiene al centro unido y le proporciona una identidad distintiva” y hacen énfasis en que éste se vincula directamente con una perspectiva psicológica y emocional -de cómo los integrantes de las escuelas se sienten en ella-.

El Clima Escolar sin embargo, también puede ser conceptualizado como una propiedad a nivel individual como una característica psicológica de los grupos de interés (Van Horn, 2003). Si el Clima es conceptualizado como una propiedad a nivel individual, cada individuo puede experimentar y ser influenciado por el Clima de una manera diferente.

Para Hoy et al. (1991, p. 10) el Clima Escolar “es la calidad relativamente duradera del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, afecta a su Comportamiento y se basa en la percepción colectiva de la conducta en las escuelas”.

Glatthorn (1992) describe el Clima como un "término escurridizo". Finalmente, la define como "...las percepciones compartidas que usted y todos los demás en la escuela tenga sobre las políticas, prácticas y procedimientos de la escuela" (p. 151).

Hoy y Miskel (1996, como se citaron en Sweetland & Hoy, 2000, p. 705) definen el Clima Escolar como “una cualidad relativamente perdurable de toda la escuela que es experimentado por el grupo, representa sus percepciones compartidas de Comportamiento, e influye en sus actitudes y Comportamientos en la escuela”.

Por cuestiones prácticas de investigación, considerando además las preguntas de investigación, este es el enfoque que fue tomado en cuenta y del cual se desprendió el concepto de Clima Escolar que formó parte de la investigación; dicho concepto quedó en los siguientes términos:

*El Clima Escolar hace referencia al conjunto de percepciones que son compartidas por maestros frente a grupo y directivos; se construye en función del conjunto de significados, expectativas, valores, relaciones interpersonales de éstos, de tal manera que afectan el Comportamiento y el rendimiento de los actores en la realización de las tareas escolares o educativas que cada uno de ellos realiza.*

## **Dimensiones del Clima Escolar**

Existe una multiplicidad de dimensiones aceptadas dentro de la teoría del Clima Escolar, hay autores que expresan que son solo dos, otros mencionan que son cuatro y hay quienes comentan que pueden ser incluso cinco; la falta de consenso en la determinación de las dimensiones del Clima Escolar, lo único que deja claro, es que aún no existe una teoría lo suficientemente consolidada para ser considerada como la fuente principal para esta investigación.

Empero lo anterior, se hará un recorrido somero por las dimensiones que algunos autores han tomado en cuenta para luego aclarar cómo es que se abordó en la presente indagación.

Halpin y Croft (1962, como se citaron en Hoy et al., 1991, p. 123) sugieren dos dimensiones de interacción personal, referidas solamente a la conducta de los directores y de los profesores; estos investigadores, sin embargo, creen que los alumnos y los padres son dos dimensiones a tomar en cuenta en las interacciones interpersonales. Consideran además, que las interacciones recíprocas entre directores, maestros, alumnos y padres y sus conductas construyen el Clima Escolar.

Hay cuatro características de estas dimensiones que se conciben y se presentan en términos operativos (Hoy & Sabo 1998, p. 9). Además, estas dimensiones se componen de categorías, al igual que el Comportamiento del director, el Comportamiento de los maestros, de los alumnos y la conducta de los padres. Cada una de las conductas tiene un conjunto de aspectos positivos y negativos. Se puede suponer que la interacción de estos diferentes aspectos provoca variaciones en el Clima Escolar.

La presente investigación se basó en la idea inicial de Halpin y Croft (1962, como se citaron en Hoy et al., 1991, p. 123) en relación a que las dos dimensiones más importantes en el desarrollo del Clima Escolar son el director y el maestro, por lo tanto sólo se tomaron para efectos del estudio esas dos dimensiones las cuales se describen a continuación.



## **Comportamiento del director.**

Esta dimensión de un Clima Escolar se ocupa de la manera en que el director interactúa con los profesores, los alumnos y los padres. Esto, en gran medida, parece afectar a la forma en los maestros interactúan uno con el otro, con los alumnos y los padres. Esta interacción tiene un considerable impacto en el ambiente general de la escuela. Halpin (1966, p. 151) identificó cuatro características de la conducta de un director. Son el distanciamiento, el énfasis de producción, la consideración y el empuje.

Para efectos de esta investigación, se hace alusión a la idea de que el Clima Escolar debe ser abierto o positivo, por ello, en lugar de abordar las características desde los aspectos negativos de la teoría base, se hizo referencia a las características como el acercamiento, el énfasis en la persona, la consideración y el empuje.

En la descripción de las características como el distanciamiento y el énfasis de producción, se hizo la construcción de la teoría que desde la perspectiva de esta indagación fueron tomados en cuenta para la construcción del instrumento.

### ***El distanciamiento.***

Halpin (1966, p. 151) describe la actitud distante como el grado en que algunos directores mantienen distancia social del personal, la manera en que dan y aplican las reglas y hacen regulaciones excesivas. Algunos directores se ven como hostiles, no muestran sentimientos humanos y su relación con el personal es pobre. Silver (1983, p. 181) afirma que “esta distancia es tanto psicológica como física, es psicológica porque estos

directores evitan discusiones informales, no bromean con el personal y el personal es consciente de las expectativas de la conducta de los directores de centros.

La distancia también es física en el sentido de que los directores pueden optar por ser reservados o abiertos e interactuar libremente con los empleados, que pueden utilizar su posición para ayudar al personal para lograr las metas de la escuela, y pueden optar por utilizar su voz y el Comportamiento para demostrar su superioridad. Tanto la distancia psicológica y física tienen influencia sobre el Clima de la escuela.

En relación a esta característica se optó por llamarla Acercamiento, el cual considera que un director que la presenta, ayuda a los maestros a alcanzar las metas que se establecieron de antemano; es un profesional que bromea en buena lid con sus seguidores, es capaz de interactuar y relacionarse libremente con todos los maestros, es humano en su trato hacia los demás, es una persona amigable con los compañeros de trabajo y además, constantemente tiene pláticas con los maestros sobre temas que van de lo profesional a lo laboral.

### ***Énfasis de producción.***

Halpin (1966, p. 151) afirma que “el énfasis de la producción es el Comportamiento autoritario y controlador de algunos directores, que hacen que éste sea rígido. Por lo tanto supervisan estrechamente al personal”.

Según Silver (1983, p. 183), el énfasis de producción va desde “muy fuerte a ningún énfasis”. Un director que hace fuertemente hincapié en la producción, cree que las personas trabajan mejor bajo tensión y presión, también cree que cuando toda la atención se dirige al trabajo, se reducen al mínimo los enfrentamientos que a veces se

producen entre el personal. Cree que las necesidades sociales y psicológicas de los maestros se cumplen cuando están dedicados y comprometidos con su trabajo. Este tipo de Comportamiento del director influye en cómo el personal ejercerá sus responsabilidades y que afectará en última instancia, el Clima Escolar.

Paisey (1992, p. 145) sostiene que si no hay un énfasis en la producción, el personal no puede estar preocupado por el cumplimiento de las metas de la escuela. Algunos maestros no pueden tomar en serio su trabajo. Ellos pueden estar más preocupados por sus intereses personales a expensas de su trabajo. En vista de ello, este tipo de Comportamiento afecta, sin duda, el Clima Escolar. Todo el mundo hace lo que le gusta. Los resultados de los alumnos y la imagen de la escuela están en juego.

Esta característica fue nombrada Énfasis en la persona, porque tiene relación con el hecho de que el director pone énfasis en las personas, porque considera que los maestros se preocupan por cumplir con las metas establecidas previamente para la institución; considera que los docentes tienen cubiertas las necesidades sociales con la realización del trabajo; cree que los maestros toman muy en serio lo que realizan sobre su trabajo; considera que los maestros son capaces de realizar mejor su trabajo sin presión de su parte y por último, enfatiza constantemente el compromiso que los maestros tienen sobre su labor.

### ***Consideración.***

Halpin (1966, p. 151) afirma que “la consideración tiene que ver con cómo el director se relaciona y responde al personal y sus necesidades”, tener interés personal en lo que concierne a su personal, a los alumnos y a los padres, incluso si eso significa sacrificar

algo de tiempo para hacer esto; si muestra simpatía cuando surja la necesidad y la celebración de los logros de los maestros, los alumnos y de los padres.

Azzara (2001, p. 62) asevera que “la atención a las docentes, padres y alumnos es el corazón del Liderazgo escolar. Por lo tanto, para que el director sea eficaz, debe referirse a los interesados demostrando su preocupación por ellos”.

Heller (2002) y Rooney (2003) opinan que los estudiantes y profesores funcionan con eficacia cuando se cumplen sus necesidades básicas y esto contribuye a un entorno propicio en el que todo el mundo se preocupa por los demás y siempre fomentan excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. Los directores transitan en este aspecto, que van desde ser altamente considerados a no ser considerados en lo absoluto.

Azzara (2001, p. 63) afirma que “el director que es altamente considerado es el más efectivo, porque el desarrollo de la relación personal positiva con toda la escuela es el núcleo de Liderazgo de la escuela”. Hoy y Sabo (1998, p. 14) señalan que “la falta de consideración puede contribuir a la frustración docente y a la apatía, por lo tanto prevalecerá el Clima negativo”.

### ***Empuje.***

Halpin (1966, p. 151) describe el empuje como el modo en que algunos directores actúan como un modelo para el tipo de Comportamiento que esperan de su personal. Ellos marcan la pauta y el apoyo del personal a fin de mantener la norma.

El empuje se caracteriza porque el director es muy trabajador, el personal es motivado tanto intrínseca y extrínsecamente, el personal trabaja muy duro y disfruta de

su trabajo. El Comportamiento del director puede variar de mostrar gran empuje a no mostrar nada de empuje.

El director de alto empuje influye en el Clima Escolar abierto, todas las actividades están enfocadas y dirigidas a la consecución de los objetivos de la escuela, los profesores y los alumnos disfrutan de la enseñanza y el aprendizaje. Ribbins (2001, p. 16) sostiene que “el director, sin empuje también afecta el Clima Escolar”.

Dice, además, que si no hay ningún ejemplo del nivel de las expectativas por parte el director, puede resultar en la falta de motivación y el desempeño por parte de profesores y alumnos. Esto es debido a que la calidad de la dirección del director es crítica para la eficacia de la escuela.

### **Comportamiento de los maestros.**

Uno de los actores que más determina el Clima Escolar es el maestro, es él quien mediante su Comportamiento y las relaciones que entabla con los estudiantes, los padres de familia, los compañeros de trabajo y con el director, juega un papel crítico en el desarrollo del *continuum* de un Clima Escolar cerrado a un Clima Escolar abierto.

Halpin (1966, p 150) identifica cuatro características del Comportamiento de los docentes que pueden influir en el Clima Escolar, dichas características son: retirada, obstáculo, espíritu e intimidad.

Al igual que en el Comportamiento del director, en esta parte del trabajo se modificaron dos de las cuatro características del Comportamiento de los maestros; mientras que Halpin (1966) consideraba a la Retirada y al Obstáculo como definidores del Clima Escolar, en el presente trabajo se establecieron las características en función



del Involucramiento que pueden tener los maestros así como la Actitud proactiva de los mismos; más adelante se detallan las características que se tomaron en cuenta al momento de rehacer las aportaciones de la retirada y el obstáculo.

### ***Retirada.***

Halpin (1966, p. 150) afirma que “la retirada se utiliza para describir la falta de compromiso de los profesores con la escuela”.

Según Hoy y Miskel (2001, p. 195), en una escuela desacoplada, algunos profesores se quejan mucho, de que son improductivas y se comprometen en asuntos triviales. A estos maestros no les gusta el director y lo critican. Su actitud negativa se refleja en la manera en que se relacionan entre sí, critican y faltan al respeto el uno al otro.

La situación puede ser tan grave que sabotean los intentos de Liderazgo del director. En efecto, un Clima negativo impregna la escuela. Por el contrario, en una escuela que se caracteriza por una baja separación, la mayoría de los maestros trabajan en equipo y están comprometidos con su trabajo. Ellos se respetan entre sí y se comportan como profesionales.

El Comportamiento negativo del director no impide a los profesores hacer y disfrutar de su trabajo. Por lo tanto, estos profesores son productivos, independientemente de la debilidad de Liderazgo autocrático del director. En esta situación, puede ser difícil para que prospere un Clima Escolar positivo porque el Comportamiento autocrático del director no promueve un ambiente positivo.

Lo que se consideró en esta característica del Comportamiento de los maestros es que éstos se comportan como unos verdaderos profesionales de la educación, son respetados por los compañeros de trabajo en relación con lo que realizan en la escuela; son altamente comprometidos con lo que llevan a cabo diariamente en la escuela; son maestros que realizan las actividades asignadas por el Consejo Técnico o el director y es capaz de hacer equipo constantemente en función de las acciones educativas y personales de los miembros de la escuela; esta dimensión fue denominada Involucramiento.

### ***Obstáculo.***

Halpin (1966, p. 150) afirma que el obstáculo es un concepto usado para describir la actitud de algunos profesores hacia el trabajo y su papel en las actividades escolares no docentes: los maestros ven como tareas de rutina y los requisitos como obstáculo para las labores escolares. Owens (1981, p. 196) afirma que estos maestros no están preocupados por la enseñanza o consideran las normas, el trabajo de papel y otros trabajos administrativos, totalmente innecesario.

Estos maestros no gozan de escribir su planeación, el mantenimiento de registros de asistencia a clase, registrar marcas de prueba y de la comunicación y la correspondencia con los padres.

Otros profesores según Silver, (1983, p. 183) “consideran que las tareas administrativas no sólo son necesarias, sino también útiles para facilitar el logro de las metas de la escuela”.

Si algún maestro no considera de importancia tomar la puntualidad y asistencia, algunos estudiantes que no son responsables tendrán la tendencia a huir o a llegar tarde a la escuela porque puede ser tomado como normal. Esto en determinado momento puede conducir a la obtención de malos resultados o a aumentar la tasa de deserción.

Además de que si no hay constancia en las observaciones o calificaciones de los alumnos, los que presentan dificultades académicas no pueden recibir la ayuda que necesitan porque el docente no tiene los antecedentes que le permita rastrear a los alumnos y mucho menos poder dar clases de apoyo remediales.

Si el maestro no mantiene comunicación constante con los padres de familia o sólo se limita a llamarlos cuando ocurre algún incidente de nivel considerable, el apoyo de éstos en tareas extra clase o en actividades propias del quehacer áulico se verá limitado.

Hoy y Sabo (1998, p. 12) opinan que es posible tener situaciones en las que los profesores están agobiados con el papeleo y otras tareas administrativas. Esto significa que algunos directores enfatizan más el papeleo por lo que se convierte en un fin en sí en lugar de un medio para un fin. En tal situación, los profesores llevan a cabo su tarea a regañadientes con el fin de evitar la confrontación con el director.

Halpin (1966, p. 150) señala que este tipo de situación perturba un Clima caracterizado con una misión orientada a objetivos, los profesores pasan mucho tiempo en actividades de las que los alumnos no pueden beneficiarse. Dado que algunos directores enfatizan más el papeleo, se podría suponer que algunos otros directores pueden no molestarse en absoluto porque los maestros mantengan los registros necesarios.

Para aclarar el punto, si un director no solicita a los maestros el plan de clases, el registro de asistencia, el seguimiento del progreso de los estudiantes y de la comunicación con los padres de familia, puede crear un Clima de *laissez-faire* donde a los maestros se les dé el espacio necesario para hacer lo que deseen llegando a caer en la irresponsabilidad.

Contrario a lo anterior, a esta característica se le denominó actitud proactiva, se consideró que los maestros actúan con responsabilidad; elaboran con alegría sus planificaciones didácticas; son atingentes en la elaboración del registro de calificaciones, de la puntualidad y de la asistencia; son maestros contentos en la comunicación que establecen con los padres de familia; son preocupados por realizar observaciones sistemáticas sobre las dificultades que presentan los alumnos, de tal manera que sean éstas una guía para emprender acciones de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; al realizar con buena disposición su trabajo, los maestros elaboran con agrado las acciones administrativas que le son encomendadas en la escuela.

### ***Espíritu.***

Halpin (1966, p. 151) utiliza este término para describir la satisfacción de los profesores con sus necesidades sociales y profesionales. En una escuela que se caracteriza por un alto espíritu, los maestros ayudan y apoyan su trabajo con los demás, como equipo, que les gusta y se respetan mutuamente. Ellos disfrutan de su mutua compañía y están comprometidos con su trabajo y la escuela. Son entusiastas, innovadores y voluntariamente prestan asistencia mutua en caso necesario.

En caso de bajo espíritu, los maestros hacen su trabajo de mala gana. Ellos no obtienen satisfacción de su trabajo. Por lo tanto, trabajan sólo para ganarse la vida. No existe una fuerte relación entre los maestros. Para Hoy y Sabo (1998, p. 12) “este tipo de situación genera un Clima que no es propicio para el trabajo”.

### ***Intimidad.***

Éste es un término utilizado para describir las relaciones que existen entre los maestros de una escuela. Halpin (1966, p. 151) dice que “el grado de las relaciones que existen entre los docentes varía de escuela a escuela”. Silver (1983, p. 183) afirma que la alta intimidad puede existir entre maestros en algunas escuelas, mientras que la baja intimidad puede existir entre los maestros de otras escuelas y, sin embargo, aclara que puede no haber nada de intimidad en los maestros de otras instituciones educativas.

Hoy y Miskel (2001, p. 192) observan que una gran intimidad refleja una estrecha relación entre los profesores. Los profesores de una escuela que se caracterizan por una elevada intimidad se conocen bien y comparten asuntos personales con los demás.

Este tipo de relaciones no termina o se circunscribe al claustro escolar, sino que se da además fuera de la escuela. Los docentes encuentran en muchas ocasiones a sus mejores amigos en el interior de las relaciones laborales con sus colegas.

Una alta intimidad puede llegar a tener un impacto tanto negativo como positivo; si se comparten las cargas difíciles, se satisfacen necesidades emocionales o psicológicas de los maestros, es entonces que se reciben los estímulos necesarios para funcionar de manera efectiva, todo el mundo es feliz y prevalece el Clima Escolar positivo.

No obstante, una gran intimidad si no se aplica con cuidado puede llevar al Clima negativo. Situaciones en las que los profesores se limitan en compartir asuntos personales entre sí, pero se entregan a chismear sobre asuntos que afecten a otros colegas, pueden dar lugar a confusión, desconfianza, maltrato e incluso discusiones.

Los profesores de una escuela que se caracterizan por una baja intimidad y tienen una actitud positiva hacia los demás. Son amables, pero no son muy íntimos. Por lo tanto, la amistad no va más allá del recinto escolar. No comparten sus asuntos privados con los colegas, puesto que tienen a sus mejores amigos en otros círculos sociales ajenos a la escuela.

Si los asuntos privados son compartidos con los colegas que no están aptos para apoyar o guardar secretos, la amistad puede convertirse en un problema y afectar negativamente el Clima Escolar. Es aquí donde Hoy et al. (1991, pp. 14-15) nos dicen que algunos maestros que no comparten sus heridas o tristeza con sus colegas porque el ambiente no anima a compartir, pueden salir de la escuela para resolver problemas que podrían haber sido resueltos ya sea por sus compañeros o por el director.

### **Perspectivas del Clima Escolar**

Existen diferentes perspectivas del Clima Escolar, control de los alumnos, el Clima como salud y el Clima como personalidad, para efectos del presente trabajo se tomaron en cuenta las referidas al Clima como personalidad.

## El Clima como personalidad.

Freiberg y Stein (1999, p. 11) afirman que “aunque la escuela no es un ser orgánico en el sentido biológico, tiene las cualidades de un organismo vivo, en el sentido de organización”. En ellas se explica que más allá de la estructura física de la escuela, existen otros elementos que reflejan la forma en que las personas interactúan, que representan el tejido social que asiste a las condiciones de trabajo y el aprendizaje en la escuela.

Por lo tanto, la conclusión de que: "el Clima es real: se puede sentir. El enfoque de Halpin y Croft (como se citaron en Halpin, 1966, p. 132) estaba destinado a identificar la importancia de la interacción maestro-maestro y maestro-director en las escuelas. Como resultado, Halpin y Croft construyeron el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (OCDQ) por sus siglas en inglés, que retrata el ambiente de una escuela primaria.

“Halpin y Croft interpretan el Clima Escolar como la "personalidad" de la organización en la conceptualización de los Climas de la escuela a lo largo de un continuo abierto a cerrado” (Halpin 1966, p. 133).

Halpin (1966) señala diferentes tipos de Climas que existen en las escuelas: el Clima abierto, el Clima autónomo, el Clima controlado, el Clima familiar, el Clima paternalista y el Clima cerrado. Estos Climas pueden ser descritos a lo largo de un continuo de abierto-cerrado.

### ***Clima abierto.***

Un Clima abierto se utiliza para describir la apertura y la autenticidad de interacción que existe entre el director y maestros. Hoy y Sabo (1998, pp. 125-128) dicen que el estado de un Clima abierto refleja del director las actitudes de cooperación, apoyo y receptividad a las ideas de cada uno de los docentes y su compromiso para trabajar.

El director, según estos investigadores, muestra una preocupación genuina por los maestros, él motiva y anima a los miembros del personal (alta potenciación). Él da la libertad personal para llevar a cabo sus tareas de la mejor manera que saben (baja directividad). No prioriza tareas de rutina para interrumpir las responsabilidades educativas de los profesores (bajo obstáculo). Además, en una escuela que se caracteriza con un Clima abierto, los profesores son retratados como profesionales, atentos, respetuosos y tolerantes (baja desconexión).

Los maestros son atentos y dispuestos a ayudar a los estudiantes cuando es necesario. Trabajan duro para que los alumnos tengan éxito (alto compromiso). Ellos cuidan, respetan y se ayudan unos a otros como compañeros e incluso a nivel personal (relaciones altas colegiadas). Como equipo trabajan para el éxito de los alumnos. Tanto el director y los maestros son accesibles y mantienen estrechas relaciones con los alumnos y los padres (Halpin, 1966, pp. 174-175).

Hallazgos de Hoy y Tarter (1997) revelaron que las conductas de alto apoyo del director, que las conductas de baja directividad, que las conductas de un alto compromiso y unas bajas conductas de frustración del maestro son atributos de un Clima Organizacional abierto y saludable.

### ***Clima autónomo.***

Para Halpin, (1966, p. 175) este tipo de Clima retrata un ambiente donde a los maestros se les da una buena medida de libertad para operar en la escuela. En los modelos del director entusiasta y diligente, tanto los profesores como los alumnos están contentos. No hay ninguna amenaza o influencia externa. Los maestros tienen muchos deseos de trabajar y los alumnos están muy motivados para aprender. Existe una estrecha relación entre el director, los maestros, los alumnos y los padres.

### ***Clima controlado.***

El trabajo duro es la característica principal del Clima controlado. A pesar de que el director no es un modelo de compromiso, el trabajo duro es de enfatizarse en la medida en que poco o ningún tiempo se da a la vida social. No obstante, los maestros están comprometidos con su trabajo y pasan mucho tiempo en el trabajo diario. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, hay poco tiempo para interactuar uno con el otro.

Silver (1983) y Halpin (1966) encontraron que el director que a menudo emplea un enfoque directo, mantiene su distancia de los maestros, alumnos y padres de familia con el fin de evitar la familiaridad. No anima a los padres a visitar la escuela por problemas de sus hijos porque el tiempo en estos asuntos, según el director, podría ser utilizado en algo que vale la pena; estas características se encuentran dentro de este tipo de Clima Escolar.

### ***Clima familiar.***

El Clima familiar representa un ambiente de *laissez-faire*. El director está preocupado por el mantenimiento de ambiente agradable, a expensas de la realización de tareas. Por lo tanto, un porcentaje considerable de los profesores no están comprometidos con su tarea principal.

Algunos de los que están comprometidos resienten la forma en que el director dirige la escuela: no comparten los mismos puntos de vista con el director y sus colegas. Como resultado, aquellos que no están comprometidos, forman una camarilla, ya que son de la misma actitud, se convierten en amigos. La mayoría de los alumnos no toman en serio sus estudios y algunos de ellos dan excusas endebles para estar fuera de la clase o ausentes de la escuela. La mayoría de los padres no se involucran en la educación de sus hijos, no están interesados en saber lo que sus hijos hacen o dejan de hacer en la escuela.

No piensan que es importante asistir a las reuniones de padres y maestros. La familiaridad entre el director y los maestros es tanta que el trabajo escolar sufre (Silver, 1983, p. 186; Halpin, 1966, pp. 178-179).

### ***Clima paternal.***

Este tipo de Clima representa un ambiente donde el director es muy trabajador, pero no tiene efecto en el personal, para ellos el trabajo duro no es un término popular. Hay un grado de cercanía entre el director y los maestros, pero la expectativa del director hacia los profesores es muy poco práctica. De todos modos, él es considerado y enérgico, pero

su enfoque de Liderazgo autocrático es benevolente. Como resultado, la mayoría de los profesores, alumnos y padres de familia prefieren mantener distancia del director. A menudo, los alumnos no pueden expresar sus dificultades o problemas con valentía y los padres visitan la escuela sólo cuando sea absolutamente necesario (Costley & Todd, 1987, p. 562).

### ***Clima cerrado.***

Hoy y Sabo (1998: p. 129) afirman que el Clima cerrado representa la “antítesis del Clima abierto”. La principal característica de este tipo de Clima identificado por Halpin (1966, pp. 180-181) es la falta de compromiso y la improductividad (mayor separación). No hay ningún compromiso, sobre todo por parte del director y los maestros.

No hay énfasis en la realización de la tarea, sino que el director subraya el papeleo de rutina, trivial e innecesario al que los profesores responden mínimamente. El director es rígido y controlador (alta directividad). Él es desconsiderado, insolidario e insensible (bajo el apoyo). En consecuencia, la mayoría de los profesores se sienten frustrados e ineficaces.

Hoy y Sabo (1998, p. 129) añaden que hay una falta de respeto por el director. No sólo eso, los maestros carecen de respeto y desconfían el uno del otro, de la autoridad de la escuela, e incluso de los alumnos, los profesores son intolerantes y divididos, por lo tanto, hay una tensión social en la escuela. Hoy y Tarter (1997, p. 54) establecieron las características anteriores de un Clima Organizacional cerrado, no saludables como se ha indicado por Halpin. En este tipo de ambiente, sería ilógico esperar tanto que los alumnos

alcancen un alto nivel académico y tengan una actitud positiva hacia la escuela y con los demás, simplemente porque no hay ningún ejemplo a imitar.

Como se mencionó anteriormente, los tipos de Clima varían en un continuo de Clima abierto a cerrado. En vista de las características de cada uno de los Climas de organización de las escuelas más arriba descritos, Halpin (1966, pp. 174-181), describe el primero y los últimos tipos (abierto y cerrado), como los dos extremos. Por lo tanto, son opuestos. Cada dimensión en un Clima abierto es positivo, contribuir a un ambiente de aprendizaje orientado a objetivos, mientras que cada dimensión en un Clima cerrado es negativo, lo que contribuye a un ambiente productivo confuso.

Por ejemplo, en un Clima abierto, el director es flexible y les da a sus maestros la libertad de funcionar sin un análisis exhaustivo, que les anima a poner en uso sus talentos creativos; en un ambiente cerrado, el director es rígido, controlador y escruta atentamente a sus maestros. En esta situación, un número considerable de profesores son resentidos y sin compromiso: no muestran interés en su trabajo y simplemente ponen el mínimo esfuerzo en la realización de determinada tarea, sólo con el propósito de ganarse la vida.

En conclusión, algunos estudiosos, por ejemplo, Hoy y Miskel (2001, p. 214) afirman que cada escuela tiene su propio Clima. Esto es porque las escuelas operan de diferentes maneras. El tipo de Clima que prevalece en la escuela es la combinación del Comportamiento del director y maestros en esta investigación. Por lo tanto, el Clima varía de escuela a escuela.

Freiberg (1999, p. 208) opina que “el Clima es un factor en constante cambio en las escuelas. Esto se debe a que el director puede decidir en determinadas ocasiones por adoptar un estilo de Liderazgo diferente, que puede tener un gran impacto en el Clima de la escuela”.

## Una revisión del Liderazgo

Se ha dicho la importancia que revisten las figuras del docente y del director en la conformación de un Clima Escolar adecuado, pero es en el segundo actor en que recae esencialmente la conformación de las condiciones institucionales que hagan promoción del Clima Escolar positivo.

El propósito de la revisión de literatura sobre los estilos de Liderazgo es tener una mejor comprensión de éstos como concepto y cómo cada uno de ellos puede llegar a afectar las relaciones de los actores de la actividad educativa de las escuelas.

La literatura sobre el estilo de Liderazgo que pueden presentar tanto maestro como director de las escuelas, nos muestra que hay diferentes estilos de Liderazgo, ya Bass (2000) abre la posibilidad en la distinción de más de un tipo de Liderazgo efectivo; sin embargo, un solo estilo de Liderazgo no ofrece la posibilidad de dirección adecuada de una escuela.

Es más bien la combinación de algunos estilos de Liderazgo lo que permite la armonía si son utilizados tal y como las diversas situaciones lo ameriten.

A pesar de que la conformación de un Clima Escolar positivo es influenciada por muchos factores, el Comportamiento directivo es decisivo para orientar la mejora del Clima Escolar, toda vez que son estos los responsables de la conducción de las instituciones educativas.

Como uno de los objetivos es analizar la relación entre el Clima Escolar y el Liderazgo Directivo de las escuelas primarias, en esta parte se aborda el concepto de Liderazgo, su importancia, varias nociones sobre él y los paradigmas para poder

establecer y desentrañar el vínculo que existe entre las variables de la presente investigación.

### **Pero... ¿Qué es el Liderazgo?**

Por más de medio siglo el término ha sido objeto de trabajos de investigación y tema de discusión, sobre todo en lo que concierne a la gestión y al desarrollo Organizacional.

De acuerdo con Adlam (2003, p. 204) el Liderazgo es un término bastante complejo. En base a ello, se considera que es bastante acertada esta aseveración, debido a que varios enfoques han sido utilizados para proporcionar significado a este término. Por ello, el término ha sido definido de diferentes maneras, algunas de las cuales se discuten a continuación.

Para Anderson, Ford y Hamilton (1998, p. 269) “el líder ejerce el poder sobre sus seguidores para obtener su cooperación”. Esta es una perspectiva tradicional que percibe el concepto de Liderazgo con la idea de inducir al cumplimiento, el respeto y la cooperación.

Schermerhorn, Hunt y Osborn (2000, p. 287) definen el Liderazgo como un caso de “influencia interpersonal que reciben los individuos o grupos de personas para hacer lo que el líder quiere que se haga”.

Maxwell (1999, p. 108) en cambio piensa de forma diferente, sostiene que la atención del líder debe ser en función de lo que el director o directora pueda poner en las personas, con el fin de construir el tipo de relación que promueva y aumente la productividad de la organización.

En relación a lo anterior, se puede entender que el enfoque cambia de ser burocrático (donde el líder da indicaciones a otros y toma decisiones para que los otros hagan las cosas) a no serlo, la percepción del Liderazgo parece ahora tomar la motivación, el empoderamiento y la inclusión de los seguidores como esencial en él.

Hay puntos de vista que son menos ortodoxos y que se escapan de las perspectivas más tradicionales sobre el tema. Por mencionar algunos, tenemos la idea de Sergiovanni (1999, p. 22), que percibe el Liderazgo como una cuestión personal que comprende “el corazón, la cabeza y la mano”. Él considera que el corazón de un líder se ocupa de las creencias, los valores y la visión que tiene de las cosas. La cabeza es la experiencia que ha acumulado a lo largo del tiempo y la habilidad de percibir las situaciones a la luz de su propia experiencia. La mano del líder, por su parte, son las acciones y decisiones que toma.

Básicamente la idea de Sergiovanni (1999) tiene que ver con que los actos del líder reflejan sus valores, su visión, su experiencia, su personalidad y su capacidad para utilizar las experiencias pasadas para hacer frente a las situaciones actuales. Se puede llegar a argumentar que el Liderazgo es una muestra de una persona completa en información, las percepciones, las ideas, los valores y los conocimientos que entran en juego para hacer los cambios necesarios en la organización.

Dubrin (1998, p. 2) por su parte, define el Liderazgo como “la capacidad para inspirar confianza y el apoyo que esperan los seguidores para lograr los objetivos Organizacionales”. Esto tiene que ver con el cambio, la inspiración y la motivación. Además, la responsabilidad del líder estriba en la comunicación de la imagen de lo que debe ser la organización, de tal manera que convenza a sus seguidores para canalizar a todos sus seguidores a que hagan las actividades pertinentes para alcanzar esa imagen.

Las acepciones hechas por Sashkin y Sashking (2003, p. 39) y Hoy y Miskel (2001, p. 393) son consideradas como el arte de transformar la organización de las personas con el objeto de mejorar la organización. Los líderes en su perspectiva son los que definen la tarea y explicitan por qué es necesaria la realización del trabajo, supervisan las acciones de sus seguidores y garantizan que tengan lo que necesitan en términos de habilidades y recursos para la realización del trabajo.

Este tipo de líderes no sólo desarrollan una relación entre ellos y sus seguidores, sino que se alinean, motivan e inspiran a los seguidores para fomentar la productividad. El énfasis de este enfoque es la transformación que trae un cambio positivo en las organizaciones, los grupos, las relaciones interpersonales y el ambiente.

Es necesario aclarar que las viejas y las nuevas concepciones de Liderazgo están en juego en la formación de las características del líder. Es necesario decir que el Liderazgo no se produce de manera aislada, se lleva a cabo en el proceso de interacción de dos o más personas donde el líder busca influir en los demás y en su Comportamiento.

El viejo concepto, sin embargo, está fundamentado en el ejercicio del poder sobre los seguidores para el mantenimiento del *status quo*, mientras que la nueva perspectiva se basa en la mejora continua y en el reparto de poder entre los seguidores del líder. El viejo concepto se basa en el ejercicio del poder y el autoritarismo. Mientras que el nuevo pretende desarrollar el respeto y la preocupación por los seguidores y los ven como una poderosa fuente de creatividad, conocimiento y energía para la mejora de la organización.

En conclusión, el tema de cambio y el empoderamiento es el punto medular de la nueva perspectiva de Liderazgo. Se espera que el líder genere constantemente nuevas ideas para fomentar la eficacia y la producción dentro de la organización y esta es la

conceptualización que se tomó como referente importante para la creación de un Clima Escolar percibido de manera positiva.

### **Importancia del Liderazgo.**

Los líderes realizan actos constructivos para el logro de las metas a corto y largo plazo y para proporcionar razones claras y positivas a sus seguidores para realizarlo; en esencia los líderes añaden claridad y sentido a la vida dentro de la organización, haciendo más significativas las actividades que realizan sus seguidores.

Para Sashkin y Sashkin (2003, p. 8) los líderes eficaces hacen una diferencia en la vida de las personas, éstos empoderan a sus seguidores y les enseñan cómo dar sentido a la toma de acciones apropiadas que puedan propiciar el cambio.

Para resaltar la importancia del Liderazgo, Schermerhorn et al. (2000, p. 287) sostienen que “el Liderazgo es el corazón de cualquier organización, ya que determina el éxito o el fracaso de la organización”. En una organización como las educativas, la importancia del Liderazgo se refleja en muchos ámbitos de este tipo de organización: prácticas de enseñanza, el rendimiento académico, la disciplina de los estudiantes, el Clima Escolar, etc.

Los directores de las escuelas pueden ser capaces de prevenir conductas disruptivas, promoviendo las relaciones intergrupales positivas utilizando diferentes enfoques para crear un ambiente seguro y comprensivo.

En los resultados de la investigación realizada por Waters, Marzona y McNulty (2004, p. 50) se encontró que el Liderazgo efectivo de los directores puede aumentar significativamente el rendimiento de los alumnos. Aparte del hecho de que el director

sabe qué hacer, cuándo, cómo y la razón para hacerlo; reconoce los tipos de cambio que suponen una mejora en el rendimiento de los estudiantes y la implicación del personal para ello.

Se necesita del Liderazgo para transformar la escuela y que sea exitosa. Al respecto, Barker (2001, pp. 70-72), en los resultados de sus investigaciones informó que el director es un individuo capaz de crear el Clima necesario para despertar la motivación potencial del personal y los alumnos.

El estudio indica que un director eficaz puede cambiar una escuela que carece de dirección y objetivos a una escuela que esté orientada en base a objetivos y sea productiva. Por ello, se puede argumentar que un Liderazgo con eficacia es fundamental en la producción y en la transformación de una circunstancia poco prometedora de la escuela.

Lo más importante para una organización es la calidad de su Liderazgo, en particular la calidad del director en el ambiente escolar. Cunningham y Cordeiro (2000, p. 137) y Tirozzi (2001, p. 438) afirman que el director se encuentra en el centro de todas las iniciativas de mejora de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, es un agente de cambio para el éxito escolar, y se espera que explore y utilice juiciosamente los recursos para la mejora continua en el desempeño Organizacional.

### **Teorías del Liderazgo.**

Mientras se sigue buscando el sentido de la dirección y cuál es el mejor estilo de Liderazgo, se ha transitado desde el Liderazgo tradicional a las nuevas perspectivas del mismo. Schermerhorn et al. (2000, p. 287) y Hoy y Miskel (2001, p. 409) categorizan los

rasgos de las teorías conductuales y situacionales o de contingencia en virtud de las perspectivas tradicionales de Liderazgo y las teorías de Liderazgo carismático y transformacional en las nuevas perspectivas de Liderazgo.

Son muchas las teorías sobre el Liderazgo, entre ellas está la teoría del gran hombre y teoría de rasgos que se basa en la idea de que los líderes están en lo cierto y su Liderazgo se basa en la autoridad que le da su rectitud (Sashkin & Sashkin, 2003).

La teoría del Comportamiento que se basa precisamente en eso, en el Comportamiento de los líderes más que en los rasgos o características personales del líder.

La teoría de la situación o de contingencia (Hoy & Miskel 2001, p. 403) propone dos hipótesis básicas: los rasgos y características de la situación del Liderazgo se combinan para producir el Comportamiento y la efectividad del líder, los factores situacionales tienen efecto directo en la efectividad.

La teoría sistemas de administración de Rensis Likert (1903-1981) se representa en un continuo que va de sistema de una a cuatro: Sistema I: Autoritario-coercitivo; Sistema II: autoritario benévolo; Sistema III Consultivo, y Sistema IV: Participativo (Paisey 1992, p. 144).

### ***Teorías del Liderazgo transaccional y transformacional.***

Los enfoques mencionados anteriormente no proporcionan un sentido claro y convincente de la eficacia del Liderazgo; la eficacia del Liderazgo no depende de poseer o no ciertos rasgos personales, ni lo que hacen, ni la capacidad que tienen para hacer lo adecuado en las diferentes situaciones en las que se ven envueltos. En respuesta a esto,

en la necesidad de mejorar el estilo del Liderazgo para impactar en el desarrollo adecuado de las organizaciones, surgen nuevas perspectivas del Liderazgo: la teoría del Liderazgo carismático y transformacional. Los nuevos enfoques del Liderazgo son esenciales para la transformación de las personas y de la organización para lograr los resultados deseados en la organización, en este caso la educativa.

Nuestra sociedad se caracteriza por el cambio constante, esto afecta a las expectativas que los actores de la escuela presentan. En lo que va de la presente década, las escuelas de educación básica, así como todo el sistema educativo en general ha presentado cambios en el área del desarrollo curricular, en el rol de los estudiantes y de los docentes, en la función y utilidad de las estrategias de enseñanza; como resultado de ello, el Liderazgo como concepto ha sido concebido desde otra perspectiva.

Leithwood (1992, p. 8) afirma que la forma de Liderazgo instruccional coincidía con la época de la década de 1980 y la década de 1990, ya que se unió a las expectativas de los responsables de políticas públicas y la toma de decisiones del director. Sin embargo, los cambios experimentados por las escuelas durante la década de 1990 no podían ser manejados cuando el director estaba funcionando como un líder de instrucción.

El concepto de Liderazgo transformacional se convirtió gradualmente en un asunto de importancia, porque se esperaba que los directores tuvieran un Liderazgo visionario para la organización: “un área que no fue atendida por los líderes de instrucción” (Bogler 2001, p. 663).

Según Leithwood y Jantzi (1990, p. 254), los directores que tuvieron éxito en su trabajo utilizan un método diferente para motivar y generar cambios en sus escuelas. Esto implica que los que no tienen éxito, no han utilizado el tipo de estrategias que utilizan los directores exitosos.

*Liderazgo transaccional.*

Bass (1998, p. 121) afirma que el Liderazgo transaccional se basa en gran parte en los intercambios entre un líder y los miembros del grupo, como el uso de recompensas y castigos para controlar el Comportamiento. Establece que cada quien entra en la transacción debido a la expectativa de cumplir con sus propios intereses y su líder supone que debe mantener el *status quo* al satisfacer las necesidades de los subordinados.

Este Liderazgo hace hincapié en el proceso en el que el líder define las necesidades, asigna tareas, da recompensas a los seguidores por su buen desempeño, o el castigo por los errores (Ubben, Hughes & Norris, 2001, pp. 14-15).

Para ejemplificar lo anterior, se puede decir que el director observa lo que quieren los maestros y trata de darles lo que quieren en función de su rendimiento, intercambia recompensas y promesas de recompensas por sus esfuerzos y responde a sus intereses inmediatos. De lo contrario, utiliza amenazas o castigo por sus errores. Cunningham y Cordeiro (2000, p. 185) opinan que “un líder transaccional tiene una mentalidad de mando y control”.

Ubben et al. (2001, p. 14) opinan que este tipo de intercambio inhibe el compromiso de los subordinados, ya que es una cuestión de realizar las tareas porque se indica el “qué” y el “cómo” del trabajo, lo que significa que los docentes son sólo trabajadores que hacen el trabajo, porque se beneficiarán de ello y no por su lealtad al director o a la escuela.

Lussier y Achua (2001, p. 383) afirman que el Liderazgo transaccional busca mantener la estabilidad y esa es la razón principal de que Leithwood y Jantzi (2000, p. 114) perciban este concepto como la gestión en lugar de Liderazgo. Así, un líder

transaccional establece metas para los seguidores en función del esfuerzo que espera de ellos; no espera que los seguidores lleven tareas a cabo más allá del estándar normal, y no hace ningún esfuerzo para cambiar la situación, actitudes y valores de los seguidores. Por lo tanto, el líder transaccional no transforma seguidores u organización.

Bass (1985, pp. 135-136) identifica algunos sub-factores, tanto del Liderazgo transaccional como del transformacional. “Los sub-factores de Liderazgo transaccional son: la recompensa de contingencia, gestión por excepción y el *laissez-faire*”. Bass (1998, p. 6) afirma que la recompensa contingente se refiere a la situación en la que el líder premia a los subordinados para completar una tarea acordada.

En base a lo anterior, cuando el líder está satisfecho con el rendimiento de un subordinado, responde de manera positiva mediante el uso de recompensas en forma de alabanza, reconocimiento y recomendación de dicho empleado para la promoción.

Bass afirma que la recompensa contingente es buena, pero no tan buena como cualquiera de los componentes del Liderazgo transformacional en cuanto a la consecución de resultados.

El líder busca desde afuera los errores de los subordinados en el desempeño de sus funciones; Bass (1998, p. 7) sostiene que la gestión por excepción puede ser activa o pasiva. La gestión activa por excepción está relacionada con una situación en la que el líder observa y busca los casos en que los subordinados se desvían de las reglas y normas con el propósito de corregir. La gestión pasiva por excepción se refiere a una situación en la que el líder sólo interviene si no se cumplen las normas establecidas *ex profeso*.

Bass (1998) cree que la recompensa contingente o elementos de transformación tienden a ser más eficaz que la transacción de rectificación. Afirma que la gestión activa de la excepción sólo se debe utilizar en situaciones necesarias.

El *laissez-faire*, el último aspecto del Liderazgo transaccional, se refiere a una situación donde el líder abdica responsabilidad y evita la toma de decisiones, una situación en la que nadie está en control crea un entorno sin ley (Bass 1998).

Para efectos de este trabajo se denominó “direccional”; como características de la direccionalidad por parte de los directivos se tomaron el papel activo de los directores en la toma de decisiones, en la libertad de acción que da a los maestros, en la influencia que éste tiene para el logro de los objetivos, en la manera en que juzgan y evalúan las aportaciones de los docentes y por último, si dejan solos o no a los maestros en la toma de decisiones ante dificultades.

En este tipo de Liderazgo (transaccional), las potencialidades de los maestros no son tomadas en cuenta para contribuir al mejoramiento de las condiciones institucionales. Sin embargo, Sashkin y Sashkin (2003, p. 69) afirman que los líderes transaccionales, a través de su gestión eficaz, hacen las cosas bien, a pesar de que no siempre pueden estar haciendo las cosas correctas.

### *Liderazgo transformacional.*

Crear las condiciones en la organización en las que los líderes desarrollen contextos para que los seguidores puedan desplegar sus propias capacidades de Liderazgo es fundamental en el Liderazgo transformacional.

Al respecto Norris, Barnett, Basom y Yerkes (2002, p. 85) afirman que el Liderazgo transformacional se centra en un tipo diferente de la influencia de los líderes que alienta a los seguidores a convertirse en líderes.

Sergiovanni (1999, p. 86) y Wilmore y Thomas (2001, p. 116) sostienen que los líderes transformacionales comparten el poder con los seguidores en lugar de ejercer el poder sobre ellos. Por lo tanto, el Liderazgo transformacional está destinado a capacitar a los seguidores.

Los líderes transformacionales tienen que utilizar su poder para ayudar a sus seguidores a lograr lo que ellos piensan que es importante, tener éxito y experimentar una sensación de eficiencia. Por lo tanto, los líderes transformacionales son conscientes de que los profesores tienen que estar capacitados para poder funcionar con eficacia. En consecuencia, los seguidores son expuestos a responsabilidades que les permita desarrollar sus potencialidades.

Este tipo de líder está más preocupado por lo que sus subordinados están logrando que por lo que están realizando. Owens (1998, p. 214) sin embargo, observa que convencionalmente, las escuelas tienen dificultad para compartir la colegialidad que es importante para el Liderazgo y el empoderamiento de los docentes. Así mismo aclara que empoderar a los maestros estableciendo un sistema para compartir la visión y misión de la escuela e indicar la importancia del cumplimiento es el núcleo central del Liderazgo de los directivos. Como resultado de ello, los directores deben mostrar un interés inequívoco en el fomento de la colegialidad y la dirección colectiva.

Según Cheng y Chan (2000, p. 224) “el Liderazgo transformacional es una fuerza fundamental para la activación de la autogestión en las escuelas”. Wilmore y Thomas (2001, pp. 115-116) afirman que la calidad de la dirección de la escuela se puede evaluar



por la capacidad del director para crear un Clima que fomente la productividad y la creatividad del personal y de los alumnos. Añaden que los líderes transformacionales son impulsados por el valor y compromiso con la creación de comunidades de aprendizaje.

Cunningham y Cordeiro (2000, p. 185) describen a los líderes transformacionales como visionarios, agentes de cambio y hábiles en el trato con cuestiones complejas, como el desarrollo personal, la cartografía de las nuevas direcciones, la movilización de recursos, el apoyo a los empleados y la respuesta a la labor relacionada con los desafíos.

De la correcta aplicación del Liderazgo transformacional en las escuelas de educación básica, específicamente en las escuelas primarias, es posible que el Clima Escolar cerrado que se pueda desarrollar en ellas se pueda mejorar hasta ser considerado por la comunidad escolar como un Clima Escolar abierto.

La idea anterior se basa en los resultados presentados por Sagor (1992, p. 13) que indica que las habilidades de un líder transformacional son suficientes para el logro de una mejora constante necesaria en las escuelas. Observó que la provisión de una adecuada mezcla para mejorar y un apoyo a las iniciativas de mejora, valen la pena para mantener una mejora continua de las organizaciones.

En relación con ello, Owens (1998, p. 212) afirma que un individuo puede aplicar el Liderazgo de “trabajar con y a través de los profesores para mejorar la manera en que el líder y los profesores socializan con otros”. Él cree que la visión de un futuro mejor, es atractiva, irresistible y es personalmente más satisfactorio que la situación actual y que se mejorará el rendimiento y la productividad.

Cunningham y Cordeiro (2000, p. 185) creen que los líderes transformacionales crean incentivos para que los seguidores mejoren continuamente sus prácticas de trabajo. En consecuencia, se crea un Clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje



efectivo. Wilmore y Thomas (2001, p. 117) sostienen que “el Liderazgo transformacional proporciona dirección a la escuela porque los líderes transformacionales son percibidos como reformadores educativos o agentes de un cambio positivo en las escuelas”.

Cunningham y Cordeiro (2000, p. 185) arguyen que el objetivo clave de Liderazgo transformacional es ayudar a los profesores a crear y mantener una cultura de colaboración orientada al trabajo, para fomentar el desarrollo personal y para ayudar a los maestros a abordar los problemas de forma más eficaz.

En base a ello, se puede decir que los líderes que son transformacionales dan instrucciones al personal y coordinan el trabajo realizado por las diferentes áreas de la escuela; desarrollan un Clima Escolar tendiente al trabajo y son deseosos de mejorar constantemente sus procesos laborales y relacionales.

Wilmore y Thomas (2001, p. 116) sostienen que hay tres elementos del Liderazgo transformacional, los cuales son:

- Una toma de decisiones compartidas en colaboración. Esto pone de relieve la importancia de la participación de otros miembros del personal en la toma de decisiones.
- El énfasis en la profesionalidad de los docentes y el empoderamiento. Como resultado, los líderes transformacionales destacan un alto nivel profesional y código de prácticas a los maestros. Para lograr esto, los líderes pueden empoderar a los maestros a través de desarrollo de competencias y delegación de autoridad.
- Un claro entendimiento del cambio y cómo inspirar a otros a trabajar para alcanzarlo.

En función de lo anterior, una de las principales tareas de los directores es tener claro la naturaleza del cambio que requieren las escuelas. De esa manera concientizar al personal, conseguir su apoyo y trabajar sobre las metas establecidas se hace más fácil.

Bass (1985, p. 17) describe el Liderazgo transformacional como una “expansión del Liderazgo transaccional”, que va más allá de “intercambio” mediante el uso de uno o más atributos del Liderazgo transformacional, que son: la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individual.

Bass (1998, p. 5) percibe la influencia idealizada o carisma como la capacidad del líder para construir la confianza y el respeto en los seguidores de tal manera que éstos admiran el respeto, la confianza y la visión del líder de la organización. Opina que el líder está dispuesto a correr riesgos; es responsable y confiable y exhibe altos estándares éticos y morales. Describe a la vez una motivación inspiradora como una capacidad del líder para comunicar altas expectativas a los seguidores.

Esto tiene su origen en las creencias del líder y los valores que se comunican a través de su conducta, que motiva y hace que los subordinados le vean sentido y como un reto a su trabajo. El espíritu de equipo se despierta y los seguidores se muestran muy entusiasmados con el cumplimiento de la visión de su parte para con la escuela.

La estimulación intelectual descrita por Bass (1998, pp. 5-6) es la capacidad que tiene el líder para crear un ambiente que aliente a la “creatividad y la intuición mediante la estimulación a los seguidores a ser creativos e innovadores para cuestionar supuestos y reformular los problemas en la búsqueda de nuevas formas para abordar las diferentes temáticas de la institución”.

Cuando los subordinados cometen errores o expresan ideas diferentes a las de su líder o director, éstos no son criticados; los líderes transformacionales buscan nuevas ideas y enfoques para solventar los problemas y ayudar a sus seguidores en la solución de los mismos.

La consideración individual es percibida por Bass (1998, p. 6) como “la capacidad del líder para dar una atención personalizada a las necesidades de mejora y crecimiento de los subordinados”. Esto es necesario ya que ofrece al líder la oportunidad de ayudar a los subordinados a desarrollar todo su potencial.

El líder asume la postura de un tutor creando oportunidades de aprendizaje relevantes y significativas en un ambiente de apoyo, reconociendo y aceptando las diferencias individuales en las necesidades y valores de sus subordinados; escucha con eficacia, utilizando la comunicación en las dos vías y se relaciona de manera empática y amistosa con sus subordinados.

En relación a ello, Bass y Avolio (1998, pp. 137) sostienen que los cuatro estilos de Liderazgo transformacional son más efectivos que el Liderazgo transaccional en la obtención de niveles de crecimiento y el rendimiento de los seguidores. Los resultados de la investigación de Hipp y Bredeson (1995, p. 148) confirman que dos de las características de Liderazgo transformacional (la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiradora) y uno de los atributos transaccionales (la recompensa de contingencia) están estrechamente relacionadas con la eficacia docente y, por tanto, con el rendimiento de los alumnos.

Hoy y Miskel (2001, p. 416) afirman que el Liderazgo transformacional se asemeja a la imagen mental de las personas de un líder ideal, porque la gente prefiere un líder



que comunica una expectativa de alto rendimiento en lugar de enfatizar actividades transaccionales.

## CAPÍTULO III

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

#### Paradigma investigativo

Es necesario aclarar cuáles son los supuestos de los que se partió en esta investigación, con ello se informa a los lectores y a la comunidad científica la forma en la que se procedió y cómo es que estuvieron redactadas las conclusiones.

En la clarificación de la conceptualización del término paradigma, Briones (2006, p. 86) hace alusión a Kuhn para formar la siguiente acepción:

Un paradigma es la concepción del objeto de estudio de una ciencia acompañada de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto. El paradigma define los problemas que deben investigarse, la metodología a emplear y la forma de explicar los resultados de la investigación. El paradigma con esas características es aceptado por una comunidad científica determinada que así se diferencia de otra.

Kuhn (1976, p. 51) aclara que “en su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado...”

En ese sentido, los pasos a seguir para resolver un problema o realizar una indagación científica, están determinados *ex profeso* y delimitados por el paradigma que permite su realización.

Además de lo anterior, Kuhn (1971, p. 57) nos dice que “la existencia del paradigma establece el problema que debe resolverse; con frecuencia, la teoría del paradigma se encuentra implicada directamente en el diseño del aparato capaz de resolver el problema”.

La función de un paradigma es clarificar el camino a seguir para solventar vicisitudes o realizar indagaciones científicas, al respecto Kuhn (1971, p. 66) aclara que “el trabajo bajo el paradigma no puede llevarse a cabo en ninguna otra forma y la deserción del paradigma significa dejar de practicar la ciencia que se define”.

Los paradigmas no sólo proporcionan guías para la solución de problemas o la indagación de los mismos, sino que dan indicaciones prácticas para que se construyan esas guías. Así Kuhn (1971, p. 174) nos dice que “al aprender un paradigma, el científico adquiere al mismo tiempo teoría, métodos y normas, casi siempre en una mezcla inseparable”, en sí, una guía a seguir para solventar problemas o investigarlos.

### **El paradigma postpositivista.**

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 27) el postpositivismo es una reacción a las críticas que ha recibido el positivismo. Mantiene un conjunto de creencias básicas del positivismo; empero, los postpositivistas sostienen que sólo se puede conocer la realidad de una forma imperfecta y probabilística. La objetividad se mantiene como un nivel ideal, el postpositivismo sostiene que sólo se pueden producir explicaciones parcialmente

objetivas del mundo, ya que todos los métodos para examinar dichas explicaciones son imperfectos.

Los postpositivistas consideran que la realidad “nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales solo podrá ser entendida de manera incompleta”. (Sandoval, 2002, p. 28).

Para el postpositivismo, el experimento y la estadística constituyen las principales herramientas del investigador para la construcción del conocimiento.

### **Descripción del método hipotético deductivo**

En el libro *La miseria del historicismo*, Popper (1981) hace la propuesta del método deductivo de contrastar como opuesto a la idea inductiva; sostiene que este método es válido para todas las ciencias sociales, en tanto que son ciencias que buscan dar explicaciones.

Nos significa sin embargo, que la comparación del método de las ciencias naturales a las ciencias sociales sean totalmente iguales, para Popper (1973, pp. 145-146) consiste en

...ofrecer una explicación causal deductiva y en experimentar (por medio de predicciones). Éste ha sido llamado a veces el método hipotético-deductivo, o más a menudo el método de hipótesis, porque no consigue certeza absoluta para ninguna de las proposiciones científicas que experimenta; por el contrario, estas proposiciones siempre retienen el carácter de hipótesis de signo tentativo.

Según Popper (1973, pp. 32-33) el método científico tiene pasos específicos que lo caracterizan y se enlistan de la siguiente manera:



1. Una vez que se han extraído las conclusiones lógicas de una cierta teoría o de una cierta hipótesis, se procede a compararlas entre sí para establecer la consistencia lógica de la teoría como sistema de conclusiones. En este análisis se trata de encontrar algunas relaciones entre ellas como las de equivalencia, deductibilidad, compatibilidad, incompatibilidad, etcétera.
2. El segundo paso del método deductivo consiste en estudiar la forma lógica de la teoría propuesta con el fin de determinar si se trata de una teoría verdadera, empírica-científica, o si es más bien una tautología, es decir, un mero juego de palabras sin contenido alguno (si en el fondo, no dice nada).
3. El tercer paso comprende la comparación con otras teorías para averiguar si la nueva teoría propuesta haría un verdadero aporte científico (si, por ejemplo, permitiría explicar mejor ciertos fenómenos) en caso de que sobreviviera a las sucesivas contrastaciones a las cuales fue sometida.
4. Finalmente, se deberá proceder a la contrastación empírica de las conclusiones de la nueva teoría propuesta (hipótesis) para comprobar si resiste o no a tal contrastación (si los datos empíricos verifican o no las hipótesis propuestas). El procedimiento de contrastación dice Popper, resulta ser también deductivo, pues con la ayuda de otros enunciados anteriormente aceptados se deducen ciertas proposiciones singulares de la teoría o hipótesis que se va a contrastar. Si dichas proposiciones son verificadas, podemos aceptadas provisionalmente, pero si resultan falsadas, la teoría o hipótesis de la que han sido deducidas también es falsa.

Popper dice que si bien este debe ser el método de las ciencias, dicho método no puede establecer la verdad de una teoría de manera definitiva. El conocimiento científico

es siempre falible, de modo que la contrastación positiva de una teoría en un momento determinado nada dice sobre su verificación en algún momento posterior.

A pesar de que el método deductivo no permite darle un carácter universal a un cierto enunciado teórico, tal método permite ir corrigiendo –continuamente- nuestras hipótesis mediante su contrastación con la realidad.

Es por eso que se optó por este método de investigación, porque subyace del paradigma postpositivista donde lo que realmente interesa es el producto final conseguido, es decir, el conocimiento observable, objetivo y cuantificable, con posibilidades de generalización y porque como arguye Popper, con este método se deducen ciertas proposiciones de la teoría o de hipótesis que se van a contrastar.

### **Diseño de la investigación**

Las investigaciones de corte cuantitativo, tienen numerosas clasificaciones que son resultado de la ejecución de uno o más criterios, uno de ellos se basa en la posibilidad del investigador de controlar o no la variable independiente y otras cuestiones del estudio. De esta clasificación se obtienen investigaciones experimentales, cuasi experimentales o no experimentales.

Para clarificar adecuadamente las clasificaciones citadas anteriormente, es necesario hacerlo en el orden expuesto, por lo tanto se inicia con la clasificación en relación con el control o no de las variables.

Para Briones (2002, p. 37) en las investigaciones experimentales el investigador tiene el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual puede

hacer variar en la forma que sea más apropiada a sus objetivos. De igual manera, puede controlar la conformación de los grupos que necesita para su estudio.

Comúnmente al referirnos al término de experimento, nos remitimos de inmediato a las condiciones de laboratorio donde éste se lleva a cabo, pero en investigación social, un experimento según Hernández, Fernández, y Baptista, (2010, p. 122)

...se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué lo hacen. Por ahora, simplifiquemos el problema de estudio a una variable independiente y una dependiente. En un experimento, la variable independiente resulta de interés para el investigador, ya que hipotéticamente será una de las causas que producen el efecto supuesto.

Para obtener evidencia de esta supuesta relación causal, el investigador manipula la variable independiente y observa si la dependiente varía o no. Aquí, manipular es sinónimo de hacer variar o asignar distintos valores a la variable independiente.

Los diseños cuasi experimentales desde la óptima de Hernández et al. (2010, p. 148) se caracterizan porque:

...también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento).

Para Borsotti (2007, p. 163) los diseños cuasiexperimentales “son la forma más simple de experimentos controlados y naturales”.

Belmonte (2002, p. 30) nos aclara que este tipo de diseño de investigación cuantitativa “suele emplearse en situaciones reales o de campo donde no es posible controlar todas las variables extrañas. También en esta ocasión el diseño se orienta hacia el futuro”.

Por otra parte, Salkind (1999, p. 251) nos dice que “los estudios cuasiexperimentales permiten estudiar los efectos de tales variables cuando ya han ocurrido; es por eso que también se les conoce como investigación *expost facto* (es decir, después del hecho)...contemplan la asignación aleatoria de personas a grupos”.

Para la tercera clasificación relacionada con las investigaciones no experimentales, Briones (2002, p. 46) nos clarifica la idea de que:

...son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio. En estas investigaciones, la variable independiente ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio. O sea, ha ocurrido un cierto fenómeno, que es tomado como variable independiente (por ejemplo, la exposición a la televisión) para un estudio en el cual el investigador desea describir esa variable como también los efectos que provoca sobre otro fenómeno, que es la variable dependiente (por ejemplo, conductas delictivas). Por esta característica distintiva en lo que se refiere a la ocurrencia de la variable independiente, las investigaciones en las que se da esta circunstancia reciben el nombre de investigaciones *ex post facto* (después del hecho).

Ahondando en la clasificación del estudio no experimental, Hernández et al. (2010, p. 149) aclaran que:

Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

La presente investigación se circunscribe en este tipo de estudio (no experimental) porque no fue menester propio, hacer una manipulación de variables ni se conformó ningún tipo de grupos de estudio. Es decir, tanto el Clima Escolar como el Liderazgo Directivo se midieron en las condiciones naturales en las que se presentaban. No se dio una plática o se habló del ni con el director, por lo que no se manipuló ni el Clima Escolar ni el tipo de Liderazgo ejercido por los directivos.

En base en la clasificación del tiempo, establecida en transeccionales (transversales) o longitudinales (evolutivos), Hernández et al. (2010, p 158) aclaran que los diseños longitudinales, “recolectan datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. Tales puntos o periodos por lo común se especifican de antemano”.

Indican también que “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (p. 151).

El estudio se desarrolló tomando en cuenta esta clasificación, toda vez que los datos en función de las dos variables del estudio fueron recolectados en un solo momento, en un tiempo único para poder describir las variables implícitas en el estudio y su interrelación.

En síntesis se presenta la figura 8 que detalla las clasificaciones anteriores que pueden ser consideradas en el diseño de la investigación.

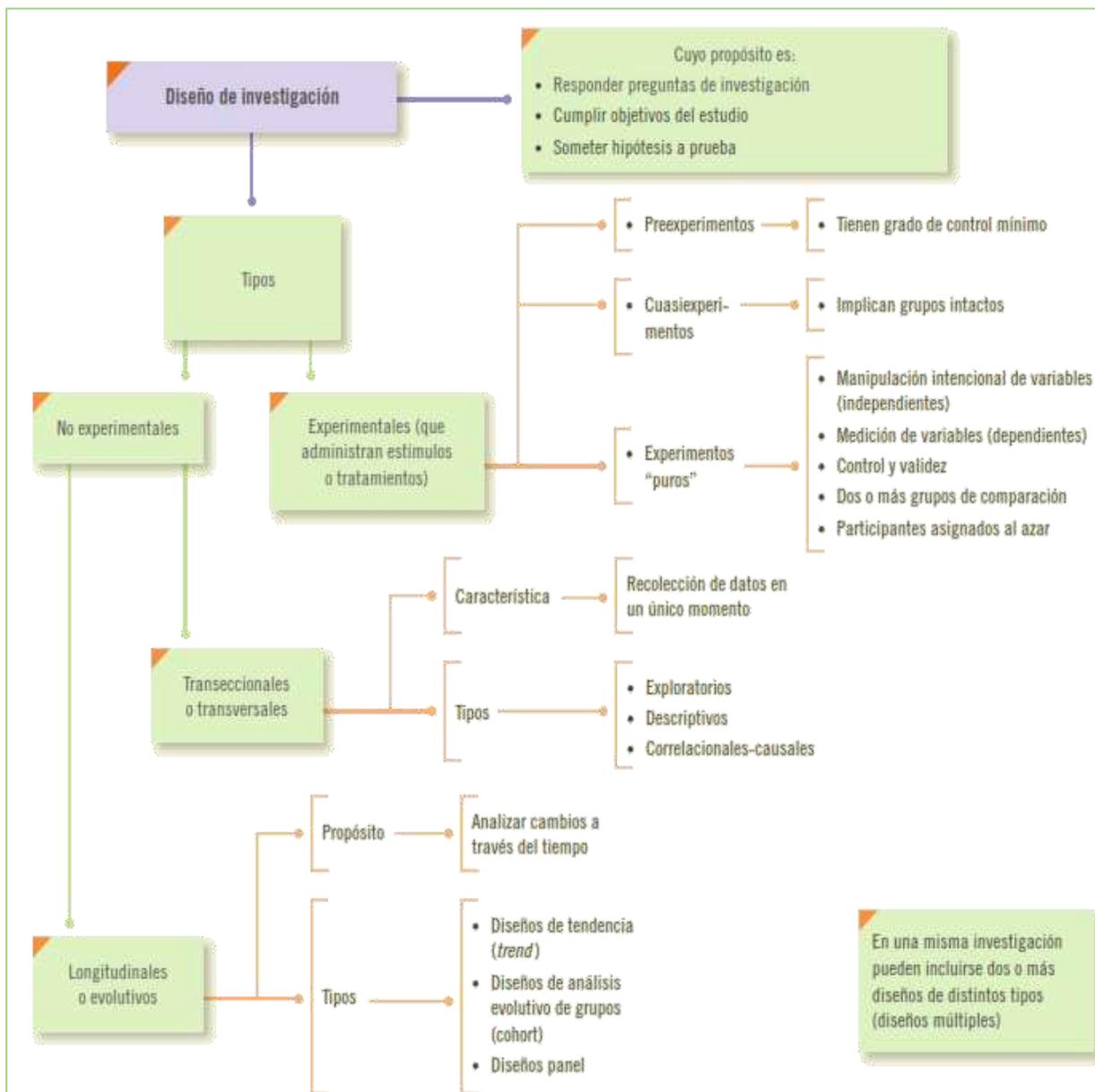


Figura 8 Síntesis de las clasificaciones a tomarse en una investigación.  
Fuente: Hernández et al. (2010, p. 119).

## Alcance de la investigación

Hay además otra clasificación en relación con los objetivos, estas se dividen en exploratorias, descriptivas, correlacionales y en explicativas; la clasificación del tiempo durante el cual se realiza la indagación las convierte en transeccional (transversales) o longitudinales (evolutivos); en la figura 9 se detallan cada una de ellas.

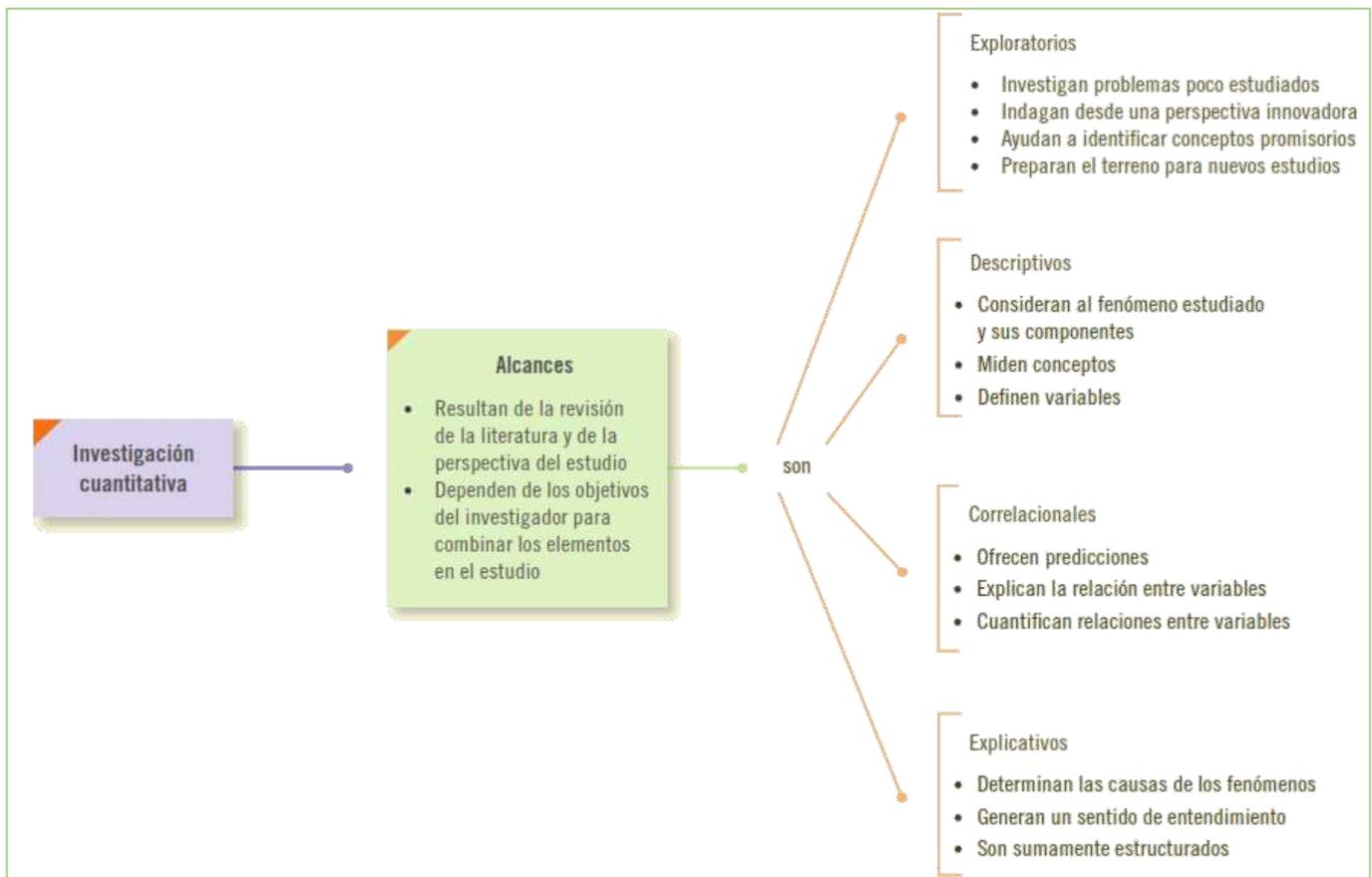


Figura 9 Clasificación de la investigación en relación con los objetivos.  
Fuente: Hernández et al. (2010, p. 77).

En base a la clasificación mostrada en la figura 9, se aclara que el estudio realizado fue de dos tipos: descriptivo y correlacional. Descriptivo porque se consideró el Clima Escolar y sus componentes, así como el tipo de Liderazgo Directivo que ejerce el director

de los maestros que fueron encuestados; además de lo anterior, el estudio fue correlacional porque ofreció predicciones, se explicaron las relaciones entre las variables de Clima Escolar y Liderazgo Directivo, además de que se cuantificaron las relaciones entre estas variables y las sociodemográficas con el grado de percepción del Clima Escolar.

### Sujetos de la investigación

Los participantes en el proceso de investigación fueron los docentes frente a grupo correspondientes al sector educativo de escuelas primarias No. 15 del estado de Durango, ubicado en la zona norponiente de la ciudad y que abarca las zonas escolares 1, 2, 3, 4 y 10 con un total de 344 maestros frente a grupo (ver tabla 1) y 36 directores.

Tabla 1  
*Concentrado de estadística de medio curso 2013-2014*

CLAVE	FUNCIÓN	SEXO	DOC. F/GPO		DIR. C/GPO	
			H	M	H	M
E0221			3			
E0281			127	213	0	0
E0299				1		
<b>TOTAL</b>			<b>130</b>	<b>214</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fuente: Sector Educativo No. 15 de Educación Primaria del estado de Durango (2014).

La clave E0221 corresponde a los directores de primaria federal, la clave E0281 es la de maestro de grupo de primaria federal y la clave E0299 corresponde a maestro de grupo de educación primaria con  $\frac{3}{4}$  de tiempo.

## Técnica e instrumento de investigación

Para poder ejecutar el método como está previsto *a priori*, es necesario el establecimiento de la o las técnicas adecuadas para poder circunscribirse adecuadamente en la lógica del mismo, es por eso que en la presente investigación se recurrió a la encuesta como técnica.

La encuesta se basa en las declaraciones de una población en concreto; la muestra debe ser representativa de la población y la información recabada se limita únicamente a la que se puede obtener mediante los ítems que de contemplan en el cuestionario.

La información se adquiere de manera indirecta a través de preguntas a los encuestados, dicha información puede incluir aspectos tanto objetivos como subjetivos del presente o del pasado, para que las respuestas puedan ser comparadas la información debe ser recogida de manera estructurada, las respuestas se agrupan y cuantifican para examinar las relaciones existentes entre ellas; por último, la significatividad de la información dependerá de la existencia de errores en el muestreo (Cea D' Ancona, 1998).

Los tipos de encuesta se clasifican en descriptivo y explicativo; según Briones, (2002, pp. 52-56) la primera tiene como característica principal que el colectivo que se va a estudiar debe ser lo suficientemente heterogéneo para permitir la diferenciación requerida para hacer esas comparaciones. Esto obliga al investigador, en la fase de elaboración del cuestionario, a preguntarse cuáles son los contextos más importantes para la determinación de comparaciones. Mientras que la segunda busca la explicación de un fenómeno o variable dependiente mediante el análisis de su relación con una o

más variables independientes o causas de ese fenómeno. Habitualmente, tal relación se expresa mediante una hipótesis. El tipo de análisis explicativo varía según la naturaleza específica del problema estudiado.

Cea D' Ancona, (1998, p. 239-254) y Blaxter, Hughes y Tight (2000, p. 107) sintetizan las ventajas e inconvenientes de la encuesta como técnica de indagación (Ver tabla 2), que deben considerarse al momento de tomar la decisión de utilizar la encuesta como técnica para recabar información.

Tabla 2  
*Ventajas e inconvenientes de la encuesta.*

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite abarcar muchas cuestiones en un mismo estudio.</li> <li>- Permite la comparación de resultados.</li> <li>- Los resultados del estudio pueden generalizarse.</li> <li>- Permite la obtención de información significativa.</li> <li>- Permite recabar gran cantidad de información a un bajo costo económico.</li> <li>- Las preguntas se diseñan de tal modo que se puedan sumar las respuestas de todos los entrevistados individuales a fin de obtener resultados aplicables a toda la muestra.</li> <li>- La investigación se basa en entrevistas a una muestra representativa de participantes.</li> <li>- Las preguntas se diseñan de manera que se eviten las parcialidades.</li> <li>- Las encuestas son reproducibles en el futuro.</li> <li>- Las encuestas que son demasiado extensas a menudo pueden dividirse en partes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No es adecuada para el estudio de poblaciones con dificultades para la comunicación verbal.</li> <li>- La información está restringida por lo que dice el individuo.</li> <li>- Imprecisión para el estudio de la causalidad.</li> <li>- Pueden existir obstáculos físicos.</li> <li>- Una encuesta amplia es costosa y compleja.</li> </ul>

Considerando las ventajas en el uso de esta técnica, es que fue utilizada en la investigación para poder organizar el levantamiento de la información con los agentes informantes.

Usualmente su método de recolección de datos lo constituye el cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir y puede aplicarse de diferentes formas: auto administrado de manera individual, auto administrado en pequeños grupos o medianos, auto administrado que se envía por correo tradicional, electrónico o mensajería, por entrevista telefónica o mediante entrevista “cara

a cara”, o que se inserta en una página web (en sus distintas modalidades) para ser respondido por quien lo desee (Hernández et al., 2010).

Se pueden utilizar dos tipos de cuestionarios según Belmonte (2002, pp. 36-37):

- Cuestionarios cerrados: constan de una serie de cuestiones cerradas cuya respuesta se ha de elegir obligatoriamente entre varias alternativas que propone la misma encuesta. Estos cuestionarios son poco flexibles, pero este inconveniente se convierte en ventaja a la hora de vaciarlos y analizarlos.
- Cuestionarios abiertos: permiten que la persona encuestada se exprese libremente con sus propias palabras. Por un lado muestran más fidedignamente la realidad en estudio, pero resultan difíciles de analizar y, consecuentemente, de ellos es difícil obtener conclusiones.

En cualquiera de los dos casos anteriores, es necesario que las cuestiones estén planteadas de manera adecuada y clara, de forma tal que no creen confusión entre las personas que son encuestadas, que las obliguen a contestar sin tergiversaciones y que generen respuestas sencillas.

Todo esto según Belmonte, (2002, p. 37) se logra mediante “un estudio piloto con una muestra reducida...de la población”.

El tipo de cuestionario al cual se acudió para la realización de la investigación es fue el cerrado, puesto que se pretendía identificar el grado de percepción de los docentes en relación con el Clima Escolar y el Liderazgo de los directivos, y cómo éste incidía en el Clima Escolar considerando las variables sociodemográficas de los participantes en la investigación.

Las variables sociodemográficas que fueron consideradas para correlacionar con la variable principal se enmarcan en la tabla 3.

Tabla 3  
*Variables sociodemográficas.*

Variable	Ítem
Edad	1 r de Pearson
Género	2 t de student
Estado civil	3 ANOVA
Años de servicio	4 r de Pearson
Preparación inicial	5 ANOVA
Nivel máximo de estudios	6 ANOVA
Nivel de Carrera magisterial	7 ANOVA
Ingresos	8 r de Pearson

Fuente: Elaboración propia.

La operacionalización de las variables que se realizó para la construcción del instrumento quedó de la siguiente forma (ver tabla 4).

Tabla 4  
*Operacionalización de las variables.*

Definición constitutiva	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conjunto de percepciones compartidas que afectan el Comportamiento y rendimiento de los actores en la realización de las tareas escolares o educativas	Clima Escolar	D1 Comportamiento del director	I1 Acercamiento	4, 5, 23, 40, 46, 48, 53
			I2 Énfasis en la persona	8, 9, 10, 11, 14
			I3 Consideración	6, 19, 39, 45, 47, 52
			I4 Empuje	16, 20, 32, 38, 41, 43
	Liderazgo Directivo	D2 Comportamiento de los maestros	I5 Involucramiento	69, 72, 73, 75, 84
			I6 Actitud proactiva	54, 62, 63, 64, 70, 74, 76, 77
			I7 Espíritu	55, 56, 60, 65, 68, 78, 79, 82, 83
			I8 Intimidación	57, 58, 61, 66, 67, 71, 80, 81
Los actos del director que permiten la transformación de las personas con el objetivo de mejorar las escuelas	Liderazgo Directivo	D3 Liderazgo transaccional	I9 Recompensa de contingencia	3, 35, 36, 44
			I10 Gestión por excepción	1, 24, 27, 50
			I11 Direccional	2, 13, 22, 26, 59
	Liderazgo Directivo	D4 Liderazgo transformacional	I12 Carisma	17, 18, 25, 51
			I13 Motivación inspiradora	7, 21, 37, 42
			I14 Estimulación intelectual	15, 28, 30, 34
			I15 Consideración individual	12, 29, 31, 33, 49

Fuente: Elaboración propia.

## Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento

Como primera acción para dar validez al instrumento utilizado, se realizó la consulta a expertos, enviando el instrumento, la teoría que lo sustentaba y las indicaciones a tres Doctores en Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) para que valoraran si los ítems integrados en el instrumento, eran coherentes con el marco teórico que respaldó la investigación.

Este tipo de validación según Barraza (2007, p. 11), se apoya en dos supuestos básicos:

- A la validez se le puede caracterizar en un continuo que va de débil a aceptable y de aceptable a fuerte;
- La consulta a expertos se utiliza básicamente para establecer si los ítems del instrumento representan adecuadamente el constructo a medir.

Barraza (2007) elaboró una escala para evaluar cada ítem que responde al *continuum* antes descrito quedando de la siguiente forma:

- 0 el ítem **no pertenece** a la dimensión de estudio.
- 1 el ítem **probablemente no pertenece** a la dimensión de estudio.
- 2 el ítem **probablemente sí pertenece** a la dimensión de estudio.
- 3 el ítem **sí pertenece** a la dimensión de estudio. (p. 11).

Comenta que luego de haber sido elaborado el instrumento, es necesario establecer contacto con expertos que requieren tener como mínimo estudios de Maestría y que estén realizando investigaciones.

Una vez llenados los instrumentos se observa la media de cada ítem y en caso de que la misma sea menor a 1.5 el ítem se elimina.

Con los ítems restantes se obtiene una media general del instrumento o de cada una de las dimensiones que lo componen y el resultado se interpreta con la siguiente escala:

- De 1.6 a 2.0 se considera que presenta una validez débil.
- De 2.1 a 2.5 se considera que presenta una validez aceptable.
- De 2.6 en adelante se considera que presenta una validez fuerte. (Barraza, 2007, p. 12).

En función a esta escala se consideró que de los 86 ítems contemplados originalmente en el instrumento, sólo dos presentaban una validez débil por lo que fueron suprimidos del instrumento; ambos reactivos pertenecían a la variable del Clima Escolar, en su dimensión de Comportamiento del director y al indicador de acercamiento con una media de 1.0; el otro ítem eliminado pertenecía al indicador de empuje con una media de .5.

Cabe destacar que seis de los 84 ítems presentó una validez aceptable, lo cual representó un 7.1% del instrumento ubicado en esta clasificación, el resto del instrumento se ubicó con una validez fuerte. Se destaca que un total de 57 ítems presentaron un total de 3 puntos respecto a la media, que es el máximo esperado para una validez fuerte; la media del instrumento fue de 2.68 (ver tabla 5) por lo que se considera en función de la descripción anterior, que tuvo una validez fuerte.

Tabla 5

*Validez del instrumento mediante la estrategia de consulta a expertos.*

Variable	Dimensión	Indicador	Media	Validez
Clima Escolar	Comportamiento del director	Acercamiento	2.9	Fuerte
		Énfasis en la persona	2.7	Fuerte
		Consideración	2.9	Fuerte
	Comportamiento de los maestros	Empuje	2.9	Fuerte
		Involucramiento	2.6	Fuerte
		Actitud proactiva	2.7	Fuerte
		Espíritu	3.0	Fuerte
		Intimidad	3.0	Fuerte
		Recompensa de contingencia	3.0	Fuerte
Liderazgo Directivo	Liderazgo transaccional	Gestión por excepción	3.0	Fuerte
		Direccional	2.8	Fuerte
		Carisma	2.9	Fuerte
	Liderazgo transformacional	Motivación inspiradora	3.0	Fuerte
		Estimulación intelectual	2.9	Fuerte
		Consideración individual	2.9	Fuerte
Validez general del instrumento			2.68	Fuerte

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la evaluación de la confiabilidad o fiabilidad del instrumento, cabe mencionarse que fueron administrados un total de 40 instrumentos de los cuales omitidos tres para ser capturados por considerar que las ítems no fueron adecuadamente analizados toda vez que presentaban un patrón de repetición en todo el instrumento; se utilizó la medida de coherencia o consistencia interna del alfa de Cronbach obteniendo para la variable de Clima Escolar un alfa de Cronbach de .962 y para la variable de Liderazgo Directivo un alfa de Cronbach de .955, los resultados se presentan en las tablas 6 y 7 respectivamente.

Tabla 6

*Estadísticos de fiabilidad de la variable Clima Escolar.*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>.962</b>	<b>54</b>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

*Estadísticos de fiabilidad de la variable Liderazgo Directivo.*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>.968</b>	<b>30</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis estadístico

Los datos fueron procesados mediante el software estadístico informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS por las siglas en inglés) versión 21.0.0.0, del cual se obtuvo la información siguiente:

1. Se determinó el índice de confiabilidad del instrumento aplicado.
2. Se hizo la distribución de frecuencias para las variables sociodemográficas.
3. Se realizó el análisis descriptivo para las variables de Clima Escolar y el Liderazgo Directivo.
4. Se hizo además el análisis correlacional con las variables sociodemográficas de la Edad, los años de servicio y el nivel de ingresos con el Clima Escolar; además de la correlación entre la variable de Clima Escolar y Liderazgo Directivo.
5. Se obtuvo el análisis inferencial para cada una de las variables sociodemográficas en relación con el Clima Escolar, aquí se acudió a las pruebas estadísticas de la  $r$  de Pearson, la  $t$  de Student, el análisis de varianza (ANOVA) y la prueba *post hoc* de Duncan.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### Caracterización de la muestra

Se pretendió inicialmente encuestar a un total de 344 docentes frente a grupo, de los cuales sólo se recabaron un total de 331 instrumentos respondidos, que dio como porcentaje un 96%.

De ese porcentaje un 18% se encontraban dentro del rango de Edad de 20 y 30 años; un 34% oscilaba entre las Edades comprendidas de 31 y 40 años; de entre los 41 y 50 años se encontraba un 28% y en un 20% de los maestros encuestados estaba en la Edad de 51 años en adelante. Cabe destacar además, que del total de la muestra un 66% pertenecía al Género femenino.

También un total de 61% de los informantes respondió que se encontraban dentro del estado civil de casados y un 22 % aún no adquirirían un compromiso marital, el 9% vive en unión libre y el resto eran personas divorciadas.

Es de importancia recalcar que un 34% de los docentes frente a grupo encuestados se encontraba con una antigüedad en el servicio de entre uno y diez años, lo que aclara que un alto porcentaje de la muestra tenía pocos años de servicio.

Respecto de la formación inicial de los maestros y maestras encuestadas, un 75% de ellos contaba con una Licenciatura en educación primaria, y un 25% de la muestra tenía como formación inicial la Normal Básica.

En cuanto a la formación continua, el 61% de la muestra tenía licenciatura como máximo grado de estudios, pero además es de destacar que un total de 17% de los maestros tenían como preparación la Normal Básica, lo que indica que una quinta parte de la muestra aproximadamente no pretendió formarse estudiando una licenciatura.

En relación con el programa de estímulos horizontales denominado Carrera Magisterial, la mayoría de los docentes frente a grupo se encontraban inscritos pero no incorporados con un total de 35 % luego le seguían los maestros que se encontraban en el primer nivel denominado Nivel A.

En el nivel de ingresos quincenales que tienen los docentes encuestados, se destaca que en el rango de los \$ 2,500.00 a \$ 4,999.00 se encuentra un 68%, seguido por un 24% de los maestros que perciben entre \$ 5,000.00 a \$ 7,499.00.

### **Análisis descriptivo**

Para dar respuestas a la preguntas ¿cuál es el tipo del Clima Escolar de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango?, y ¿cuál es el estilo de Liderazgo Directivo de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango?, a continuación se hace el análisis descriptivo de la variable Clima Escolar con sus dimensiones Comportamiento del director y Comportamiento de los maestros; también de la variable Liderazgo Directivo con sus dimensiones Liderazgo transaccional y Liderazgo transformacional.



## **Distribución de medias por dimensiones e indicadores de la variable Clima Escolar.**

Para esta investigación se tomaron en cuenta dos dimensiones del Clima Escolar, como ya se mencionó anteriormente, para ello se hace el análisis de la dimensión del Comportamiento del director y del Comportamiento de los maestros.

### ***Dimensión Comportamiento del director.***

En esta dimensión se hace la distribución en cuatro indicadores, detallados éstos en relación con el acercamiento, el énfasis en la persona, la consideración y el empuje del director, visto a través de los maestros.

#### ***Indicador Acercamiento.***

En este indicador, se hace un análisis del Comportamiento del director en relación con la cercanía que muestra hacia los docentes que dirige, se toma el análisis de aspectos como lo puramente laboral hasta elementos que tienen que ver con las relaciones de amistad o compañerismo.

Dentro de los primeros hay reactivos como la ayuda que se puede brindar a los maestros para el logro de las metas institucionales, mientras que en los segundos, se hace en función con la amistad y con la afabilidad que puede llegar a mostrar el director hacia los docentes a su cargo, los resultados se muestran en la tabla 8.

Tabla 8  
*Distribución de medias para el indicador Acercamiento.*

No	Ítem	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
4	Ayuda a los maestros a lograr las metas	331	3.00	.76
5	Bromea con los maestros	327	2.82	.81
23	Interactúa libremente con los maestros	330	3.18	.73
40	Muestra humanidad	330	3.28	.77
46	Se muestra amigable	331	3.26	.73
48	Se relaciona afectivamente con los maestros	330	3.08	.80
53	Tiene pláticas informales con los maestros	330	2.99	.80

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de este indicador se encontraron evidencias que el tipo de Clima que impera en el sector escolar es el referido al Clima abierto.

Como puede observarse, el indicador con una media más alta ( $\bar{x}=3.28$ ;  $s=.773$ ) es el que refiere que el director muestra humanidad en el trato con los demás, seguido de se muestra amigable ( $\bar{x}=3.26$ ;  $s=.739$ ); lo anterior se circunscribe dentro de la clasificación elaborada por Hoy y Sabo (1998) en lo referente al Clima abierto, en el cual los directores que presentan estas características, son abiertos, auténticos en las interacciones con los demás, tienen actitudes de receptividad y cooperación, apoyan las ideas de los docentes y muestran una preocupación genuina por los maestros.

Empero, se puede observar que los directores poco bromean con los maestros, al unísono de que tienen pocas pláticas informales con ellos; las medias que responden a esto se encuentran por debajo de  $\bar{x}=3.00$ ; la primera con una media de  $\bar{x}=2.82$  y la segunda con una media de  $\bar{x}=2.99$ .

Esto explica que los directores se muestran amigables y humanos hacia sus subordinados, pero la intimidad que tienen para con ellos no es suficiente para que el Clima abierto sea total.

*Indicador Énfasis en la persona.*

En este indicador se define la postura del director desde la perspectiva de los docentes, en relación a que éstos apelan a su profesionalismo y responsabilidad en la realización de sus actividades; a la confianza que muestra el director en lo que hacen los maestros, entre otros aspectos. Los resultados del análisis se muestran en la tabla 9.

Tabla 9  
*Distribución de medias para el indicador Énfasis en la persona.*

No.	Énfasis en la persona	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
8	Considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela	330	3.18	.66
9	Considera que tengo cubiertas mis necesidades sociales con el cumplimiento de mi trabajo	329	2.98	.73
10	Considera que tomo muy en serio mi trabajo	331	3.26	.63
11	Cree que trabajo mejor sin presión	328	3.13	.73
14	Enfatiza sobre el compromiso de los maestros hacia su trabajo	331	3.34	.65
	N válido (según lista)	325		

Fuente: Elaboración propia.

En esta parte, se vislumbra el hecho de que el director hace énfasis para que los maestros sean comprometidos con su trabajo, lo que lleva a pensar en las características del Clima Escolar controlado.

Silver (1983, p. 184) y Halpin (1966, p. 177) indican que el trabajo duro es la característica principal del Clima controlado, hacen la aclaración de que en este tipo de Clima Escolar los maestros están altamente comprometidos con su trabajo y poco tiempo se da a la vida social.

Los resultados se corroboran porque los maestros perciben que el director no considera que los docentes tienen cubiertas sus necesidades sociales con el cumplimiento de su trabajo, con una media de  $\bar{x}=2.98$ ; por lo tanto, se puede asumir como que el nivel de involucramiento que se tiene con los docentes no es alto, se priorizan pues, los actos laborales por encima de los personales, porque cuando se está

involucrado con los compañeros, se tiene más conocimiento de las necesidades tanto personales como profesionales de los mismos.

*Indicador Consideración.*

En este indicador, se hace referencia a si el directivo tiene interés personal en lo que concierne a su personal, incluso si eso significa sacrificar algo de tiempo para hacerlo; si muestra simpatía con sus subordinados cuando surja alguna necesidad y si celebra los triunfos que logran sus subordinados; los resultados se muestran en la tabla 10.

Tabla 10  
*Distribución de medias para el indicador Consideración.*

No.	Consideración	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
6	Celebra los logros de los maestros	330	3.15	.75
19	Fomenta la excelencia en la enseñanza	329	3.22	.68
39	Muestra consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad	331	3.21	.81
45	Sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros	330	2.81	.83
47	Se preocupa por los problemas de los maestros	330	3.08	.80
52	Tiene interés personal en cada uno de sus maestros	327	2.91	.78
	N válido (según lista)	322		

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, el fomento de la excelencia en la enseñanza por parte del director y si éste es considerado cuando los maestros presentan una necesidad de cualquier índole, presentan las medias más altas, lo que indica que los docentes conciben al director con una actitud de consideración.

Esta característica en la tipificación de Halpin (1966), es propia de un Clima Escolar paternal, en el cual los directores son considerados y a la vez enérgicos (Costley & Todd, 1987).

Azzara (2001) en su investigación “Emoción en el lugar de trabajo: una reevaluación”, concluyó que los directores que son altamente considerados son los más efectivos ya que crean una relación personal positiva, y las relaciones positivas son el núcleo del Liderazgo por parte de los directores.

Además, los directores muestran poco interés personal para con sus subordinados, al unísono de que no son capaces de sacrificar tiempo de sus actividades para la atención de algunas necesidades personales de los maestros.

### *Indicador Empuje.*

En este indicador se alude al Comportamiento del director como ejemplo de responsabilidad y trabajo; como motivador, orientador y estimulador para el cumplimiento de las metas establecidas en las escuelas. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 11.

Tabla 11  
*Distribución de medias para el indicador Empuje.*

No.	Empuje	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
16	Es muy trabajador	331	3.28	.70
20	Guía a los maestros con el ejemplo	329	3.12	.77
32	Me da a conocer las expectativas que tiene sobre mí	330	2.75	.80
38	Motiva constantemente a los maestros	331	3.01	.75
41	Orienta las actividades de los maestros al logro de los objetivos	329	3.15	.67
43	Propicia que los maestros disfruten de su trabajo	328	3.05	.77
N válido (según lista)		324		

Fuente: Elaboración propia.

Los maestros encuestados indican que el director es muy trabajador; sin embargo, también aclaran que no les da a conocer las expectativas que éste tiene sobre ellos.

El primer ítem hace suponer que el Clima Escolar que más se percibe por parte de los maestros es el Clima paternal, toda vez que ésta es una característica del director

circunscrita a este tipo de Clima, en el cual se representa al director como una persona muy trabajadora; sin embargo, Costley y Todd (1987) encontraron que esta característica no tiene un efecto en el personal a su cargo porque la expectativa que muestra el director hacia sus subalternos es muy poco práctica.

*Media de la dimensión.*

En esta parte se hace el concentrado y la comparación de los resultados obtenidos en los indicadores de acercamiento, énfasis en la persona, consideración y empuje (ver tabla 12).

Tabla 12

*Distribución de medias para la dimensión Comportamiento del director*

<b>Media de la dimensión</b>	<b>N</b>	<b>Media (<math>\bar{x}</math>)</b>	<b>Desv. típ. (s)</b>
Indicador Acercamiento	331	3.09	.59
Indicador Énfasis en la persona	331	3.18	.52
Indicador Consideración	331	3.06	.61
Indicador Empuje	331	3.06	.60
N válido (según lista)	331		

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al análisis de las medias, se destaca que el indicador de énfasis en la persona es el que tiene mayor impacto en el Clima Escolar, por lo tanto se puede asumir que el tipo de Clima que se presenta de acuerdo a los actos del director tiene una tendencia al Clima Escolar controlado, puesto que en ese indicador se vislumbraron características de ese tipo de Clima Escolar.

Halpin (1966) y Silver (1983) describieron las características de este tipo de Clima en función de un trabajo duro y que no se da mucho tiempo para interacción social entre los miembros de la organización.

Los directores que aplican este tipo de Clima Escolar, desde la perspectiva de los autores, mantienen distancia de los maestros; inclusive comentan que los directores que se caracterizan por crear este tipo de Clima, no invitan a los padres de familia a hacer visitas a la institución con la finalidad de solventar problemas que pudiesen presentarse; alegan además, que estos asuntos quitan tiempo en cosas que en verdad valen la pena, o sea, en la realización de las actividades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### ***Dimensión Comportamiento de los maestros.***

En esta dimensión se analizan los indicadores denominados involucramiento, actitud proactiva, espíritu e intimidad.

#### *Indicador Involucramiento.*

Este indicador se hace referencia al profesionalismo de los maestros frente a sus actividades como profesionales de la educación, de tal manera que se vean respetados por sus compañeros en función de lo que hacen en la escuela; son maestros que hacen equipo y se comprometen con las acciones asignadas en los Consejos Técnicos Escolares.

Los resultados obtenidos en este indicador se muestran en la tabla 13.

Tabla 13  
*Distribución de medias para el indicador Involucramiento.*

No.	Involucramiento	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
69	me comporto como profesional de la educación	331	3.45	.57
72	mis compañeros de trabajo me respetan	331	3.43	.60
73	muestro compromiso con la escuela	331	3.52	.55
75	realizo las actividades que me asignan	331	3.61	.50
84	trabajo en equipo con mis compañeros	331	3.19	.71
	N válido (según lista)	331		

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador, el ítem relacionado con la realización de las actividades que se le asignan a los maestros, seguido por el del compromiso que muestran los maestros con la escuela se circunscriben en el Clima controlado, toda vez que éste se caracteriza porque los maestros están comprometidos con su trabajo además de que el trabajo duro es la particularidad principal de este tipo de Clima.

*Indicador Actitud proactiva.*

Este indicador tiene como características principales la responsabilidad de los maestros en relación con los registros que elaboran y la buena comunicación que establecen con los padres de familia.

Son cuidadosos con las observaciones hacia los alumnos, de tal manera que éstas son la base para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados se presentan en la tabla 14.

Tabla 14

*Distribución de medias para el indicador Actitud proactiva.*

No.	Actitud proactiva	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
54	actúo con responsabilidad	330	3.40	.54
62	elaboro con alegría las planificaciones didácticas	329	3.16	.61
63	elaboro con atingencia el registro de calificaciones	321	3.19	.61
64	estoy contento con la comunicación que se da con los padres de familia	331	3.01	.73
70	me preocupo por hacer observaciones pertinentes a los alumnos	330	3.40	.58
74	realizo con agrado las tareas administrativas que me encomiendan en la escuela	331	3.29	.69
76	realizo mi trabajo con buena disposición	330	3.59	.51
77	registro con interés la puntualidad y asistencia de mis alumnos	331	3.57	.54
	N válido (según lista)	317		

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la tabla anterior, la realización del trabajo del maestro se hace con buena disposición, además de que los maestros realizan con agrado las cuestiones administrativas como el registro de la puntualidad y asistencia de los alumnos.

Lo anterior concuerda con los hallazgos y clasificación de Halpin (1966) respecto del Clima Escolar abierto, el cual aclaró que los maestros que están dispuestos a ayudar a sus estudiantes para que estos tengan éxito mediante un trabajo duro se circunscriben en él.

#### *Indicador Espíritu.*

En este indicador se hace alusión al compañerismo entre los maestros, a la forma en que se apoyan para la realización de las actividades y al respeto que muestran entre sí; los resultados obtenidos del análisis de los instrumentos sobre este indicador se encuentran detallados en la tabla 15.

Tabla 15  
*Distribución de medias para el indicador Espíritu.*

No.	Espíritu	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
55	ayudo a mis compañeros en sus actividades	330	3.08	.63
56	busco innovar en la realización de las actividades	329	3.27	.55
60	disfruto cuando estoy con mis compañeros de trabajo	329	3.22	.63
65	existe una relación estrecha con mis compañeros	330	2.79	.76
68	me apoyo en mis compañeros para realizar mis actividades	329	2.87	.71
78	respeto a mis compañeros de trabajo	331	3.66	.52
79	soy entusiasta con las tareas que se me asignan	331	3.44	.57
82	tengo satisfechas mis necesidades personales	328	3.07	.73
83	tengo satisfechas mis necesidades profesionales	328	2.97	.76
N válido (según lista)		317		

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de este indicador se hizo en relación con los reactivos que salieron con una media más baja, en este sentido, se hace alusión a la relación entre los compañeros y al apoyo que los maestros encuentran en sus compañeros para realizar las actividades.

Lo anterior hace ver que este indicador no se circunscribe en la clasificación del Clima abierto, el cual tiene como características el apoyo y receptividad a las ideas de cada uno de los docentes y su compromiso para trabajar por parte de los compañeros y el director. Hoy y Tarter (1997) encontraron que las características anteriores eran propias de un Clima Organizacional abierto.

Al no haber apoyo, este indicador parece ser que tiene características de un Clima Escolar cerrado, en el cual el director muestra poco apoyo a los docentes lo que hace verlo como desconsiderado, insensible e insolidario.

Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) en sus hallazgos interpretaron que el Clima cerrado se caracteriza porque “no favorece los procesos interpersonales y como consecuencia afectan negativamente el Clima”. Concluyeron además que en este tipo de Clima no hay espacio para la convivencia.

Lo anterior concuerda con los hallazgos en este indicador, puesto que los valores de los reactivos más bajos con los que tienen que ver con la convivencia entre los

compañeros y el apoyo mutuo para la realización de las actividades son los más significativos.

*Indicador Intimidación.*

En este indicador se hace el análisis de las relaciones que existen entre los maestros de una escuela, considerando que éstas pueden existir o no y que se caracteriza por el conocimiento que hay entre ellos y si las relaciones se dan no solamente al interior de la institución, sino que además pueden llegar a formar relaciones de amistad que trasciendan el claustro y se den fuera de él, los resultados se muestran en la tabla 16.

Tabla 16  
*Distribución de medias para el indicador Intimidación.*

No.	Intimidación	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
57	comparto asuntos personales con mis compañeros de trabajo	330	2.71	.84
58	conozco bien a mis compañeros de trabajo	331	2.57	.75
61	disfruto trabajar con mis compañeros en la escuela	328	3.30	.59
66	los compañeros de trabajo me apoyan en momentos difíciles	331	2.93	.73
67	los compañeros de trabajo me levantan el ánimo	331	3.03	.72
71	me relaciono con mis compañeros de trabajo fuera de la escuela	331	2.53	.83
80	soy feliz trabajando con mis compañeros	330	3.32	.69
81	tengo a mis mejores amigos entre mis compañeros de trabajo	327	2.52	.93
	N válido (según lista)	322		

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems que estuvieron más bajos en este indicador, son los que hacen alusión al Clima Escolar abierto, en relación con el conocimiento que se tienen de los compañeros de trabajo y las relaciones de amistad que se pueden dar entre ellos fuera de la institución. En este tipo de Clima Halpin (1966) dice que los maestros tienen “relaciones altas colegiadas”, con ello se refiere al cuidado, al respeto y a la ayuda que los maestros se brindan entre sí; al ser los reactivos más bajos, se considera que este tipo de Clima no es el que prevalece en el sector educativo No. 15.

El reactivo con una media más alta indica que los maestros disfrutaban de trabajar con sus compañeros en la escuela; esto da indicios de que el Clima Escolar controlado es el que perciben los maestros.

*Media de la dimensión.*

En esta parte se hace el concentrado y análisis de la dimensión Comportamiento de los maestros; aquí se comparan los resultados obtenidos de los indicadores involucramiento, actitud proactiva, espíritu e intimidad (ver tabla 17).

Tabla 17  
*Distribución de medias para la dimensión  
Comportamiento de los maestros*

<b>Media de la dimensión</b>	<b>N</b>	<b>Media (<math>\bar{x}</math>)</b>	<b>Desv. típ. (s)</b>
Involucramiento	331	3.44	.44
Actitud proactiva	331	3.32	.40
Espíritu	331	3.15	.41
Intimidad	331	2.86	.52
N válido (según lista)	331		

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los indicadores de la dimensión Comportamiento de los maestros, la media más alta la mostró el indicador de involucramiento ( $\bar{x}=3.44$ ;  $s=.44$ ), en el cual los maestros se comportan como unos verdaderos profesionales de la educación, son respetados por los compañeros de trabajo en relación con lo que realizan en la escuela y son altamente comprometidos con lo que llevan a cabo diariamente en la escuela.

Al ser éste el más alto, se puede decir que en el Comportamiento de los maestros priva el Clima controlado, toda vez que en este tipo de Clima de acuerdo con Silver (1983)



y Halpin (1966) la convivencia social poco o nada se prioriza, porque se privilegia el trabajo duro donde los maestros pasan mucho tiempo en el trabajo diario.

Lo anterior concuerda con lo que se percibe en el campo de la investigación realizada, en la mayoría de las instituciones educativas que pertenecen al sector educativo No. 15, los maestros directivos ponen mucho énfasis en el cumplimiento de las cuestiones normativas; se da por ende, poca participación de los docentes en espacios de socialización que fortalezcan las relaciones interpersonales entre ellos.

### **Distribución de medias por dimensiones e indicadores de la variable Liderazgo Directivo.**

El trabajo de investigación se basó en dos variables en relación con la tipología del Liderazgo, para ello se tomaron en cuenta el Liderazgo transaccional y el transformacional; los cuales se analizan a continuación.

#### ***Dimensión Liderazgo transaccional.***

Esta dimensión se divide en los indicadores denominados recompensa de contingencia, gestión por excepción y direccional; estos indicadores se analizan a continuación en relación con el Comportamiento de las medias de cada uno de ellos.

*Indicador Recompensa de contingencia.*

Este indicador se caracteriza por la forma en que el director alaba la labor de los maestros en la escuela, la manera en que premia y reconoce el trabajo realizado por los maestros; los resultados obtenidos en este indicador se muestran en la tabla 18.

Tabla 18

*Distribución de medias para el indicador Recompensa de contingencia.*

No.	Recompensa de contingencia	N	Media (x̄)	Desv. típ. (s)
3	alaba mi labor en la escuela	328	2.87	.79
35	me pone de ejemplo ante mis compañeros de trabajo	331	2.50	.84
36	me premia cuando cumplo con las actividades o tareas que me asigna	330	2.42	.76
44	reconoce mi trabajo haciéndolo público en las reuniones de Consejo Escolar	326	2.78	.79
	N válido (según lista)	322		

Fuente: Elaboración propia.

La característica de las alabanzas y de reconocimiento a la labor del trabajo que hacen los maestros tuvieron las medias más altas.

Ruiz de la Cruz (2011) encontró en su investigación que un estilo de Liderazgo transaccional influye en la eficacia de las instituciones educativas, sobre todo cuando se hace uso de la recompensa de contingencia. Aseguró además, que cuando existe una buena recompensa contingente, es decir, cuando el director ayuda, incentiva y reconoce el esfuerzo de los docentes mejora la eficacia de las instituciones educativas.

Dado que el máximo valor es cuatro, se aprecia que esta recompensa de contingencia no está presente de manera significativa.

*Indicador Gestión por excepción.*

En este indicador se hace referencia a las acciones del director respecto del trabajo de los maestros, se considera que actúa en función de las dificultades que éstos tienen,

cuando ve que hay desviaciones en el rendimiento de los maestros o cuando no se hace lo que está establecido de antemano; los resultados al respecto se muestran en la tabla 19.

Tabla 19  
*Distribución de medias para el indicador Gestión por excepción.*

No	Gestión por excepción	N	Media (x̄)	Desv. típ. (s)
1	acude a apoyarme cuando ve que tengo dificultades para realizar mis actividades	331	3.04	.78
24	interviene cuando es notificado de desviaciones en mi rendimiento	328	3.20	.69
27	me alienta cuando me desvío de las actividades educativas que tengo que realizar	331	3.04	.74
50	sólo interviene si no se cumplen las normas establecidas ex profeso	325	2.71	.75
	N válido (según lista)	322		

Fuente: Elaboración propia.

El reactivo que obtuvo la media más alta hace referencia a un tipo de gestión por excepción pasiva en la que según Bass (1998) el líder interviene sólo si no se cumple con lo establecido.

Sosik, Potosky y Jung (2002) sostienen que de los líderes que son transaccionales, los que son más activos que pasivos, resultaron ser los más efectivos; por su parte Panta (2010) encontró que quienes utilizan la gestión por excepción pasiva tienen una pobre habilidad para dirigir a sus subordinados.

Sin embargo, Geijsel, Sleegers y Berg (1999, p. 317) revelaron en su estudio que la administración del estado por excepción es un atributo negativo de Liderazgo, ya que desmoraliza a los subordinados.

Esto resultó especialmente cierto con respecto a la gestión activa que se ve en términos de buscar errores o hacer cumplir las normas para evitar errores, en lugar de diseñar o adoptar estrategias encaminadas a corregir los errores de los subordinados cuando se producen. Por lo que, a pesar de mostrarse una gestión por excepción, ésta es pasiva, por lo que el impacto es menor si ésta resultase activa.

*Indicador Direccional.*

En este indicador se hace alusión a la forma en que los directores adoptan un papel activo en la toma de decisiones o simplemente acude al *laissez-faire*, los resultados se muestran en la tabla 20.

Tabla 20  
*Distribución de medias para el indicador Direccional.*

No.	Direccional	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
2	adopta un papel activo en la toma de decisiones	331	3.28	.68
13	da libertad de acción a los maestros	331	3.16	.80
22	influye en el logro de los objetivos	330	3.15	.75
26	juzga y evalúa las aportaciones de los maestros	328	3.09	.71
59	cuando se presentan dificultades soy yo quien tiene que tomar las decisiones	328	2.48	.78
N válido (según lista)		324		

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, el reactivo adopta un papel activo en la toma de decisiones obtuvo la media más alta ( $\bar{x}=3.28$ ;  $s=.68$ ) mientras que el reactivo cuando se presentan dificultades soy yo quien tiene que tomar las decisiones presenta la media más baja ( $\bar{x}=2.48$ ;  $s=.78$ ). De acuerdo con las características de este indicador, se puede determinar que la direccionalidad sale alta, en consecuencia el *laissez-faire* que se caracteriza según Bass (1998) por la abdicación de las responsabilidades del director hacia los subordinados, sale bajo.

En los hallazgos de Panta (2010) se determinó que son pocos los directores que perciben que hacen uso del *laissez-faire*, lo que concuerda con los hallazgos obtenidos en esta investigación, donde los docentes perciben que los directores hacen poco uso de esta característica del Liderazgo transaccional y se circunscriben más en un Liderazgo donde ellos tengan el control, es decir, más direccional.

*Media de la dimensión.*

En esta parte se hizo el análisis de los indicadores que fueron tomados en cuenta en esta dimensión, a decir del indicador de recompensa de contingencia, del de gestión por excepción y del direccional; las medias se presentan en la tabla 21.

Tabla 21  
*Distribución de medias para la dimensión Liderazgo transaccional*

<b>Liderazgo transaccional</b>	<b>N</b>	<b>Media (<math>\bar{x}</math>)</b>	<b>Desv. típ. (s)</b>
Recompensa de contingencia	331	2.63	.65
Gestión por excepción	331	2.99	.54
Direccional	331	3.03	.52
N válido (según lista)	331	2.88	

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta las medias de los indicadores de la dimensión, se puede ver que la característica de la direccionalidad del director, es la que más se presenta.

Se puede exponer entonces, que de este tipo de Liderazgo conceptualizado por Bass (1998), las características menos percibidas por los maestros del sector educativo No. 15 de educación primaria de la ciudad de Durango, es el *laissez-faire*, por lo tanto, los directores son altamente direccionales en su trato con los maestros. Lo que sugiere que el director ejerce el papel activo en la toma de decisiones, es quien determina el grado de la libertad de acción de los maestros; su influencia en el logro de los objetivos es determinante, es quien juzga y evalúan la pertinencia de las aportaciones de los docentes.

Así mismo por los resultados obtenidos se presume que el director no considera necesario recompensar, valorar, y reconocer el esfuerzo de los maestros. Su forma de dirección es la que según Lewin, Lippit y White, (1939, como se citaron en Murillo, 2006) concuerdan con un tipo de Liderazgo autoritario, donde el líder concentra todo el poder y

la toma de decisiones. “Es un ejercicio del Liderazgo unidireccional en el que los seguidores obedecen las directrices que marca el líder” (p. 12).

### ***Dimensión Liderazgo transformacional.***

En esta dimensión se hace el análisis y comparación de las medias obtenidas en los indicadores de carisma, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual.

#### *Indicador Carisma.*

En este indicador se hace alusión a las características del director, de un director que corre riesgos en la implementación de estrategias novedosas de mejora de la escuela, que exhibe valores éticos y morales mediante su conducta y que obtiene el respeto de sus seguidores por la confianza que irradia en lo que él realiza; los datos se visualizan en la tabla 22.

Tabla 22  
*Distribución de medias para el indicador Carisma.*

No	Carisma	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
17	está dispuesto a correr riesgos en la implementación de estrategias para mejorar la escuela	330	3.15	.80
18	exhibe los valores éticos y morales en su conducta	331	3.21	.68
25	irradia confianza en las acciones que realiza	330	3.08	.76
51	tiene el respeto y la admiración de los maestros	326	2.96	.77
	N válido (según lista)	324		

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador, se puede ver que la media más alta corresponde a la exhibición de valores éticos y morales en su conducta, seguido del reactivo que versa sobre si el

director está dispuesto a correr riesgos en la implementación de estrategias para mejorar la escuela.

Esto vislumbra el uso de la influencia idealizada por parte de los directores del sector educativo No. 15 para poder dirigir las instituciones educativas; en investigación realizada por Thieme y Treviño (2012) corroboraron que “sólo los directores que muestran mayor presencia en la dimensión del Liderazgo transformacional de ‘influencia idealizada’ (carisma) obtienen mayores resultados que aquellos que no lo exhiben o manifiestan en menor grado” (p. 53).

A pesar de lo anterior, se vislumbra que los directores tiene poco respeto o admiración por parte de los subordinados, este ítem obtuvo una media de  $\bar{x}=2.96$  ( $s=.77$ ); esto podría ser explicado desde la figura del director como tal y de la manera en que éste llega al puesto que ejerce, sobre todo considerando que hasta ahora se hace en relación con los puntajes de los escalafones y no sobre el hecho de una formación específica para tal efecto.

#### *Indicador Motivación inspiradora.*

En este indicador se alude al Comportamiento del director, a la forma en que él hace que los docentes vean como un reto personal y profesional a su trabajo, a la motivación mediante su conducta y a la promoción del espíritu del trabajo en equipo; los resultados se muestran en la tabla 23.

Tabla 23

*Distribución de medias para el indicador Motivación inspiradora.*

No	Motivación inspiradora	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
7	comunica sus ideas y valores a través de su Comportamiento	328	3.17	.73
21	hace que vea mi trabajo como un reto personal y profesional	325	3.09	.67
37	motiva al trabajo mediante su conducta	331	2.94	.74
42	promueve el espíritu de equipo	329	3.18	.78
	N válido (según lista)	320		

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de los resultados de este indicador, se observa que el reactivo que muestra la media más alta es el que corresponde a la promoción del espíritu de equipo ( $\bar{x}=3.18$ ;  $s=.78$ ) seguido de comunica sus ideas y valores a través de su Comportamiento con una media de  $\bar{x}=3.17$  ( $s=.73$ ).

En este sentido, los directores del sector educativo No. 15 hacen uso de la comunicación de las ideas a través de su Comportamiento en la promoción del equipo, lo que concuerda con lo encontrado por Martins, Cammaroto, Neris y Canelón (2009) al decir que los directores que motivan y respaldan a los maestros de diferentes maneras para que éstos pierdan la angustia, la confusión permiten el trabajo en equipo.

#### *Indicador Estimulación intelectual.*

En este indicador se hace referencia a acciones por parte del director para la búsqueda de abordaje de las temáticas educativas, para solventar problemas educativos de los maestros, a si los directivos estimulan la creatividad e innovación y a si son considerados ante problemas que los docentes puedan llegar a presentar; las medias obtenidas se muestran en la tabla 24.

Tabla 24

*Distribución de medias para el indicador Estimulación intelectual.*

No	Estimulación intelectual	N	Media (x̄)	Desv. típ. (s)
15	es considerado cuando los maestros cometen errores	331	3.07	.74
28	me ayuda a buscar nuevas formas para abordar las diferentes temáticas educativas	329	2.83	.79
30	me ayuda a solventar los problemas educativos que se me presentan	327	2.96	.79
34	me estimula a ser creativo e innovador	326	2.94	.80
	N válido (según lista)	322		

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador se muestran medias bajas en los reactivos me ayuda a buscar nuevas formas para abordar las diferentes temáticas educativas y en si el director estimula a los maestros a ser creativos e innovadores.

En el estudio realizado por Medina (s.f.) en relación con la estimulación intelectual, éste concluyó que los docentes que tienen un mayor tiempo de permanencia en el trabajo “perciben minoritariamente su existencia” (p. 11). Esto concuerda con los resultados obtenidos en esta investigación, porque un 65% de los docentes encuestados tienen más de diez Años de servicio, además de que las medias obtenidas para esta característica del Liderazgo transformacional se muestran relativamente débiles.

#### *Indicador Consideración individual.*

En este indicador se muestran características del director respecto del Liderazgo transformacional, tales como si da atención personalizada a los maestros, si los apoya para desarrollar su potencial, si les brinda tutorías, si los escucha y aconseja además de saber si se relaciona empáticamente con ellos; los resultados se muestran en la tabla 25.

Tabla 25

*Distribución de medias para el indicador Consideración individual.*

No	Consideración individual	N	Media ( $\bar{x}$ )	Desv. típ. (s)
12	da atención personalizada a los maestros	331	3.02	.79
29	me ayuda a desarrollar todo mi potencial	330	2.74	.77
31	me brinda tutorías cuando es necesario	329	2.73	.82
33	me escucha y aconseja con eficacia	330	3.04	.76
49	se relaciona con empatía conmigo	327	3.06	.76
N válido (según lista)		323		

Fuente: Elaboración propia.

El ítem que muestra la media más alta es el referido a la empatía del director hacia el maestro; en contraparte, el reactivo con una media más baja hace referencia al proceso tutorial que puede llegar a hacer el director cuando los maestros lo necesitan.

Lo anterior permite deducir que los directores muestran consideración individual en relación con la atención en función de las características y necesidades de los maestros, que son capaces de escuchar y aconsejar con eficacia y además se relacionan empáticamente con los maestros; en sí, la relación personal es la que más se muestra en este indicador; la parte profesional sin embargo, es la que se encuentra más débil, sobre todo en la parte tutorial y en el estímulo para el desarrollo del potencial de los maestros.

#### *Media de la dimensión.*

En esta parte se hizo el análisis de las características del Liderazgo transformacional, las cuales fueron el carisma, la motivación inspiradora, estimulación intelectual y la consideración individual; los resultados obtenidos se muestran en la tabla 26.

Tabla 26

*Distribución de medias para la dimensión Liderazgo transformacional.*

Liderazgo transformacional	N	Media (x̄)	Desv. típ. (s)
Carisma	331	3.10	.62
Motivación inspiradora	331	3.09	.60
Estimulación intelectual	331	2.95	.65
Consideración individual	331	2.91	.64
N válido (según lista)	331	3.01	

Fuente: Elaboración propia.

El indicador que obtuvo la media más alta refiere al Carisma, esta característica del Liderazgo transformacional es cuando el director según Bass (1998) tiene la capacidad del líder para construir la confianza y el respeto en los seguidores de tal manera que éstos admiran, el respeto, la confianza y la visión del líder de la organización.

Empero lo anterior, cuando se hizo la descripción de este indicador, se observó que a pesar de que es una figura idealizada por parte de los maestros, el líder no tiene el respeto y la admiración de los maestros.

Respecto de la Motivación inspiradora, los maestros consideran que el director comunica sus ideas y valores a través de su Comportamiento; sin embargo, perciben que no motiva al trabajo mediante su conducta.

En la Estimulación intelectual, los maestros perciben que el director es considerado cuando los maestros cometen errores, pero también advierten que éste no les ayuda a buscar nuevas formas para abordar las diferentes temáticas educativas.

En la Consideración individual, los maestros están conscientes de que el director da atención personalizada a los maestros en cuanto a las necesidades personales, pero también consideran que le hace falta que brinde tutorías cuando sea necesario.

Considerando las medias de las dos dimensiones del Liderazgo Directivo, se puede concluir que el tipo de Liderazgo que más perciben los maestros es el Liderazgo

transformacional con una media de  $\bar{x}=3.01$  frente a una media de  $\bar{x}=2.88$  del Liderazgo transaccional.

En su conjunto, el Liderazgo transformacional ha demostrado ser eficaz para la obtención de un mejor rendimiento, una mayor percepción de la efectividad del líder por parte de los subordinados, una mayor satisfacción por parte de éstos, y una mayor disposición al hacer un esfuerzo extra para el líder (Hater & Bass, 1988; Hoernemann, 1998; Howell & Avolio, 1993; Philbin, 1997). Los estudios realizados por Blasé (1990) y Thurston, Clift, y Schacht (1993) también apoyan el Liderazgo transformacional como un enfoque eficaz para la dirección de las escuelas.

En relación a los resultados encontrados, los maestros perciben un continuo que va desde un Clima abierto a un Clima cerrado como lo menciona Halpin (1966). Esto se debe a que el Comportamiento de un director para la creación de un Clima abierto no significa necesariamente que los maestros estén abiertos para interactuar de esta manera con los directores y entre ellos mismos, lo que puede afectar su aportación positiva para el establecimiento de un Clima abierto.

A pesar de que se encontró que el tipo de Liderazgo que más ejercen los directores del sector educativo No. 15 de educación primaria del estado de Durango es el Liderazgo transformacional, los maestros perciben un Clima Escolar controlado; se puede decir que no se encuentra una relación teóricamente normal, porque para Bass y Avolio (1998, pp. 137) los cuatro estilos de Liderazgo transformacional son más efectivos que el Liderazgo transaccional en la obtención de niveles de crecimiento y el rendimiento de los seguidores; por lo tanto, este tipo de Liderazgo (transformacional) es más efectivo para la creación de un Clima Escolar abierto.

## Análisis correlacional

Para responder a la pregunta ¿qué relación existe entre el Clima Escolar y el estilo de Liderazgo Directivo en las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango?, se recurrió al análisis correlacional de  $r$  de Pearson.

Como primer paso se hizo el análisis de relación entre cada una de las variables de la investigación, posteriormente se analizaron las relaciones entre las dimensiones de cada una de ellas y de los indicadores que las componían; al no haber diferencias estadísticamente significativas en los análisis, se presenta el análisis de las dimensiones que componen las dos variables del estudio.

En la tabla 27 se puede analizar la relación entre el Liderazgo transaccional con el Comportamiento del director y el Comportamiento de los maestros.

Tabla 27

*Correlación de Pearson para las variables Liderazgo transaccional y Comportamiento del director y Comportamiento de los maestros.*

		Comportamiento del director	Comportamiento de los maestros
Liderazgo transaccional	Correlación de Pearson	.875**	.551**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	331	331

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla anterior, el Liderazgo transaccional tiene una correlación estadísticamente significativa tanto con el Comportamiento del director como con el Comportamiento de los maestros.

En la tabla 28 se presenta el análisis de la relación entre el Liderazgo transformacional con el Comportamiento del director y el Comportamiento de los maestros.

Tabla 28

Correlación de Pearson para las variables Liderazgo transformacional y Comportamiento del director y Comportamiento de los maestros.

		Comportamiento del director	Comportamiento de los maestros
Liderazgo transformacional	Correlación de Pearson	.948**	.509**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	331	331

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el Liderazgo transformacional tiene una correlación estadísticamente significativa tanto con el Comportamiento del director como con el Comportamiento de los maestros.

A la luz de los resultados obtenidos con alta significatividad a .05 entre el nivel de aplicación del Liderazgo transformacional y el Liderazgo transaccional en las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango, indica que los directores de las escuelas de este Sector Educativo hacen uso de los dos tipos de Liderazgo en función de las necesidades de dirigencia de las instituciones.

Los resultados encontrados aquí, concuerdan con los hallados por Alabduljader (2012) en su indagación titulada *The Transactional and Transformational Leadership in the Kuwaiti Commercial Banks Sector: Which One Is More Applied?* (El Liderazgo transaccional y transformacional en el sector de la banca comercial Kuwaití: ¿Cuál es el más utilizado?, indicó que los directores de estas instituciones, hacían uso de ambos tipos de Liderazgo sin priorizar uno sobre el otro.

Al respecto Miller y Miller (2001) aclaran que hay una relación mutua entre estos dos estilos de Liderazgo, donde el transformacional se basa en algunos elementos del transaccional y por lo tanto no son contrarios del todo.

Al-Mutairi (2011) soporta la idea anterior aclarando que el Liderazgo transformacional se puede considerar como un caso especial del Liderazgo

transaccional, aunque ambos estilos están conectados a la consecución de los objetivos, son diferentes en cuanto a los patrones de prácticas en las que los líderes motivan a los subordinados en relación con los objetivos que se pretenden lograr. Sin embargo, el líder puede ser transaccional y transformacional al unísono, ya que puede practicar un comportamiento de transformación en una situación determinada y uno transaccional en otra situación.

Lo anterior parece indicar que tanto el Liderazgo transformacional como con el Liderazgo transaccional pueden llegar a formar características propias del Clima Escolar.

### **Análisis inferencial**

Dando respuesta a la pregunta de investigación ¿qué relación existe entre las variables sociodemográficas de los maestros de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango y el Clima Escolar?, se presenta el análisis inferencial de cada una de las variables sociodemográficas establecidas exprofeso.

Como primer opción de análisis se plasma la relación entre las dimensiones de las variables, posteriormente los indicadores de las mismas y luego los ítems que los componen.

Se aclara que esta lógica se sigue a pie juntillas en las relaciones que permitieron realizarlo, por lo que en algunas de las variables se opta por las tres opciones de análisis o sólo por algunas de ellas.

La profundidad de análisis realizada en esta variable sociodemográfica, encuentra su justificación en el hecho de que en la revisión de los antecedentes no se encontró que se hiciera alusión a éstas; además de que son propias del contexto educativo mexicano.

## Relación del Clima Escolar con la Edad.

El análisis se hizo mediante la  $r$  de Pearson por ser rangos de edad los que se consideraron en esta variable.

### ***Comportamiento del director.***

En la tabla 29 se hace el análisis de la relación existente entre la Edad de los informantes con el Clima Escolar que perciben dentro del sector educativo No. 15, aquí se toman las características del Comportamiento de los directores como dimensión del Clima Escolar.

Tabla 29

*Correlación de Pearson para el Comportamiento del director y la Edad de los informantes.*

Comportamiento del director	Acercamiento	Énfasis en la persona	Consideración	Empuje	
Edad	Correlación de Pearson	-.106	-.108 <sup>*</sup>	-.121 <sup>*</sup>	-.052
	Sig. (bilateral)	.055	.049	.027	.346
	N	331	331	331	331

Fuente: Elaboración propia.

Al ser rangos de Edad con los que se pretende correlacionar la dimensión del Comportamiento del director, se utilizó el estadístico de  $r$  de Pearson; con ello se puede aseverar que según los resultados mostrados en la tabla anterior, existe una correlación significativa en dos de las características del Comportamiento, ambas en sentido negativo, lo que indica que a mayor Edad de los maestros, éstos ven al Clima Escolar con menor énfasis en la persona ( $r=-.108$ ) y en la consideración ( $r=-.121$ ).

En relación con lo anterior se puede decir que estos maestros consideran que el director pone más énfasis en las metas establecidas en la institución, que en las personas, que los maestros toman poco en serio su trabajo, que éstos tienen que estar

trabajando bajo presión y cree además, que los docentes muestran poco compromiso con su labor.

Respecto de la consideración, los maestros de mayor Edad perciben que el director tiene poca relación con los maestros, que muestra poco interés en las necesidades que éstos tienen y que sería poco probable que el directivo sacrificara su tiempo para apoyar a los maestros; también perciben que los directores poco hacen por celebrar los triunfos de los docentes, por lo tanto, los maestros que tienen más Edad ven al director como poco considerado.

Lo anterior permite deducir que los directores del sector educativo No. 15, son poco efectivos porque los docentes los miran como poco considerados, Hoy y Sabo (1998) aseveran que los directores que son poco considerados ocasionan frustración y apatía en los docentes.

Posteriormente, a fin de indagar más a fondo, se realizó un análisis detallado considerando los reactivos que integran a cada uno de los indicadores de las dos dimensiones del Clima Escolar.

Respecto del indicador de Acercamiento, los resultados se muestran en la tabla 30.

Tabla 30  
*Correlación de Pearson para el Comportamiento de los directores y la Edad de los informantes.*

	<b>Acercamiento</b>	<b>4. ayuda a los maestros a lograr las metas</b>
<b>Correlación de Pearson</b>		-.117*
<b>Edad Sig. (bilateral)</b>		.034
<b>N</b>		331

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador, sólo se encontró un ítem con diferencia estadísticamente significativa con una correlación negativa; ello permite aclarar que los maestros que

tienen mayor Edad, perciben que los directores ayudan poco a los maestros para el logro de las metas.

En el indicador de Consideración se encontró una correlación en tres de los seis ítems que lo integran, los resultados se muestran en la tabla 31.

Tabla 31  
*Correlación de Pearson para el Comportamiento de los directores y la Edad de los informantes.*

Consideración	39. muestra consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad	47. se preocupa por los problemas de los maestros	52. tiene interés personal en cada uno de sus maestros
Correlación de Pearson	-.111*	-.117*	-.134*
Edad Sig. (bilateral)	.043	.034	.015
N	331	330	327

Fuente: Elaboración propia.

La correlación que se muestra en la tabla anterior, se visualiza en todos los reactivos como negativa; en el primero se muestra una correlación de  $r=-.111$  lo que indica que los maestros que tienen más Edad perciben que el director muestra poca consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad; en ese mismo tenor, se encuentra el reactivo 47 con una correlación de  $r=-.117$ , ello significa que los maestros que tienen más Edad son los que perciben que el director se preocupa poco por los problemas de los maestros.

En último de los reactivos con una correlación estadísticamente significativa es el 52, en él se muestra una correlación de  $r=-.134$ , esto indica que los maestros con una mayor Edad perciben que el director tiene poco interés personal en cada uno de sus maestros.

Se puede con esto concluir que los maestros perciben una baja consideración por parte del director, sobre todo los que tienen mayor Edad y que son el grueso de los maestros encuestados.

En relación con lo anterior, Charan y Taylor (1999) encontraron que los maestros eran más comprometidos cuando el líder mostraba una alta consideración. El compromiso que tenían los maestros con la organización se relacionaba positivamente con un Clima abierto; esto puede explicar por qué el Clima que se percibe por parte de los maestros, es un Clima controlado, toda vez que ven una baja Consideración por parte del director hacia sus subordinados.

En el indicador de Empuje, sólo uno de los seis reactivos muestran una correlación estadísticamente significativa; los resultados se plasman en la tabla 32.

Tabla 32  
*Correlación de Pearson para el Comportamiento de los directores y la Edad de los informantes.*

Empuje	41. orienta las actividades de los maestros al logro de los objetivos
Correlación de Pearson	-.152**
Edad Sig. (bilateral)	.006
N	329

Fuente: Elaboración propia.

Este reactivo tiene una correlación de Pearson negativa, ello implica que los maestros que tienen mayor Edad perciben que el director no orienta las actividades de los maestros a su cargo para lograr los objetivos planteados.

### ***Comportamiento de los maestros.***

Por otra parte, en la tabla 33 se muestra la relación que existe entre el Clima Escolar, específicamente del Comportamiento de los maestros en el establecimiento del mismo con la Edad de los informantes.

Tabla 33  
*Correlación de Pearson para el Comportamiento de los maestros y la Edad de los informantes.*

<b>Comportamiento de los maestros</b>	<b>Involucramiento</b>	<b>Actitud proactiva</b>	<b>Espíritu</b>	<b>Intimidad</b>
<b>Correlación de Pearson</b>	-.063	.043	-.044	-.050
<b>Edad Sig. (bilateral)</b>	.255	.439	.427	.363
<b>N</b>	331	331	331	331

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se muestran en la tabla se pueden observar que no existen correlaciones estadísticamente significativas con ninguno de los indicadores del Comportamiento de los maestros.

Por lo tanto se puede asumir que los maestros sin importar su edad, se perciben como profesionales que se involucran en las tareas educativas que les son asignadas; consideran además que son responsables y tienen una actitud proactiva; son entusiastas e innovadores lo que les da un alto espíritu de trabajo en equipo y tienen un alto grado de intimidad con los compañeros de trabajo dentro del espacio laboral. En sí, ellos se contemplan con un Comportamiento que refiere a un Clima Escolar abierto donde las relaciones colegiadas son una característica de este tipo de Clima.

Posteriormente se acudió a realizar un análisis más minucioso para el cual se utilizó el estadístico de  $r$  de Pearson con cada uno de los indicadores para verificar si algún reactivo por sí solo presentaba correlación; sólo en el indicador de la Intimidad se presentaron dos de ocho ítems con una correlación estadísticamente significativa. Los datos se muestran en la tabla 34.

Tabla 34  
*Correlación de Pearson para el Comportamiento de los maestros y la Edad de los informantes.*

<b>Intimidad</b>	<b>57. comparto asuntos personales con mis compañeros de trabajo</b>	<b>81. tengo a mis mejores amigos entre mis compañeros de trabajo</b>
<b>Correlación de Pearson</b>	-.247**	.136*
<b>Edad Sig. (bilateral)</b>	.000	.014
<b>N</b>	330	327

Fuente: Elaboración propia.

En el reactivo 57 se muestra una correlación estadísticamente significativa con una correlación negativa, esto indica que los maestros que tienen una mayor Edad son los que poco comparten asuntos personales con los compañeros de trabajo; respecto del reactivo 81 donde hay una correlación de  $r=.136$  hace ver que los maestros que tienen mayor Edad son los que dicen tener a los mejores amigos dentro de los compañeros de trabajo.

Lo anterior puede explicarse porque los maestros con más Años de servicio tienden a tener más tiempo de convivencia con los compañeros de trabajo, a tal grado que pueden establecer lazos de intimidad más fuertes que los maestros más noveles; sin embargo, el hecho de que a pesar de que dicen tener a sus mejores amigos dentro del círculo de personas con las que laboran y no contarles sus asuntos personales, es una situación que se muestra contradictoria.

### **Relación del Clima Escolar con el Género.**

La variable Género tiene dos opciones plausibles para ser elegidas por parte de los informantes, por lo tanto fue analizada con la prueba  $t$  de Student.

### ***Comportamiento del director.***

Los análisis de las pruebas en relación con el Clima Escolar en su dimensión de Comportamiento del director se muestran en la tabla 35.

Tabla 35  
Prueba *t* de Student para la variable  
"Género y el Comportamiento del director".

Comportamiento del director	Estadístico <i>t</i>	Grados libertad	Nivel de significancia
Acercamiento	2.770	329	.006
Énfasis en la persona	2.384	329	.018
Consideración	2.624	329	.009
Empuje	2.888	329	.004

Fuente: Elaboración propia.

Todos los indicadores de la dimensión del Comportamiento del director muestran una diferencia estadísticamente significativa; el indicador de Acercamiento hace alusión a la forma en que el director ayuda a los maestros a la consecución de las metas establecidas; en este indicador son los hombres quienes perciben que hay un mayor acercamiento por parte de los directores, con una media en el indicador de acercamiento de  $\bar{x}=3.21$  en comparación con una media de  $\bar{x}=3.02$  obtenida por las mujeres.

En el indicador Énfasis en la persona se contempla que la percepción del director está en función de la preocupación de los maestros para conseguir las metas establecidas, aquí también son los hombres quienes tienen la media más alta con  $\bar{x}=3.27$  respecto de las mujeres que presentan una media de  $\bar{x}=3.13$ .

El indicador Consideración se caracteriza por la relación personal positiva del director con su personal, esto en referencia con la atención que brinda a los docentes mostrando preocupación por ellos y sus necesidades.

Aquí son también los hombres quienes consideran que el director muestra consideración hacia los maestros con una media de  $\bar{x}=3.18$  respecto de la percepción de las mujeres con una media de  $\bar{x}=2.99$ .

En el último indicador (Empuje), también son los hombres quienes muestran una media más alta ( $\bar{x}=3.19$ ) en relación a la media ( $\bar{x}=2.99$ ) que presentan las mujeres por

lo que se considera que perciben de manera diferente la forma en la que los directores se convierten o no en un modelo a seguir de trabajo.

En el indicador de Acercamiento los resultados del análisis se muestran en la tabla

36.

Tabla 36

*Prueba t de Student para la variable  
"Género y el indicador Acercamiento".*

Comportamiento del director (Acercamiento)	Estadístico t	Grados libertad	Nivel de significancia
4. ayuda a los maestros a lograr las metas	2.230	329	.026
5. bromea con los maestros	2.005	325	.046
23. interactúa libremente con los maestros	2.219	328	.027
48. se relaciona afectivamente con los maestros	2.491	328	.013
53. tiene pláticas informales con los maestros	3.171	328	.002

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción que tienen los maestros respecto del acercamiento que el director muestra hacia sus subordinados.

Cabe señalar que en cada uno de los indicadores quienes perciben de manera diferente son los hombres; en "ayuda a los maestros a lograr las metas" presentan una media de  $\bar{x}=3.13$ ; en "bromea con los maestros" se tiene una media de  $\bar{x}=2.95$ ; en "interactúa libremente con los maestros" la media es de  $\bar{x}=3.31$ ; en cuanto a que el director "se relaciona afectivamente con los maestros" la media que presentan es de  $\bar{x}=3.23$ ; y por último, en el ítem de "tiene pláticas informales con los maestros" se tiene una media de  $\bar{x}=3.18$ .

Para el indicador de Énfasis en la persona, los resultados se muestran en la tabla

37.

Tabla 37

*Prueba t de Student para la variable  
"Género y el indicador Énfasis en la persona".*

Comportamiento del director (Énfasis en la persona)	Estadístico t	Grados libertad	Nivel de significancia
10. considera que tomo muy en serio mi trabajo	2.012	329	.045
11. cree que trabajo mejor sin presión	2.626	326	.009
14. enfatiza sobre el compromiso de los maestros hacia su trabajo	3.000	329	.003

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador se encontraron tres de seis reactivos con una diferencia estadísticamente significativa; se puede decir que son los hombres los que perciben de manera diferente la posibilidad de que el director considere que los maestros toman muy en serio su trabajo, lo anterior con una media de  $\bar{x}=3.36$ .

Son los varones también los que perciben de manera distinta que los directores creen que los maestros trabajan mejor sin presión, esto con una media de  $\bar{x}=3.27$ ; por último, son los encuestados del mismo Género quienes perciben distinta la idea de que el director hace énfasis sobre el Comportamiento de los maestros hacia su trabajo, esto con una media de  $\bar{x}=3.49$ .

En el indicador de Consideración se encontró una diferencia estadísticamente significativa en tres de los seis ítems considerados en esta característica del Comportamiento del director, los resultados se muestran en la tabla 38.

Tabla 38

*Prueba t de Student para la variable  
"Género y el indicador Consideración".*

Comportamiento del director (Consideración)	Estadístico t	Grados libertad	Nivel de significancia
6. celebra los logros de los maestros	3.481	328	.001
19. fomenta la excelencia en la enseñanza	2.034	327	.043
52. tiene interés personal en cada uno de sus maestros	4.077	325	.000

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en los reactivos de los indicadores anteriores, quienes perciben de manera distinta con una media de  $\bar{x}=3.34$  respecto a que los directores celebran los

logros de los maestros; con una media de  $\bar{x}=3.32$  que los directores fomentan la excelencia en la enseñanza y con una media de  $\bar{x}=3.15$  que los directores tienen interés personal en cada uno de sus maestros, son los informantes que pertenecen al Género masculino.

En el último indicador del Comportamiento del director (Empuje) se encontró también que tres de seis reactivos que lo componen muestran diferencias estadísticamente significativas, los resultados del estadístico *t* de Student se muestran en la tabla 39.

Tabla 39  
Prueba *t* de Student para la variable  
"Género y el indicador Empuje".

Comportamiento del director (Empuje)	Estadístico <i>t</i>	Grados libertad	Nivel de significancia
16. es muy trabajador	2.575	329	.010
20. guía a los maestros con el ejemplo	3.307	327	.001
32. me da a conocer las expectativas que tiene sobre mí	3.357	328	.001

Fuente: Elaboración propia.

En el primer reactivo con una diferencia estadísticamente significativa son los varones quienes perciben de manera distinta que el director es muy trabajador, esto con una media de  $\bar{x}=3.42$ . Son los varones también los que perciben de manera distinta que el director guía a los maestros con el ejemplo, esto se da con una media de  $\bar{x}=3.31$ .

Por último, los mismos varones son los que perciben de manera diferente el hecho de que el director de a conocer las expectativas que tienen sobre los maestros, aquí se ponderó una media de  $\bar{x}=2.96$ .

El hecho como tal de que sean los varones quienes perciban de manera diferente a cada uno de los reactivos anteriores, hace pensar que son ellos quienes otorgan a los directores una importancia sustancial en el establecimiento del Clima Escolar; perciben de manera distinta que el director tenga acercamiento con los maestros, que enfatizen

más en las personas que en el trabajo, que sean considerados cuando los subordinados presentan alguna dificultad o tienen alguna necesidad y además, que sean un ejemplo a seguir.

### **Comportamiento de los maestros.**

Por otra parte, en relación con el Comportamiento de los maestros para la creación del Clima Escolar, se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 40.

Tabla 40  
*Prueba t de Student para la variable  
"Género y el Comportamiento de los maestros".*

<b>Comportamiento de los maestros</b>	<b>Estadístico t</b>	<b>Grados libertad</b>	<b>Niveles de significancia</b>
<b>Involucramiento</b>	-1.48	329	.138
<b>Actitud proactiva</b>	-.552	329	.581
<b>Espíritu</b>	-1.49	329	.136
<b>Intimidación</b>	1.81	329	.070

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión, ninguno de los indicadores muestra una diferencia estadísticamente significativa.

Siguiendo la lógica de análisis del indicador anterior, se procedió a realizar la prueba *t* de Student con cada uno de los ítems constitutivos de los indicadores pertenecientes a la dimensión del Comportamiento de los maestros. El análisis del indicador de Involucramiento se presenta en la tabla 41.

Tabla 41  
*Prueba t de Student para la variable  
"Género y el indicador Involucramiento".*

<b>Comportamiento de los maestros (Involucramiento)</b>	<b>Estadístico t</b>	<b>Grados libertad</b>	<b>Nivel de significancia</b>
<b>73. maestro comprometido con la escuela</b>	-2.209	329	.028

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador sólo se encontró un ítem con una diferencia estadísticamente significativa; en él se puede decir que son las mujeres quienes perciben de manera

distinta el compromiso que tienen con la escuela, lo anterior se muestra con una media de  $\bar{x}=3.57$ .

En el indicador de Actitud proactiva se muestran diferencias estadísticamente significativas en sólo uno de los ocho reactivos que lo integran, los resultados se muestran en la tabla 42.

Tabla 42  
Prueba *t* de Student para la variable  
"Género y el indicador Actitud proactiva".

Comportamiento de los maestros (Actitud proactiva)	Estadístico t	Grados libertad	Nivel de significancia
<b>76. realizo mi trabajo con buena disposición</b>	-2.257	328	.025

Fuente: Elaboración propia.

Quienes muestran una percepción distinta respecto a la disposición de los maestros para la realización del trabajo, son los encuestados pertenecientes al Género de las féminas con una media de  $\bar{x}=3.63$ .

En el indicador de Espíritu, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en tres de los nueve ítems, los resultados se muestran en la tabla 43.

Tabla 43  
Prueba *t* de Student para la variable  
"Género y el indicador Espíritu".

Comportamiento de los maestros (Espíritu)	Estadístico t	Grados libertad	Nivel de significancia
<b>65. existe una relación estrecha con mis compañeros</b>	2.016	328	.045
<b>82. tengo satisfechas mis necesidades personales</b>	-3.995	326	.000
<b>83. tengo satisfechas mis necesidades profesionales</b>	-4.136	326	.000

Fuente: Elaboración propia.

En el primero de los reactivos, son los hombres quienes perciben de manera distinta que existe una relación estrecha con los compañeros, aquí se muestra una media de  $\bar{x}=2.91$ .

En caso contrario, las mujeres son las que perciben de manera diferente que tienen satisfechas las necesidades tanto personales como profesionales, lo anterior con una media de  $\bar{x}=3.18$  y  $\bar{x}=3.09$  respectivamente.

En el indicador de Intimidad, sólo se encontró diferencias estadísticamente significativas en uno de los ocho ítems que lo componen, los datos se muestran en la tabla 44.

Tabla 44  
Prueba t de Student para la variable  
"Género y el indicador Intimidad".

Comportamiento de los maestros (Intimidad)	Estadístico t	Grados libertad	Nivel de significancia
<b>58. conozco bien a mis compañeros de trabajo</b>	3.582	329	.000

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los datos plasmados en la tabla anterior, se puede decir que quienes perciben de manera diferente la idea de conocer bien a los compañeros de trabajo, son los varones, esto con una media de  $\bar{x}=2.77$ .

Haciendo un análisis final de las dimensiones Comportamiento del director y Comportamiento de los maestros en relación con la variable "Género", se puede decir que los hombres perciben de manera diferente la ayuda que dan los directores a los maestros a lograr las metas, que bromean, que interactúan libremente con ellos, que se relaciona afectivamente con sus subordinados y que tiene pláticas informales con los maestros.

Además de ello, son los hombres quienes perciben que el director considera que los maestros toman muy en serio su trabajo, que trabajan mejor sin presión, que hace énfasis sobre el Comportamiento de los maestros hacia su trabajo, que celebran sus logros, que fomentan la excelencia en la enseñanza y que tienen interés personal en cada uno de sus maestros.

Los hombres también perciben de forma distinta que el director es muy trabajador, que guía a los maestros con el ejemplo, que da a conocer las expectativas que tienen sobre los maestros.

Son los varones quienes además de percibir de esa manera a los directores, valoran de manera distinta el conocimiento que tienen de los compañeros de trabajo y de la relación estrecha con ellos.

Por su parte, las mujeres perciben de manera distinta que tienen satisfechas las necesidades tanto personales como profesionales, la disposición de los maestros para la realización del trabajo y el compromiso que tienen con la escuela.

Todo ello permite concluir que quienes perciben de manera distinta la conformación del Clima Escolar son los varones, ya que el análisis anterior muestra que ellos son los que perciben de manera diferente la mayoría de los reactivos donde hubo diferencias estadísticamente significativas.

### **Relación del Clima Escolar con el Estado civil.**

Para sacar la relación con el Clima Escolar y el Estado civil se acudió al análisis de varianza (ANOVA) considerando que cuando el nivel de significancia sea menor a .05, el indicador en cuestión se consideró significativo.

Primero se hace el análisis en relación con la dimensión del Comportamiento de los directores, concluyendo que no se muestra una diferencia estadísticamente significativa dentro de los diferentes estados civiles considerados en el estudio, esto significa que no importa el Estado civil de los encuestados, todos perciben de la misma manera el Comportamiento que tiene el director en la conformación del Clima.

Respecto del Comportamiento de los maestros para la determinación del Clima Escolar, tampoco se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la percepción que los maestros tienen de lo que hacen en el establecimiento del Clima Escolar y el Estado civil que presentan.

Por ello se puede asegurar que tanto los maestros solteros, casados, en unión libre o divorciados, perciben de la misma manera su Comportamiento en relación con el involucramiento, la actitud proactiva, el espíritu y la intimidad.

En consecuencia, tratando de dilucidar a mayor profundidad lo que se establecía en el primer acercamiento a los datos, se hizo un análisis de varianzas para determinar si en algún ítem se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

### ***Comportamiento del director.***

Solamente en un indicador se encuentran éstos diferendos, corresponden éstos al indicador de Acercamiento; aquí se encontró que los maestros que viven en unión libre perciben de manera distinta la forma en que los directores bromean con los maestros que tiene a su cargo, los resultados se muestran en la tabla 45.

Tabla 45

*Análisis de la varianza para la variable "Estado civil".*

<b>Comportamiento del director (Acercamiento)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de significancia</b>
<b>5. bromea con los maestros</b>	2.764	4	.028

Fuente: Elaboración propia.

### **Comportamiento de los maestros.**

Respecto del Comportamiento de los maestros en relación con esta variable (Estado civil), se encontró también sólo un reactivo con diferencias estadísticamente significativas en el indicador de Intimidad; aquí se encontró que los maestros que están divorciados son los que perciben de manera diferente el hecho de compartir los asuntos personales con los compañeros de trabajo, los resultados se muestran en la tabla 46.

Tabla 46

*Análisis de la varianza para la variable "Estado civil".*

<b>Comportamiento de los maestros (Intimidad)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de significancia</b>
<b>57. comparto asuntos personales con mis compañeros de trabajo</b>	2.754	4	.028

Fuente: Elaboración propia.

### **Relación del Clima Escolar con los Años de servicio.**

En esta parte se presentan los análisis que se realizaron mediante una  $r$  de Pearson para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción del Clima Escolar y la antigüedad en el servicio por parte de los maestros del sector educativo No. 15 de educación primaria.

Como primer nivel de análisis se recurrió a realizar la correlación entre la variable Años de servicio con cada uno de los indicadores de la dimensión del Comportamiento de los directores en el establecimiento del Clima Escolar, los resultados mostraron que no se encontraban diferencias estadísticamente significativas entre los Años de servicio de los maestros y la percepción que tienen del Comportamiento del director; lo anterior puede deberse a que tanto los maestros noveles como los más experimentados se ven influidos o afectados de igual forma por la manera en que los directores se conducen.

Al encontrar esto, se procedió a hacer una correlación con cada uno de los ítems por indicadores de la misma dimensión (Comportamiento de los directores), donde tampoco existió una correlación estadísticamente significativa con ninguno de ellos.

### ***Comportamiento de los maestros.***

Respecto de la dimensión del Comportamiento de los maestros en el establecimiento del Clima Escolar, se hizo el mismo procedimiento donde tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa en la forma en que se percibe el Comportamiento de los maestros con los Años de servicio de los mismos, aunque esto mediante el análisis general de los indicadores de la dimensión, por lo que se deduce que todos consideran que se involucran en las actividades educativas que realizan, que muestran una actitud proactiva, que tienen un espíritu para trabajar en equipo y que la intimidad se da preferentemente en el lugar de trabajo.

Empero lo anterior, luego de la realización de un análisis por reactivo de cada uno de los indicadores de la dimensión del Comportamiento de los maestros, se obtuvieron algunos datos interesantes en el indicador de Actitud proactiva y en el de Intimidad. Los resultados se muestran en las tablas 47 y 48 respectivamente.

Tabla 47  
*Correlación de Pearson con los "Años de servicio".*

<b>Comportamiento de los maestros (Actitud proactiva)</b>		<b>74. realizo con agrado las tareas administrativas que me encomiendan en la escuela</b>
<b>Años de servicio</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	.114*
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.038
	<b>N</b>	331

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos en el indicador de Actitud proactiva, aclaran que los maestros de más Años de servicio son los que realizan con agrado las tareas administrativas que

les son encomendadas en la escuela ( $r=.038$ ), lo anterior se da en el entendido que es una de las actividades que les ayuda a mantener organizado su trabajo al interior del aula para cuando son visitados tanto por el director como por maestros encargados del apoyo técnico pedagógico y de la supervisión escolar.

Lo anterior puede entenderse por la manera en que ellos fueron formados, ellos estaban sujetos a una carga administrativa ingente, mientras que las nuevas generaciones de docentes fueron formadas más en la parte pedagógica, sobre todo a partir de la reforma en las escuelas normales de 1997.

En el indicador de Intimidad de la dimensión del Comportamiento de los maestros, se encontraron con relación en los Años de servicio. Los resultados de los mismos se muestran en la tabla 48.

Tabla 48  
Correlación de Pearson con los “Años de servicio”.

Comportamiento de los maestros (Intimidad)		57. comparto asuntos personales con mis compañeros de trabajo	71. me relaciono con mis compañeros de trabajo fuera de la escuela
Años de servicio	Correlación de Pearson	-.145**	-.138*
	Sig. (bilateral)	.009	.012
	N	330	331

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran dos ítems con alta significatividad, el primero de ellos muestra una correlación negativa lo que indica que a mayor Años de servicio, los maestros consideran que no comparten los asuntos personales con los compañeros de trabajo; esto en el contexto del sector educativo No. 15 es muy visible, los maestros con más Años de servicio son los que conviven menos con sus compañeros de trabajo; son ellos los que cuando hay alguna convivencia, deciden retirarse antes o simplemente no participar en ella; además, este alejamiento trae como consecuencia la poca relación con los compañeros, lo que no propicia el compartir asuntos personales.

El otro reactivo muestra una correlación negativa de  $r=-.138$  también significativa, por ello se deduce que los maestros con más Años de servicio son los que menos se relacionan con los compañeros de trabajo de la escuela.

Ambos reactivos muestran, que a pesar de no existir una correlación significativa con el indicador de intimidad, existen aspectos esenciales para el establecimiento de un Clima Escolar abierto que no son adecuadamente tomados en cuenta; eso no depende exclusivamente de los directores escolares, las acciones de los maestros cobran aquí una gran relevancia, porque no puede funcionar un binomio relacional cuando una de las partes no está haciendo lo que les corresponde para que el Clima Escolar sea abierto.

### **Relación del Clima Escolar con la Preparación inicial.**

Para realizar este análisis se recurrió a buscar diferencias entre los distintos grupos de información por lo que se acudió a una prueba ANOVA, así se buscó determinar si había diferencias estadísticamente significativas en la percepción del Comportamiento del director y el Comportamiento de los maestros entre aquellos docentes con Preparación inicial de bachillerato, de Normal Básica, de licenciatura en educación o de otro tipo de licenciatura; los resultados mostraron que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes grupos cuando se hizo el análisis en relación con las dimensiones en general.

Posteriormente se realizó un análisis más detallado en el que se contemplaron los ítems de cada uno de los indicadores de las dos dimensiones del Clima Escolar, aunque de manera general no se da mucha diferencia en la percepción por parte de los maestros,

se obtuvieron algunos datos en los que los maestros, de acuerdo con su Preparación inicial percibían algún aspecto del Clima Escolar de manera distinta.

### ***Comportamiento del director.***

En la dimensión de Comportamiento del director, se encontró que en el indicador de la Consideración, los maestros que tienen Licenciatura en educación primaria perciben de manera distinta a los demás el hecho de que el director muestra tener interés personal por cada uno de sus maestros, aquí se encontró una media de  $\bar{x}=3.00$ .

En la tabla 49 se muestra el análisis de la varianza para la variable de Preparación inicial.

Para el indicador de Consideración, son los maestros que tienen una Preparación inicial de Licenciatura en educación primaria quienes perciben que los directores muestran empuje al mostrar interés personal en cada uno de sus maestros, lo anterior con una media de  $\bar{x}=3.21$ ; los resultados se muestran en la tabla 49.

Tabla 49  
*Análisis de la varianza para la variable "Preparación inicial".*

<b>Comportamiento del director (Consideración)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>52. tiene interés personal en cada uno de sus maestros</b>	6.809	3	.011

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 50 se muestran los resultados de la correlación entre la Preparación inicial y el indicador del Empuje, perteneciente este a la dimensión del Comportamiento del director. Quienes perciben diferente el hecho de que el director oriente las actividades de los maestros al logro de los objetivos son los que tienen una Preparación inicial de Licenciatura en educación primaria.

Tabla 50  
*Análisis de la varianza para la variable "Preparación inicial".*

Comportamiento del director (Empuje)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
41. orienta las actividades de los maestros al logro de los objetivos	3.500	3	.016

Fuente: Elaboración propia.

### **Comportamiento de los maestros**

Respecto de la dimensión del Comportamiento de los maestros, se encuentran diferencias en el indicador de Actitud proactiva, cuyos resultados se muestran en la tabla 51.

Tabla 51  
*Análisis de la varianza para la variable "Preparación inicial".*

Comportamiento de los maestros (Actitud proactiva)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
70. me preocupo por hacer observaciones pertinentes a los alumnos	3.965	3	.008

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, quienes perciben de manera diferente la forma en la que se preocupan por hacer observaciones pertinentes a los alumnos, son los maestros que tienen como Preparación inicial la Licenciatura en educación primaria o cualquier otra licenciatura con una media de  $\bar{x}=3.45$  en ambas licenciaturas.

Lo anterior tiene relación con la formación inicial como tal, los maestros con un nivel de formación inicial más elevado tienen más elementos teóricos y metodológicos que aquellos que solamente tienen bachillerato o Normal Básica.

En el indicador de la Intimidación, se muestra una diferencia en la percepción de los maestros con Preparación inicial de Licenciatura en educación primaria con respecto de los demás, lo anterior referido a si comparten asuntos personales con los compañeros de trabajo; la media que presentan es de  $\bar{x}=2.79$ .

Los datos se muestran en la tabla 52.

Tabla 52

*Análisis de la varianza para la variable "Preparación inicial".*

<b>Comportamiento de los maestros (Intimidad)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>57. comparto asuntos personales con mis compañeros de trabajo</b>	2.788	3	.041

Fuente: Elaboración propia.

### **Relación del Clima Escolar con el Nivel máximo de estudios.**

Para llevar a cabo este análisis se acudió también a la prueba ANOVA, se pretendió buscar si había diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de maestros con un Nivel máximo de estudios, considerando que se contempló para ello a maestros con Normal Básica, licenciatura, especialidad y maestría.

Los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos al considerar como punto de análisis a los indicadores de las dimensiones del Clima Escolar.

Posteriormente se procedió al análisis de cada uno de los ítems constitutivos de los indicadores de las dimensiones del Comportamiento del director y del Comportamiento de los maestros, esto con la intención de hurgar más a fondo y determinar en qué aspectos en específico se encontraban diferencias estadísticamente significativas y cómo estaban percibidos los Comportamientos de los directores y maestros en la conformación del Clima Escolar. Para ello se plasma la prueba de intervalos de Duncan en los casos donde existió una diferencia entre los grupos.

### **Comportamiento del director.**

En la dimensión del Comportamiento del director, en el indicador del Acercamiento, hay diferencias estadísticamente significativas en el reactivo donde se alude a si los directores tienen pláticas informales con los maestros. Los resultados se muestran en la tabla 53.

Tabla 53

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel máximo de estudios".*

<b>Comportamiento de director (Acercamiento)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>53. tiene pláticas informales con los maestros</b>	2.816	3	.039

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra el nivel de significancia del ítem por lo que se procedió a su análisis con la prueba de Duncan, así se tienen como resultado lo que se presenta en la tabla 54.

Tabla 54

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "tiene pláticas informales con los maestros".*

<b>Nivel máximo de estudios</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Normal Básica</b>	54	2.74	
<b>Licenciatura</b>	200	3.03	3.03
<b>Maestría</b>	59	3.05	3.05
<b>Especialidad</b>	11		3.36

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre el Nivel máximo de estudios y la percepción sobre si el director tiene pláticas informales con los maestros es débil en los maestros con Normal Básica, mientras que con los maestros que han realizado alguna especialidad se considera alta.

En el indicador de Consideración, se encontraron dos reactivos con una diferencia estadísticamente significativa, la información al respecto se encuentra en la tabla 55.

Tabla 55

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel máximo de estudios".*

Comportamiento del director (Consideración)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
19. fomenta la excelencia en la enseñanza	3.597	3	.014
52. tiene interés personal en cada uno de sus maestros	3.638	3	.013

Fuente: Elaboración propia.

Al encontrar diferencias estadísticamente significativas en dos de los reactivos del indicador de Consideración, se procedió a realizar el análisis de Duncan. Los resultados se muestran en las tablas 56 y 57 respectivamente.

Tabla 56

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "fomenta la excelencia en la enseñanza".*

Nivel máximo de estudios	N	1	2
Normal Básica	55	3.00	
Maestría	59	3.15	3.15
Licenciatura	198	3.30	3.30
Especialidad	11		3.45

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 56 se puede observar, que respecto a que si el director fomenta la excelencia en la enseñanza, los maestros con una preparación máxima de estudios de Normal Básica presentan una percepción más débil en contraposición a los maestros con un Nivel máximo de estudios de especialidad, quienes la perciben como más fuerte.

En la tabla 57 se presenta el análisis de Duncan del reactivo que refiere a si el director tiene interés personal en cada uno de los maestros.

Tabla 57

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "tiene interés personal en cada uno de sus maestros".*

Nivel máximo de estudios	N	1	2
Normal Básica	53	2.62	
Maestría	59	2.93	2.93
Licenciatura	198	2.97	2.97
Especialidad	11		3.27

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al interés personal en cada uno de sus maestros por parte del director, quienes muestran una menor percepción sobre ello son los maestros con un Nivel máximo de estudios de Normal Básica, a diferencia de ellos, quienes perciben un mayor

interés personal en cada uno de los maestros por parte del director, son los docentes que tienen un nivel de preparación máximo de Especialidad.

En relación con los reactivos del indicador de Empuje, se encontró sólo uno con una relación estadísticamente significativa, los resultados se muestran en la tabla 58.

Tabla 58

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel máximo de estudios".*

Comportamiento del director (Empuje)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
32. me da a conocer las expectativas que tiene sobre mí	3.356	3	.019

Fuente: Elaboración propia.

Al encontrar un nivel estadísticamente significativo, al igual que en los casos anteriores se procedió a realizar las comparaciones múltiples *post hoc* con la prueba de Duncan para determinar en qué grupos había una mayor diferencia en la percepción sobre el Empuje del director; en la tabla 59 se muestran los resultados.

Tabla 59

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem*

*"me da a conocer las expectativas que tiene sobre mí".*

Nivel máximo de estudios	N	1	2
Maestría	59	2.56	
Normal Básica	55	2.58	2.58
Licenciatura	199	2.85	2.85
Especialidad	11		3.00

Fuente: Elaboración propia.

En este ítem, se puede decir que los maestros con un nivel de preparación mayor (Maestría) perciben que el director hace un menor uso del empuje al dar a conocer las expectativas que tiene sobre ellos; en contra posición a éstos, los que tienen un Nivel máximo de estudios de especialidad, perciben que el director hace un mayor uso del empuje al darles a conocer las expectativas que tiene sobre ellos.

### **Comportamiento de los maestros.**

Igual que en la dimensión del Comportamiento del director, se procedió con el análisis más a profundidad en el análisis de la dimensión del Comportamiento de los maestros.

Como primer paso se inició con el análisis del indicador del Involucramiento perteneciente a esa dimensión, los resultados se muestran en la tabla 60.

Tabla 60

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel máximo de estudios".*

<b>Comportamiento de los maestros (Involucramiento)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>84. trabajo en equipo con mis compañeros</b>	3.883	3	.009

Fuente: Elaboración propia.

Al encontrar un nivel estadísticamente significativo en el reactivo de trabajo en equipo con mis compañeros, se procedió a realizar la prueba de Duncan, cuyos resultados se muestran en la tabla 61.

Tabla 61

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "trabajo en equipo con mis compañeros".*

<b>Nivel máximo de estudios</b>	<b>N</b>	<b>1</b>
<b>Normal Básica</b>	55	2.98
<b>Maestría</b>	59	3.02
<b>Especialidad</b>	11	3.27
<b>Licenciatura</b>	200	3.28

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla anterior, la prueba de Duncan sólo estableció un solo subconjunto, donde los maestros que tienen un Nivel máximo de estudios de Normal Básica, son los que consideran que se involucran menos en el trabajo de equipo con los compañeros; en contraposición están los maestros que tienen como Nivel máximo de estudios una Licenciatura.

Respecto del indicador de Actitud proactiva de la dimensión del Comportamiento de los maestros, se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en uno de los reactivos solamente; los resultados se muestran en la tabla 62.

Tabla 62

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel máximo de estudios".*

Comportamiento de los maestros (Actitud proactiva)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
64. estoy contento con la comunicación que se da con los padres de familia	2.705	3	.045

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se puede ver el único ítem que presenta una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la Actitud proactiva; aquí se acudió nuevamente a la realización de la prueba de Duncan para establecer qué grupo de maestros eran los que percibían de manera distinta lo descrito en el ítem. Los resultados se muestran en la tabla 63.

Tabla 63

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "estoy contento con la comunicación que se da con los padres de familia".*

Nivel máximo de estudios	N	1	2
Especialidad	11	2.64	
Maestría	59	2.81	2.81
Normal Básica	55		3.05
Licenciatura	200		3.06

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de Duncan, se puede decir que los maestros que tienen como Nivel máximo de estudios a la Licenciatura son los que se muestran más contentos con la comunicación que se da con los padres de familia, cosa que es contraria a la percepción de los maestros que tienen como máximo grado de estudios a la Especialidad.

Respecto del indicador de Intimidad en el Comportamiento de los maestros, se encontró también un solo reactivo con diferencias estadísticamente significativas en relación con la percepción de los maestros; los resultados del análisis se presentan en la tabla 64.

Tabla 64

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel máximo de estudios".*

Comportamiento de los maestros (Intimidad)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
81. tengo a mis mejores amigos entre mis compañeros de trabajo	2.795	3	.040

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador se encontró un nivel estadísticamente significativo en el ítem que hace referencia a la forma en que los maestros intiman con los compañeros; al ver esto se recurrió nuevamente al análisis de prueba de intervalos que se muestra en la tabla 65.

Tabla 65

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "tengo a mis mejores amigos entre mis compañeros de trabajo".*

Nivel máximo de estudios	N	1
Maestría	59	2.29
Licenciatura	196	2.49
Especialidad	11	2.64
Normal Básica	55	2.78

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, al hacer la prueba de intervalos en relación con el reactivo *Tengo a mis mejores amigos entre mis compañeros de trabajo*, sólo se estableció un grupo donde los maestros con Normal Básica son los que perciben que esto es lo que sucede dentro de las escuelas primarias del sector educativo No. 15, mientras que los maestros con Maestría como Nivel máximo de estudios son los que perciben que esto es lo que menos se da entre los compañeros de trabajo.

### **Relación del Clima Escolar con el Nivel de Carrera magisterial.**

Según la SEP (2013), el Programa Nacional de Carrera Magisterial es un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines), el cual tiene el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación,

mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas.

Carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal, en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera magisterial.

El Programa consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Se sustenta en un sistema de Evaluación Global por medio del cual es posible determinar de forma objetiva y transparente, a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes. El salario de los docentes está en función de los niveles alcanzados por los maestros en este sistema de evaluación y estímulos.

### ***Comportamiento del director.***

El tipo de análisis llevado a cabo para encontrar las diferencias de percepción del Clima Escolar con el Nivel de Carrera magisterial fue el análisis de varianzas, los resultados de la dimensión del Comportamiento del director se encuentran visibles en la tabla 66.

Tabla 66

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

<b>Comportamiento de los directores</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de significancia</b>
<b>Acercamiento</b>	1.501	7	.166
<b>Énfasis en la persona</b>	1.900	7	.069
<b>Consideración</b>	2.480	7	.017
<b>Empuje</b>	1.583	7	.140

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla puede observarse que el indicador de consideración presenta un nivel estadísticamente significativo, lo que lleva a considerar que los maestros que tienen el nivel “E” de Carrera magisterial son los que perciben de manera diferente la forma en que el director se relaciona con los maestros y cómo éste les responde en función de las necesidades que presentan con una media de  $\bar{x}=3.40$ .

Posteriormente se procedió a realizar un análisis más minucioso mediante la prueba de intervalos de Duncan en relación con los reactivos que tuvieron una diferencia estadísticamente más significativa en cada uno de los indicadores de las dos dimensiones del Clima Escolar, plasmando ésta sólo en los casos en los que existió diferencia entre los grupos de la variable. Así, para el Acercamiento, primer indicador del Comportamiento de los directores se muestran los resultados en la tabla 67.

Tabla 67  
*Análisis de la varianza para la variable “Nivel de Carrera magisterial”.*

<b>Comportamiento de los directores (Acercamiento)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>23. interactúa libremente con los maestros</b>	2.277	7	.028
<b>48. se relaciona afectivamente con los maestros</b>	2.533	7	.015

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador se encontraron dos ítems con diferencias estadísticamente significativas; por ello fue necesario realizar la prueba de Duncan para identificar los grupos de maestros en los que se encontraban diferencias de percepción en estos ítems. Los resultados se muestran en las tablas 68 y 69.

Tabla 68

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"interactúa libremente con los maestros".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>C</b>	24	2.92	
<b>B</b>	31	2.97	
<b>D</b>	7	3.00	3.00
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	3.17	3.17
<b>A</b>	98	3.17	3.17
<b>E</b>	7	3.43	3.43
<b>No participo</b>	35	3.49	3.49
<b>BC</b>	9		3.56

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 69, los maestros con un Nivel de Carrera magisterial C y B son los que perciben que los directores interactúan poco con los maestros, mientras que los maestros que se encuentran en el Nivel de Carrera magisterial BC, perciben que los directores interactúan libremente con los maestros.

Tabla 69

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"se relaciona afectivamente con los maestros".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>D</b>	7	2.43		
<b>C</b>	23	2.70	2.70	
<b>B</b>	31	2.94	2.94	2.94
<b>Inscrito no incorporado</b>	115		3.04	3.04
<b>A</b>	98		3.12	3.12
<b>E</b>	7		3.29	3.29
<b>BC</b>	9			3.33
<b>No participo</b>	36			3.36

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem mostrado en la tabla 70 se puede observar que los maestros de nivel D de Carrera magisterial perciben que el director tiene poca relación afectiva con los maestros; en contraposición a este grupo de docentes, los que están en el nivel BC y los que No participan en Carrera magisterial, consideran que el director tiene una relación afectiva con los maestros.

Respecto del indicador de Énfasis en la persona, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de los cinco reactivos que componen este indicador. Los resultados se muestran en la tabla 70.

Tabla 70

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

<b>Comportamiento de los directores (Énfasis en la persona)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>8. considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela</b>	2.069	7	.047
<b>11. cree que trabajo mejor sin presión</b>	2.855	7	.007

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se hizo el análisis mediante la prueba de intervalos de Duncan para ver la diferencia en la percepción de los diferentes grupos que se integraron de acuerdo al Nivel de Carrera magisterial, los resultados de dicho análisis se muestran en las tablas 71 y 72.

Tabla 71

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "considera que los maestros se preocupan por el Cumplimiento de las metas de la escuela".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>D</b>	7	2.71	
<b>BC</b>	9	2.89	2.89
<b>C</b>	24	2.96	2.96
<b>E</b>	7	3.00	3.00
<b>B</b>	31	3.10	3.10
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	3.17	3.17
<b>A</b>	97	3.24	3.24
<b>No participo</b>	36		3.42

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 72, se puede decir que los maestros que tienen un nivel D de Carrera magisterial perciben que el director no considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela; por otra parte, los docentes informantes que se encuentran en el grupo de No participo, perciben que los directores consideran que lo anterior sí sucede, por lo tanto ven que el maestro pone más Énfasis en las personas.

Tabla 72  
*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
“cree que trabajo mejor sin presión”.*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
D	6	2.17	
C	24		3.04
<b>Inscrito no incorporado</b>	115		3.05
B	31		3.06
<b>No participo</b>	36		3.14
A	96		3.25
BC	9		3.44
E	7		3.57

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados concentrados en la tabla 73 muestran que los que se encuentran en un nivel D de Carrera magisterial perciben que el director considera que los maestros trabajan mejor bajo presión, ello lo ubica dentro del énfasis de producción, además lo perciben de manera diferente a todos los demás maestros integrados en los diferentes niveles de Carrera magisterial que consideran que el director pone más Énfasis en la persona, porque perciben que el director considera que ellos trabajan mejor sin presión.

Respecto del indicador de Consideración se encontraron dos reactivos que muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción que tienen los maestros del Comportamiento de los directores en la conformación del Clima Escolar, los resultados se encuentran en la tabla 73.

Tabla 73  
*Análisis de la varianza para la variable “Nivel de Carrera magisterial”.*

Comportamiento de los directores (Consideración)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
45. sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros	2.886	7	.006
47. se preocupa por los problemas de los maestros	2.746	7	.009

Fuente: Elaboración propia.

Luego de analizar los reactivos que estadísticamente mostraban una diferencia significativa, se procedió al análisis mediante la prueba de intervalos de Duncan; los datos se muestran en las tablas 74 y 75.



Tabla 74

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"sacrifica de su tiempo para atender las  
necesidades personales de los maestros".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>C</b>	24	2.29		
<b>B</b>	31	2.45	2.45	
<b>D</b>	7	2.71	2.71	2.71
<b>A</b>	97	2.86	2.86	2.86
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	2.86	2.86	2.86
<b>No participo</b>	36		2.97	2.97
<b>BC</b>	9			3.11
<b>E</b>	7			3.14

Fuente: Elaboración propia.

En el reactivo mostrado en la tabla 74, se visualiza la forma en que los maestros con un nivel de BC y los maestros con un nivel E de Carrera magisterial perciben que el director es altamente considerado porque ellos perciben que sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros; caso contrario a como lo perciben los maestros que se encuentran en un nivel C, B, D, A y los Inscritos no incorporados de Carrera magisterial consideran que el maestro director poco sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros.

Tabla 75

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"se preocupa por los problemas de los maestros".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>C</b>	24	2.67		
<b>B</b>	31	2.90	2.90	
<b>D</b>	7	3.00	3.00	
<b>Inscrito no incorporado</b>	114	3.01	3.01	
<b>A</b>	98	3.15	3.15	3.15
<b>E</b>	7	3.29	3.29	3.29
<b>No participo</b>	36		3.33	3.33
<b>BC</b>	9			3.67

Fuente: Elaboración propia.

Del ítem que se muestra en la tabla 75 se puede deducir en base a los datos de la tabla anterior, que los maestros que se encuentran en un nivel C, B, D y los Inscritos no incorporados de Carrera magisterial perciben que los directores poco se preocupan por los problemas de los maestros; por otra parte, los maestros con un nivel BC de Carrera

magisterial perciben que el maestro director se preocupa por los problemas de los maestros.

Luego del análisis de los dos indicadores con un nivel estadísticamente significativo, se cree que los maestros con un nivel C de Carrera magisterial consideran al director como poco considerado, al estar con la media más baja en ambos reactivos.

Respecto del indicador de Empuje, se encontró sólo un reactivo con una diferencia estadísticamente significativa, los datos se presentan en la tabla 76.

Tabla 76

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

Comportamiento de los directores (Empuje)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
<b>20. guía a los maestros con el ejemplo</b>	2.923	7	.006

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados de la tabla 76, se procedió a determinar en qué grupos de maestros estaban las diferencias más significativa, por ello se acudió a hacer el análisis de la prueba de intervalos de Duncan, los resultados se encuentran en la tabla 77.

Tabla 77

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "guía a los maestros con su ejemplo".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
C	23	2.65	
B	31	2.97	
D	7	3.00	
A	98	3.08	
No participo	35	3.17	3.17
Inscrito no incorporado	115	3.18	3.18
BC	9		3.67
E	7		3.71

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados organizados en la tabla anterior, se muestra que los maestros que se encuentran en el nivel C, B, D y A de Carrera magisterial perciben que el director no los guía con su ejemplo; en el extremo opuesto se encuentran los

maestros que tienen un nivel BC y los que tienen un nivel E de Carrera magisterial, ellos perciben que el director los guía con su ejemplo.

Haciendo un análisis de cada una de las pruebas de intervalos de Duncan de esta variable con respecto del Comportamiento de los directores, se puede aclarar que los maestros que se encuentran en el nivel D de Carrera magisterial perciben del director que éste no tiene mucha interacción con sus subordinados, que no sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros, que poco se preocupa por los problemas que ellos tienen y que no los guía con su ejemplo.

Lo anterior permite decir que los maestros que se encuentran en este Nivel de Carrera magisterial ven al director como alguien distante, con énfasis en la producción, con poca consideración y poco empuje; por ello, la influencia del director en la creación de un Clima Escolar abierto se ve, desde la perspectiva de este grupo de maestros, desfavorecida.

### ***Comportamiento de los maestros.***

Respecto del Comportamiento de los maestros en función de la variable de Carrera magisterial, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los indicadores, los resultados se muestran en la tabla 78.

Tabla 78

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

<b>Comportamiento de los maestros</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de significancia</b>
<b>Involucramiento</b>	3.087	7	.004
<b>Actitud proactiva</b>	2.128	7	.040
<b>Espíritu</b>	4.290	7	.000
<b>Intimidación</b>	2.503	7	.016

Fuente: Elaboración propia.

En esta parte, son los maestros que se encuentran en el nivel “B” de Carrera magisterial los que perciben de manera diferente su Comportamiento en la creación del Clima Escolar; se puede decir que respecto al involucramiento ellos consideran que son verdaderos profesionales de la educación, con una media de  $\bar{x}=3.60$ ; respecto de la actitud proactiva, los maestros que “no participan” en Carrera magisterial son los que perciben que actúan con responsabilidad y hacen con alegría su trabajo, la media que presentan es de  $\bar{x}=3.50$ .

Respecto del espíritu, siguen siendo los maestros que “no participan” los que perciben que tienen una satisfacción personal, social y profesional con su trabajo, la media que se obtuvo fue de  $\bar{x}=3.36$ .

En el último indicador del Comportamiento de los maestros (intimidad), son los mismos docentes que “no participan” los que perciben de forma distinta las relaciones que se dan en las escuelas, presentan una media estadística de  $\bar{x}=3.0$ .

Si se considera que en los indicadores de actitud proactiva, espíritu e intimidad de esta dimensión, los que perciben de manera distinta lo que sucede en el Comportamiento de los maestros, son los que “no participan” en Carrera magisterial, se puede considerar que éstos son los maestros más noveles; cuando los docentes nuevos se integran al servicio y no participan en procesos como los de Carrera magisterial, donde hay fuerte presión por las evaluaciones y donde está el estatus profesional de por medio, el trabajo que se realiza no está expuesto a evaluaciones externas tan evidentes, por lo que ellos están más relajados, menos preocupados y con más entusiasmo por querer hacer las cosas diferentes y mejor que los que tienen más Años de servicio y participan en procesos de promoción como los de Carrera magisterial.

Se hizo también un análisis más exhaustivo en el que se recurrió a cada reactivo de los cuatro indicadores de esta dimensión, primero se hizo un análisis de la varianza para cada reactivo y posteriormente, en los ítems donde existió una diferencia estadísticamente significativo se recurrió a la prueba de intervalos de Duncan para determinar en qué grupo de maestros se encontraban esas diferencias.

El primer indicador es el denominado Involucramiento, en él se encontraron dos reactivos con diferencias estadísticamente significativas, menores a .050; los resultados se muestran en la tabla 79.

Tabla 79

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

Comportamiento de los maestros (Involucramiento)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
72. mis compañeros de trabajo me respetan	6.031	7	.000
75. realizo las actividades que me asignan	2.280	7	.028

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se realizó la prueba intervalos de Duncan para determinar qué grupos percibían con mayor énfasis si los compañeros de trabajo los respetaban y si realizaban las actividades que les eran asignadas. Los resultados se muestran en las tablas 80 y 81.

Tabla 80

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "mis compañeros de trabajo me respetan".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2	3	4
BC	9	2.78			
D	7	3.00	3.00		
E	7	3.14	3.14	3.14	
C	24	3.17	3.17	3.17	
Inscrito no incorporado	115		3.38	3.38	
A	98			3.47	3.47
No participo	36			3.58	3.58
B	31				3.84

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 80, se puede decir que los maestros que tienen el nivel B de Carrera magisterial, perciben con mayor énfasis que

los compañeros de trabajo los respetan, cuestión que es contraria a la percepción que tienen los maestros con un Nivel de Carrera magisterial de BC.

Lo anterior puede ser atribuible a que éstos últimos fueron incorporados en el programa sin realizar examen alguno, por lo que han sido constantemente señalados por los compañeros.

En la tabla 81 se muestran los datos que corresponden al reactivo realizo las actividades que me asignan.

Tabla 81  
*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"realizo las actividades que me asignan".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>D</b>	7	3.14	
<b>C</b>	24	3.38	3.38
<b>E</b>	7		3.57
<b>A</b>	98		3.62
<b>Inscrito no incorporado</b>	115		3.63
<b>No participo</b>	36		3.67
<b>BC</b>	9		3.67
<b>B</b>	31		3.77

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se observa que el grupo que tiene un nivel B de Carrera magisterial, percibe con mayor énfasis que realizan las actividades que le son asignadas, cosa contraria a la percepción de los maestros que tienen un nivel D de Carrera magisterial; empero las diferencias entre los grupos, es de destacar que ambos grupos tienen una media alta, por lo que se aclara que se puede considerar que todos los grupos de maestros perciben que realizan las actividades que les son asignadas.

Lo anterior puede tener sustento en la responsabilidad que los maestros perciben de su trabajo, porque según este indicador (Involucramiento) del Comportamiento de los maestros, estos se comportan como unos verdaderos profesionales de la educación, por lo que sería ilógico pensar que ellos no se vean de esa forma.

El indicador de Actitud proactiva presenta diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los ocho reactivos que lo componen. Para ello se muestra el análisis de la varianza (ANOVA) para este indicador. Los resultados se encuentran delimitados en la tabla 82.

Tabla 82

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

Comportamiento de los maestros (Actitud proactiva)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
63. elaboro con atingencia el registro de calificaciones	2.312	7	.026
64. estoy contento con la comunicación que se da con los padres de familia	2.382	7	.022
74. realizo con agrado las tareas administrativas que me encomiendan en la escuela	2.071	7	.046
77. registro con interés la puntualidad y asistencia de mis alumnos	4.008	7	.000

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se acudió a analizar la prueba de intervalos para cada uno de los reactivos, de tal forma que dejara claro cuáles de los grupos percibían con mayor o menor énfasis lo que en estos ítems se encuadraba.

Tabla 83

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "elaboro con atingencia el registro de calificaciones".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
E	7	2.71	
BC	9	3.00	3.00
D	7	3.00	3.00
Inscrito no incorporado	112	3.07	3.07
C	22		3.23
A	95		3.26
B	31		3.32
No participo	34		3.38

Fuente: Elaboración propia.

La información organizada en la tabla 83, ubica a los maestros con un nivel E de Carrera magisterial como aquellos que consideran que elaboran con menos atingencia el registro de las calificaciones, cosa que contrasta con aquellos maestros que No participan en el programa, lo anterior puede encontrar explicación en el hecho de que los docentes con el nivel más alto en el programa de Carrera magisterial son los que tienen más Años

de servicio, mientras que los que No participan tienen menos años, por lo tanto tienen más disposición para realizar lo que administrativamente se les pide por parte de la dirección escolar.

Tabla 84

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"elaboro con atingencia el registro de calificaciones".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>E</b>	7	2.43	
<b>C</b>	24	2.79	2.79
<b>B</b>	31	2.87	2.87
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	2.98	2.98
<b>A</b>	98		3.03
<b>BC</b>	9		3.11
<b>D</b>	7		3.14
<b>No participo</b>	36		3.36

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 84 también se muestran los grupos que en la anterior, en esta parte, los maestros con un nivel E de Carrera magisterial consideran que en menor medida elaboran con atingencia el registro de calificaciones; asimismo, los maestros que No participan en Carrera magisterial, consideran en mayor manera que ellos elaboran con atingencia el registro de calificaciones.

Tabla 85

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"realizo con agrado las tareas administrativas que  
me encomiendan en la escuela".*

<b>Nivel de Carrera magisterial</b>	<b>N</b>	<b>1</b>
<b>D</b>	7	3.14
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	3.17
<b>A</b>	98	3.24
<b>C</b>	24	3.29
<b>B</b>	31	3.42
<b>E</b>	7	3.43
<b>No participo</b>	36	3.58
<b>BC</b>	9	3.67

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del reactivo de realizo con agrado las tareas administrativas que me encomiendan en la escuela, se presenta en la tabla 85 la prueba de intervalos de Duncan para determinar qué grupos de maestros lo percibían con mayor o menor énfasis.

En relación con la información contenida en la tabla anterior, se puede decir que los maestros que tienen un nivel D de Carrera magisterial perciben con un menor énfasis que realizan con agrado las tareas administrativas que se les encomiendan; mientras que con mayor énfasis, esto es percibido por los maestros con un nivel BC de Carrera magisterial. El hecho de que sólo exista un grupo en este tipo de análisis estadístico y de que todos los grupos tengan una media alta, puede atribuirse al hecho de que todos los maestros consideran que con atingencia realizan con agrado las tareas administrativas que les son encomendadas en la escuela.

En el análisis del contenido de la tabla 86, se puede decir que los maestros que tienen un nivel D de Carrera magisterial perciben que con menor interés registran la puntualidad y asistencia de sus alumnos; este hecho es contrario a la manera en que los maestros con un nivel B de Carrera magisterial consideran que lo hacen con un interés mayor.

Tabla 86  
Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"registro con interés la puntualidad y asistencia de mis alumnos".

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2	3
D	7	3.14		
BC	9	3.33	3.33	
C	24	3.33	3.33	
A	98	3.53	3.53	3.53
Inscrito no incorporado	115	3.54	3.54	3.54
No participo	36		3.75	3.75
E	7			3.86
B	31			3.87

Fuente: Elaboración propia.

Empero lo anterior, la media alta de todos los grupos de maestros organizados por el Nivel de Carrera magisterial, puede aclarar que todos hacen el registro con interés de la puntualidad y la asistencia de sus alumnos.

Respecto del indicador denominado Espíritu de la misma dimensión del Comportamiento de los maestros se encontraron diferencias estadísticamente significativas como se muestra en la tabla 87.

Tabla 87

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

Comportamiento de los maestros (Espíritu)	Estadístico F	Grados Libertad	Nivel de Significancia
<b>65. existe una relación estrecha con mis compañeros</b>	2.758	7	.009
<b>78. respeto a mis compañeros de trabajo</b>	4.255	7	.000
<b>79. soy entusiasta con las tareas que se me asignan</b>	3.505	7	.001
<b>82. tengo satisfechas mis necesidades personales</b>	3.764	7	.001
<b>83. tengo satisfechas mis necesidades profesionales</b>	4.304	7	.000

Fuente: Elaboración propia.

Para determinar los grupos de maestros que percibían con mayor o menor énfasis, se recurrió posteriormente a realizar la prueba de intervalos de Duncan. Así, los resultados se analizan en las tablas 88, 89, 90, 91 y 92.

Tabla 88

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem "existe una relación estrecha con mis compañeros".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2	3
<b>BC</b>	9	2.33		
<b>C</b>	24	2.42	2.42	
<b>D</b>	7	2.71	2.71	2.71
<b>E</b>	7	2.71	2.71	2.71
<b>Inscrito no incorporado</b>	114	2.74	2.74	2.74
<b>A</b>	98	2.81	2.81	2.81
<b>B</b>	31		2.97	2.97
<b>No participo</b>	36			3.14

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 88, los maestros que se encuentran en el nivel BC de Carrera magisterial perciben con menor énfasis que existe una relación estrecha con sus compañeros, mientras que los que No participan en este programa son los que perciben con mayor énfasis que existe una relación estrecha con los compañeros.

Lo anterior se puede explicar desde la idea de que los maestros que no participan son aquellos que tienen menos Años de servicio, por lo tanto, convivir con cada uno de los compañeros puede resultar más fácil.

En la tabla 89 se muestra el análisis del reactivo que alude a la idea del respeto que hay entre los compañeros.

Tabla 89  
Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"respeto a mis compañeros de trabajo".

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2	3
D	7	3.14		
C	24	3.33	3.33	
Inscrito no incorporado	115		3.62	3.62
BC	9		3.67	3.67
A	98		3.69	3.69
E	7		3.71	3.71
No participo	36			3.78
B	31			3.94

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se puede observar que los maestros con un nivel D de Carrera magisterial perciben con menor énfasis que respetan a los compañeros de trabajo; por su parte, los que están en el nivel B de Carrera magisterial perciben con mayor énfasis que respetan a los compañeros de trabajo. Sin embargo, las medias de todos los grupos son altas, por lo que se podría aseverar que todos los maestros, sin importar el Nivel de Carrera magisterial, respetan a los compañeros de trabajo.

En la tabla 90 se muestra el resultado de la prueba de Duncan para el reactivo soy entusiasta con las tareas que se me asignan.

Tabla 90  
Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"soy entusiasta con las tareas que se me asignan".

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
C	24	3.00	
D	7	3.00	
E	7	3.29	3.29
A	98	3.43	3.43
Inscrito no incorporado	115		3.45
B	31		3.55
No participo	36		3.58
BC	9		3.67

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la información de la tabla 90, se puede decir que los maestros que están en el nivel BC son los que perciben con mayor énfasis que son entusiastas con las

tareas que se les asignan, mientras que los maestros que se encuentran en el nivel C de Carrera magisterial perciben con menor énfasis que son entusiastas con las tareas que se les asignan.

En la tabla 91 se muestra la prueba de intervalos de Duncan para el ítem tengo satisfechas mis necesidades personales.

Tabla 91  
*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"tengo satisfechas mis necesidades personales".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
<b>C</b>	22	2.82	
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	2.91	
<b>D</b>	7	3.00	3.00
<b>E</b>	7	3.00	3.00
<b>A</b>	98	3.05	3.05
<b>BC</b>	9	3.11	3.11
<b>B</b>	31	3.26	3.26
<b>No participo</b>	35		3.54

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 91 se muestra que los maestros que No participan en Carrera magisterial sienten con mayor énfasis que tienen satisfechas sus necesidades personales, cosa que es contraria a la percepción que tienen los maestros que se encuentran en el nivel C de Carrera magisterial, ellos perciben con menor énfasis que tienen satisfechas sus necesidades personales.

En la tabla 92 se presentan los resultados de la prueba de intervalos de Duncan respecto del ítem denominado tengo satisfechas mis necesidades profesionales.

Tabla 92  
*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"tengo satisfechas mis necesidades profesionales".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
<b>Inscrito no incorporado</b>	112	2.71	
<b>C</b>	24	2.79	
<b>E</b>	7	2.86	2.86
<b>A</b>	98	3.05	3.05
<b>B</b>	31	3.06	3.06
<b>D</b>	7	3.14	3.14
<b>BC</b>	9	3.22	3.22
<b>No participo</b>	36		3.39

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 92 se puede ver que los maestros que están Inscritos pero no incorporados en Carrera magisterial, son los que perciben con menor énfasis que tienen satisfechas las necesidades profesionales; por otro lado, los maestros que No participan perciben con mayor énfasis que tienen satisfechas las necesidades profesionales.

Lo anterior puede entenderse porque muchos de los docentes que están Inscritos pero no incorporados en ningún Nivel de Carrera magisterial, tienen ya varios años participando sin lograr acceder al programa, muchos de ellos ya tienen familia y eso les ocasiona frustración, por otro lado, los que No participan en Carrera magisterial son maestros relativamente jóvenes donde aún no tienen derecho a la participación en el programa o no tienen las responsabilidades propias de una familia.

Respecto del análisis a profundidad del último de los indicadores (Intimidad) del Comportamiento de los maestros, los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) se muestran en la tabla 93.

Tabla 93

*Análisis de la varianza para la variable "Nivel de Carrera magisterial".*

<b>Comportamiento de los maestros (Espíritu)</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Grados Libertad</b>	<b>Nivel de Significancia</b>
<b>58. conozco bien a mis compañeros de trabajo</b>	2.250	7	.030
<b>61. disfruto trabajar con mis compañeros en la escuela</b>	2.685	7	.010
<b>80. soy feliz trabajando con mis compañeros</b>	3.177	7	.003

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en las dimensiones anteriores, se acudió a la prueba de intervalos de Duncan para determinar los grupos de maestros que según la variable de Carrera magisterial estaban interpretando con mayor o menor énfasis los reactivos del indicador de Empuje. Los resultados se muestran en las tablas 94, 95 y 96.

Tabla 94

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"conozco bien a mis compañeros de trabajo".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2
<b>D</b>	7	2.29	
<b>C</b>	24	2.33	2.33
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	2.45	2.45
<b>E</b>	7	2.57	2.57
<b>A</b>	98	2.61	2.61
<b>B</b>	31	2.68	2.68
<b>BC</b>	9	2.78	2.78
<b>No participo</b>	36		2.92

Fuente: Elaboración propia.

En los datos enmarcados en la tabla 94, se puede ver que los maestros que se encuentran en el nivel D de Carrera magisterial ven con menor énfasis el conocimiento que tienen de los compañeros de trabajo; en contraposición a este grupo de maestros, se encuentran los que No participan en Carrera magisterial, ellos observan con mayor énfasis que conocen bien a los compañeros de trabajo.

Empero lo anterior, se puede decir además, que a pesar de las diferencias entre los dos grupos de maestros, las medias de todos los grupos, incluidos estos dos, son bajas, por lo que el buen conocimiento de los compañeros de trabajo no es mucho.

En la tabla 95 se muestran los resultados de la prueba de intervalos de Duncan para el reactivo disfruto trabajar con mis compañeros en la escuela.

Tabla 95

*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"disfruto trabajar con mis compañeros en la escuela".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2	3
<b>D</b>	7	2.86		
<b>C</b>	24	3.04	3.04	
<b>BC</b>	9	3.11	3.11	3.11
<b>Inscrito no incorporado</b>	115	3.26	3.26	3.26
<b>A</b>	96	3.29	3.29	3.29
<b>E</b>	7		3.43	3.43
<b>B</b>	30		3.43	3.43
<b>No participo</b>	36			3.56

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 95 se puede visualizar que los maestros que No participan en Carrera magisterial son aquellos quienes ven con mayor énfasis el disfrutar trabajar con los compañeros de la escuela; contrario a esta percepción están los maestros con el nivel D de Carrera magisterial, ellos ven con menor énfasis el disfrutar trabajar con los compañeros de la escuela.

En la tabla 96 se hace alusión al reactivo soy feliz trabajando con mis compañeros, como puede observarse en ella, los maestros que No participan en Carrera magisterial son los que perciben con mayor énfasis el hecho de que son felices trabajando con los compañeros, mientras que los maestros que se encuentran en el nivel D de Carrera magisterial son los que perciben con menor énfasis que son felices trabajando con los compañeros.

Tabla 96  
*Prueba de intervalos de Duncan para el ítem  
"soy feliz trabajando con mis compañeros".*

Nivel de Carrera magisterial	N	1	2	3
D	7	2.57		
C	24	3.00	3.00	
E	7		3.14	3.14
Inscrito no incorporado	115		3.27	3.27
BC	9		3.33	3.33
B	31		3.35	3.35
A	97		3.38	3.38
No participo	36			3.61

Fuente: Elaboración propia.

En nueve de los 21 reactivos en los que se encontró diferencias estadísticamente significativas y donde se acudió posteriormente a la prueba de intervalos de Duncan para determinar cuál grupo miraba con menor o mayor énfasis el Comportamiento del director y el Comportamiento de los maestros, aparecieron los docentes que se encuentran con un nivel D de Carrera magisterial; por lo tanto, se puede considerar que ellos ven el Clima Escolar como más desfavorable.

Por otra parte en 10 de los 21 reactivos con diferencias estadísticamente significativas, se encuentran los maestros que No participan en el programa de Carrera magisterial, ellos perciben con mayor énfasis el Comportamiento del director y el Comportamiento de los maestros, por lo que se puede considerar que ellos perciben un Clima Escolar más favorable.

### **Relación del Clima Escolar con el Nivel de ingresos.**

Para hacer este análisis se recurrió al estadístico  $r$  de Pearson, toda vez que la información recabada estaba formada por rangos previamente establecidos.

#### ***Comportamiento del director.***

En esta dimensión, al hacer un análisis general de cada uno de los indicadores que describían esta dimensión (Acercamiento, Énfasis en la persona, Consideración y Empuje) no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con ninguno de ellos; sin embargo, se decidió hacer un análisis más exhaustivo para determinar si en algún ítem había alguna correlación.

De esta forma se tiene en la tabla 97, la correlación que existió con el indicador del Acercamiento, perteneciente éste a la dimensión del Comportamiento del director.

Tabla 97

*Correlación de Pearson para el indicador de Acercamiento y el Nivel de ingresos.*

<b>Comportamiento del director</b>	<b>48. se relaciona afectivamente con los maestros</b>	<b>53. tiene pláticas informales con los maestros</b>
<b>Correlación de Pearson</b>	-.115*	.125*
<b>Ingresos Sig. (bilateral)</b>	.039	.024
<b>N</b>	326	326

Fuente: Elaboración propia.

En este indicador se encuentra sólo dos reactivos de los siete con una correlación significativa, en el primer indicador de *se relaciona afectivamente con los maestros* la correlación es inversa ( $r=-.115$ ); es decir, que a menores ingresos, los maestros perciben que el director se relaciona bastante con los maestros.

Para el segundo de los ítems con una correlación significativa, se puede decir que ésta es directa con una  $r$  de Pearson de  $r=.125$ , lo que implica que a menores ingresos, los maestros perciben que el director tiene más pláticas informales con los maestros.

Para el indicador de Énfasis en la persona, sólo se obtuvo correlación significativa en uno de los cinco reactivos, los resultados se muestran en la tabla 98.

Tabla 98  
*Correlación de Pearson para el indicador de Énfasis en la persona y el Nivel de ingresos.*

Comportamiento del director	8. considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela
Correlación de Pearson	-.194**
Ingresos Sig. (bilateral)	.000
N	326

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla puede observarse una correlación significativa; la  $r$  de Pearson muestra que esa correlación es inversa ( $r=-.194$ ), por ello se puede decir que a menores ingresos por parte de los maestros, éstos perciben con mayor énfasis que el director considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela.

### **Comportamiento de los maestros.**

Como puede observarse en la tabla 99, en la dimensión del Comportamiento de los maestros, sólo uno de los indicadores tiene correlación estadísticamente significativa con  $r=-.111$ , lo que indica que a menores ingresos de los maestros, se percibe menos involucramiento por su parte, en las actividades de todo tipo que se realizan en la escuela.

Tabla 99

*Correlación de Pearson para el Comportamiento de los maestros y el nivel de ingresos.*

Comportamiento de los maestros	Involucramiento	Actitud proactiva	Espíritu Intimidad
<b>Correlación de Pearson</b>	-.111*	-.074	-.068
<b>Ingresos Sig. (bilateral)</b>	.045	.184	.218
<b>N</b>	327	327	327

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se realizó un análisis más profundo al considerar los reactivos de cada uno de los indicadores que componen el Comportamiento de los maestros, en todas se encontraron reactivos con una correlación significativa; esta correlación se detalla en las tablas 100, 101, 102 y 103.

Para el indicador de Involucramiento se encontró correlación significativa en dos de los cinco ítems que lo componen, los resultados de esto se muestran en la tabla 100.

Tabla 100

*Correlación de Pearson para el indicador de Involucramiento y el Nivel de ingresos.*

Comportamiento de los maestros	72. mis compañeros de trabajo me respetan	75. realizo las actividades que me asignan
<b>Correlación de Pearson</b>	-.115*	-.146**
<b>Ingresos Sig. (bilateral)</b>	.038	.008
<b>N</b>	327	327

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 100 se observa una correlación inversa en ambos reactivos; en el primero de ellos con una  $r=-.115$ , esto significa que a menores ingresos de los maestros, éstos perciben que son altamente respetados por sus compañeros de trabajo.

Por otra parte, en el segundo reactivo se encuentra una correlación de  $r=-.146$ ; ello indica que los maestros que a menores ingresos económicos por parte de los maestros, mayor involucramiento tienen en las actividades que les son asignadas.

En el indicador de la Actitud proactiva se muestra una correlación significativa en dos de los ocho ítems que lo componen; los resultados de ello se encuentran detallados en la tabla 101.

Tabla 101

*Correlación de Pearson para el indicador de Actitud proactiva y el Nivel de ingresos.*

Comportamiento de los maestros	54. actúo con responsabilidad	70. me preocupo por hacer observaciones pertinentes a los alumnos
Correlación de Pearson	-.119 <sup>*</sup>	-.118 <sup>*</sup>
Ingresos Sig. (bilateral)	.032	.034
N	326	326

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 101 se observa que la correlación de los dos reactivos es negativa; en el primer reactivo se presenta una correlación  $r=-.119$ , ello se clarifica con la idea de que mientras menos ingresos tienen los maestros, éstos actúan con una mayor responsabilidad. Situación que contrasta de manera importante con el ideario de los docentes, uno de los argumentos que se esgrime para mejorar su trabajo es que mientras más se gana, se actúa con mayor responsabilidad en el trabajo, porque no se tiene que andar buscando otras opciones laborales para cumplimentar sus necesidades materiales.

En el segundo de los ítems la correlación es de  $r=-.118$ , por ello se puede decir que mientras menos ingresos perciben los maestros, éstos se preocupan por hacer observaciones pertinentes a los alumnos con la finalidad de que exista una mejora de los aprendizajes. Esto se puede explicar desde la idea de que estos docentes ponen un esfuerzo mayor para poder acceder a mejores niveles salariales mediante el programa de Carrera magisterial, o en la idea de que este tipo de maestros en su mayoría son de ingreso relativamente reciente al sistema educativo.

En el ítem de Espíritu se encontró una correlación significativa en uno de los nueve reactivos que lo conforman, estos datos se encuentran en la tabla 102.

Tabla 102

*Correlación de Pearson para el indicador de Espíritu y el Nivel de ingresos.*

Comportamiento de los maestros	79. soy entusiasta con las tareas que se me asignan
Correlación de Pearson	-.137 <sup>*</sup>
Ingresos Sig. (bilateral)	.013
N	327

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 102 se puede observar una correlación significativa, pero al igual que en reactivos anteriores de otros indicadores, ésta se muestra negativa, en este caso con una correlación  $r=-.137$ ; ello indica que los maestros que tienen un nivel de ingresos menor, se perciben como más entusiastas en las tareas que les son asignadas.

Todo tiene cierta lógica, considerando que los maestros que se encuentran en el rango de los que menos perciben, hacen con más ahínco su trabajo con la finalidad de poder acceder a mejoras en sus ingresos.

Por último, en el indicador de Intimidad se encontró correlación significativa en uno de los ocho reactivos que forman parte de él; los datos se presentan en la tabla 103.

Tabla 103

*Correlación de Pearson para el indicador de Intimidad y el Nivel de ingresos.*

<b>Comportamiento de los maestros</b>		<b>80. soy feliz trabajando con mis compañeros</b>
	<b>Correlación de Pearson</b>	-.167**
<b>Ingresos</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	.002
	<b>N</b>	326

Fuente: Elaboración propia.

Los datos reflejados en la tabla 103 muestran una correlación negativa de  $r=-.167$ , esto dice que los maestros que presentan un nivel de ingresos menor, se perciben como más felices trabajando con sus compañeros.

En síntesis, se puede decir que los maestros que tienen un menor nivel de ingresos consideran que los directores se relacionan más afectivamente con los maestros, que tienen más pláticas informales con sus compañeros, perciben con mayor énfasis que el director considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela.

Por otro lado, respecto de su actuación y la de los compañeros, son éstos los maestros que sienten ser más respetados por los compañeros, se visualizan como los que más hacen las actividades que les son asignadas, son según ellos, los más



responsables, son preocupados por realizar observaciones pertinentes a sus alumnos con tal de mejorar los aprendizajes, muestran entusiasmo al realizar las tareas que les son asignadas, por lo tanto, son los más felices trabajando con los compañeros.

## CONCLUSIONES

Para la determinación del tipo de Clima que priva en las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango, se hizo el análisis descriptivo obteniendo las medias en cada uno de los indicadores de las dos dimensiones del Clima Escolar; en la dimensión del Comportamiento del director se encontró que en dichas escuelas se muestran características de varios tipos de Clima Escolar.

En el indicador de acercamiento se encontraron evidencias que el tipo de Clima Escolar que impera en el sector escolar es el referido al Clima abierto. Esto explica que los directores se muestran amigables y humanos hacia sus subordinados, pero la intimidad que tienen para con ellos no es suficiente para que el Clima abierto sea total.

Respecto del indicador de Énfasis en la persona, las características que se encontraron fueron que el director hace énfasis para que los maestros sean comprometidos con su trabajo, esto es evidencia inequívoca de un Clima Escolar controlado. En esta parte los maestros perciben que el director no considera que los docentes tienen cubiertas sus necesidades sociales con el cumplimiento de su trabajo; por lo tanto, se asume que el nivel de involucramiento que se tiene con los docentes no es alto, se priorizan pues, los actos laborales por encima de los personales.

En el indicador de Consideración, se encontró que los directores fomentan la excelencia en la enseñanza y son considerados cuando los maestros presentan una necesidad de cualquier índole. Esta característica en la tipificación de Halpin (1966), es propia de un Clima Escolar paternal, en el cual los directores son considerados y a la vez enérgicos (Costley & Todd, 1987).

Se encontró además, que los directores muestran poco interés personal hacia los maestros, al unísono de que no son capaces de sacrificar tiempo de sus actividades para la atención de algunas necesidades personales de éstos.

El director es considerado como muy trabajador, aunque también los maestros aclararon que éste no les da a conocer las expectativas que tiene sobre ellos, aspectos que hacen presumir que en el indicador de Empuje, los directores son percibidos por los maestros como creadores de un Clima Escolar paternal.

Del análisis anterior, se concluye que en lo que respecta a la dimensión del Comportamiento de los directores, los maestros perciben un Clima Escolar controlado donde el director prioriza el trabajo duro y no se da mucho tiempo para interacción social entre los maestros de las escuelas, los directores mantienen distancia de sus subordinados, sobre todo en lo referente a cuestiones que no sean estrictamente laborales.

Respecto de la dimensión del Comportamiento de los maestros también se hallaron rasgos característicos de varios tipos de Clima Escolar; se encontró que los maestros son comprometidos con las metas establecidas en las escuelas, por lo que se visualizan como muy trabajadores, esta característica respecto del Involucramiento hace alusión a un tipo de Clima Escolar controlado, porque éste se identifica como un Clima Escolar donde los maestros son muy comprometidos con su labor, además de que la característica principal alude al trabajo arduo por parte de los miembros de las escuelas.

Los maestros muestran una Actitud proactiva porque para ellos hacen el trabajo con una buena disposición, además de que realizan las tareas administrativas con agrado; las características anteriores hacen alusión a un Clima Escolar abierto, donde

los rasgos de los maestros aluden a la disposición a ayudar a sus estudiantes para que éstos tengan éxito mediante un trabajo arduo.

Los maestros consideran que no tienen apoyo en sus problemas por parte de sus compañeros de trabajo, por lo tanto, respecto del indicador de Espíritu, el Clima Escolar cerrado es el que se percibe, a pesar de que los docentes se respetan entre sí y son entusiastas en las actividades que se les encomiendan.

Este tipo de Clima se caracteriza principalmente por no favorecer los procesos interpersonales y como consecuencia afectan negativamente el Clima Escolar.

Se puede concluir además, respecto del indicador de Intimidación, que el Clima Escolar controlado es el que priva respecto del Comportamiento de los maestros, toda vez que éstos tienen poco conocimiento de los compañeros de trabajo y hay pocas relaciones de amistad con ellos fuera de la escuela.

Respecto del Comportamiento de los maestros, se puede asegurar que el tipo de Clima Escolar que priva en los maestros del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango es el Controlado, puesto que se comportan como unos verdaderos profesionales de la educación, son respetados por los compañeros de trabajo en relación con lo que realizan en la escuela y son altamente comprometidos con lo que llevan a cabo diariamente en la escuela y la convivencia social poco o nada se prioriza, porque se privilegia el trabajo duro donde los maestros pasan mucho tiempo en el trabajo diario.

De todo lo anterior se desprende la idea de que el Clima Escolar controlado es el que priva en las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango, esto nos lleva a decir que en estas escuelas, tanto en el Comportamiento del director como en el Comportamiento de los maestros se ven características de este tipo de Clima

Escolar; ello permite concluir que el trabajo duro es la característica principal que se presenta en las escuelas de este sector educativo.

Los directores de dichas escuelas no son un modelo de compromiso, quizás porque priorizan el trabajo duro por encima de la vida social al interior de las instituciones que lideran. No obstante, los maestros están comprometidos con su trabajo y pasan mucho tiempo en el trabajo diario. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, hay poco tiempo para interactuar uno con el otro.

Respecto del análisis de la variable del Liderazgo Directivo, se puede concluir que los directores de las escuelas pertenecientes al Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango, hacen poco uso de la recompensa de contingencia, característica propia del Liderazgo transaccional, esta característica permite el desarrollo de las actividades escolares con eficacia; cuando existe una buena recompensa contingente, es decir, cuando el director ayuda, incentiva y reconoce el esfuerzo de los docentes mejora la eficacia de las instituciones educativas, por ello se puede decir que estas escuelas priorizan la eficiencia por encima de la eficacia en los procesos tanto pedagógicos como administrativos.

Los directores hacen uso de la Gestión por excepción pasiva, lo que implica que ellos sólo acuden a ayudar a los maestros cuando éstos comenten alguna desviación en las acciones que realizan, cuando tienen alguna dificultad con los padres, etc., lo que muestra que no son previsores de posibles dificultades que les puedan suceder a los docentes en el transcurso de su labor educativa y social diaria.

Los directores poco dejan a la “suerte” respecto de la actuación de los maestros, tratan de controlar todo mostrándose como líderes con alto nivel de Liderazgo

Direccional, es decir, que cuando se presentan dificultades son ellos quienes toman las decisiones para solventarlas, dejando de lado el papel del maestro.

Las características menos percibidas por los maestros del sector educativo No. 15 de educación primaria de la ciudad de Durango, es el *laissez-faire*, por lo tanto, los directores son altamente direccionales en su trato con los maestros.

Los directores ejercen el papel activo en la toma de decisiones, son quienes determinan el grado de la libertad de acción de los maestros; su influencia en el logro de los objetivos es determinante, son quienes juzgan y evalúan la pertinencia de las aportaciones de los docentes.

Los directores no consideran necesario recompensar, valorar, y reconocer el esfuerzo de los maestros, con todo esto, en función de la variable del Liderazgo Directivo y del Liderazgo transaccional, se puede asegurar que el Liderazgo que ejercen los directivos escolares del Sector Educativo No. 15 tiende a desarrollar un Clima Escolar controlado.

Respecto del Liderazgo transformacional, los maestros perciben de los directores que éstos exhiben valores éticos y morales en su conducta, que están dispuestos a correr riesgos en la implementación de estrategias para mejorar la escuela.

A pesar de lo anterior, se vislumbra que los directores tiene poco respeto o admiración por parte de los subordinados; esto podría ser explicado desde la figura del director como tal y de la manera en que éste llega al puesto que ejerce, sobre todo considerando que hasta ahora se hace en relación con los puntajes de los escalafones y no sobre el hecho de una formación específica para tal efecto.

Los directores hacen promoción del trabajo de equipo, comunica sus ideas y valores a través de su comportamiento, lamentablemente su conducta no motiva a los

docentes a realizar su trabajo; es decir, los directores son trabajadores, sin embargo, eso no da pie para que los maestros se vean motivados en relación con lo que hacen los directivos escolares.

Los maestros perciben que los directores de este Sector Educativo no los ayudan a buscar nuevas formas para abordar las diferentes temáticas educativas ni los estimulan a ser creativos e innovadores; sin embargo son considerados cuando los docentes tienen dificultades tanto laborales como personales.

Los directores muestran Consideración individual en función de las características y necesidades de los maestros, son capaces de escuchar y aconsejar con eficacia y además se relacionan empáticamente con ellos; en sí, la relación personal es la que más se muestra; la parte profesional sin embargo, es la que se encuentra más débil, sobre todo en la parte tutorial y en el estímulo para el desarrollo del potencial de los maestros.

En relación a los resultados encontrados en ambos tipos de Liderazgo Directivo, los maestros perciben un continuo que va desde un Clima abierto a un Clima cerrado. Esto se debe a que el Comportamiento de un director para la creación de un Clima abierto no significa necesariamente que los maestros estén abiertos para interactuar de esta manera con los directores y entre ellos mismos, lo que puede afectar su aportación positiva para el establecimiento de un Clima abierto.

A pesar de que se encontró que el tipo de Liderazgo que más ejercen los directores del sector educativo No. 15 de educación primaria del estado de Durango es el Liderazgo transformacional, se percibe por parte de los maestros un Clima Escolar controlado; se puede decir que no se encuentra una relación teóricamente normal.

Respecto del análisis correlacional, se puede concluir en relación con los resultados encontrados en el análisis de la información, que los directores hacen uso de

los dos tipos de Liderazgo Directivo (transaccional y transformacional) en relación con las situaciones específicas que se le presentan.

La correlación obtenida en el análisis, aclara que existe una alta correlación entre el Clima Escolar controlado y el Liderazgo transaccional y el Liderazgo transformacional ejercido por los directores de las escuelas primarias pertenecientes al Sector Educativo No. 15 del estado de Durango; esto permite suponer que estas correlaciones pudieran haber sido influenciadas por la cultura de los informantes, por las teorías del Liderazgo utilizadas para la investigación, o por la manera en que se administraron los instrumentos.

Es importante destacar que a pesar de que priva un Liderazgo transformacional en el sector educativo, el tipo de Clima Escolar que perciben los maestros no es abierto; estos resultados pueden deberse a la manera en que las teorías del Liderazgo Directivo utilizadas se traslapan entre sí (Miller y Miller, 2001) y con las teorías del Clima Escolar. Por lo tanto, las correlaciones obtenidas pudieran ser consecuencia de ello.

En el análisis de las variables sociodemográficas se concluye que los maestros que tienen mayor Edad cronológica perciben que el director pone más énfasis en las metas establecidas en la institución que en las personas; consideran que los directores son poco efectivos porque son faltos de consideración. Para ellos, los directores no orientan las actividades de los maestros para la consecución de las metas establecidas para la institución.

Se perciben como profesionales responsables aunque casi no comparten asuntos personales con los compañeros de trabajo, pero son los que dicen tener a los mejores amigos dentro de los compañeros de trabajo.

Son los hombres quienes ven a los directores con un buen Acercamiento; consideran al director como piedra angular en la conformación del Clima Escolar.

Las mujeres en cambio, se perciben de forma diferente en el compromiso que tienen con la escuela, con la disposición que tienen hacia su trabajo y son las que se sienten más satisfechas con sus actividades personales y profesionales en relación con el Comportamiento de los maestros.

Los que viven en Unión libre perciben de manera distinta la forma en que los directores bromean con sus subordinados, mientras que los Divorciados respecto de la dimensión del Comportamiento de los maestros, perciben de forma distinta la manera en que comparten asuntos personales con los compañeros de trabajo.

Los maestros noveles y los de mayor experiencia perciben de igual manera el actuar de los directivos en la conformación del Clima Escolar de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 15, que en este caso presentan un Clima Escolar controlado.

Los docentes con más Años de servicio son los que realizan con agrado las tareas administrativas que les son encomendadas en la escuela; no comparten los asuntos personales con los compañeros de trabajo;

Los maestros que cuentan con Licenciatura en educación primaria son los que influyen más en la conformación del Clima Escolar y los que perciben que el director es el que tiene más peso en la formación del Clima Escolar en las instituciones educativas, esto se puede explicar considerando que el grueso de la población encuestada es la que tiene este nivel de Preparación inicial.

Los maestros con Normal Básica son los que se involucran menos en el trabajo de equipo; los que tienen Especialidad consideran que los directores fomentan la excelencia en la enseñanza; los que cuentan con alguna Licenciatura son los que más se involucran con los compañeros de trabajo y son los que se muestran más contentos con la comunicación que se da con los padres de familia.

Los de Maestría perciben que el director no da a conocer las expectativas que tiene sobre ellos y consideran que no tienen a sus mejores amigos entre los compañeros de trabajo.

Respecto de la variable sociodemográfica de Carrera magisterial; se puede concluir que los maestros que No participan en el programa de Carrera magisterial perciben al Clima Escolar como abierto.

Los inscritos no incorporados en Carrera magisterial son los que perciben con menor énfasis que tienen satisfechas las necesidades profesionales.

Los maestros que están en el nivel “A” de Carrera magisterial consideran que el maestro director poco sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros y que el director no los guía con su ejemplo

Los maestros de nivel “B” de Carrera magisterial perciben que los directores interactúan poco con los maestros; consideran que el maestro director poco sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros; perciben que los directores poco se preocupan por los problemas de los maestros y que el director no los guía con su ejemplo.

Los docentes que se encuentran en el nivel “BC” de Carrera magisterial perciben que los directores tienen una relación afectiva con los maestros, que es altamente considerado; empero, consideran que no son respetados por los compañeros; realizan con mayor agrado las tareas administrativas.

Los docentes con un nivel “C” de Carrera magisterial perciben que el director no los guía con su ejemplo y se perciben como poco entusiastas con las tareas que se les asignan; además, manifiestan no tener satisfechas sus necesidades personales.

Los que tienen un nivel D de Carrera magisterial perciben que el director no tiene mucha interacción con sus subordinados; ven al director como alguien distante, que enfatiza la producción, con poca consideración y poco empuje; por ello, la influencia del director en la creación de un Clima Escolar abierto se ve, desde la perspectiva de este grupo de maestros, desfavorecida.

No realizan las actividades que les son asignadas; realizan con desagrado las tareas administrativas que se les encomiendan; realizan con menor interés el registro de la puntualidad y asistencia de sus alumnos; por último, tienen poco respeto por sus compañeros de trabajo; en sí, ven el Clima Escolar como cerrado.

Los maestros que tienen el nivel “E” de Carrera magisterial son los que perciben con mayor énfasis que el director se relaciona con los maestros y que éste responde en función de las necesidades de los maestros; por último perciben que el director mediante su ejemplo guía a los maestros.

Respecto de la variable Nivel de ingresos de los docentes, se puede decir que los maestros que tienen menores ingresos, perciben que el director se relaciona lo suficiente con ellos. Se perciben como más involucrados en las actividades de las escuelas. Éstos aprecian que son altamente respetados por sus compañeros de trabajo, que actúan con una mayor responsabilidad; se preocupan por hacer observaciones pertinentes a los alumnos con la finalidad de que exista una mejora de los aprendizajes; se perciben como más entusiastas en las tareas que les son asignadas y más felices trabajando con sus compañeros.

## FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Existe en nuestro país una escasa investigación sobre el Clima Escolar y su relación con el tipo de Liderazgo ejercido por los directores de las escuelas. Por lo tanto, investigación tanto cuantitativa como cualitativa puede dar pie a insumos que permitan que el Clima Escolar de las instituciones educativas se vaya mejorando para minimizar los actos de violencia al interior de las instituciones y para aumentar los índices de aprobación de los alumnos.

Se hace necesario hacer un recorrido minucioso sobre las concepciones y teorías sobre el Clima Escolar, puesto que en la literatura consultada no se tienen evidencias consensuadas sobre la terminología y la teoría a pesar de tener ya poco más de medio siglo.

Es importante considerar otras teorías que pudiesen estar implícitas en la determinación de los resultados, a decir de ello se puede acudir a la idea de la cultura de quienes respondieron la encuesta, a la disonancia cognitiva para determinar por qué las correlaciones son estadísticamente significativas tanto en el Liderazgo transaccional como el transformacional.

Optar por considerar otras dimensiones como los padres de familia y los alumnos puede llegar a mostrar resultados diferentes en la clasificación del Clima Escolar, toda vez que éstas dimensiones no fueron tomadas en cuenta en la presenta investigación.

Delimitar un modelo específico a la realidad del contexto mexicano, de tal manera que las teorías del Liderazgo y del Clima Escolar no se traslapen y muestren correlaciones atípicas.



Por último considerar otros tipos de Liderazgo como el distribuido por ejemplo, se hace necesario a la luz de la correlación obtenida en este trabajo de investigación.

## REFERENCIAS

- Adlam, R. (2003). This Complex Thing, Leadership. *Police Leadership in the Twenty-First Century*, 204-222.
- Al-Mutairi, A. (2011). *The Impact Of Interactive Leadership On Achieving The Strategic Goals: An Applied Study On The Oil Middle East Industry In the State of Kuwait*. Jordania: University of Jordan.
- Anderson, T., Ford, R., & Hamilton, M. (1998). *Transforming Leadership: equipping yourself and coaching others to build leadership organisation* (6th ed.). London: St. Lucie Press.
- APA. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3a ed.). (S. Viveros, Ed., & M. Guerra Frías, Trans.) Washington, D. C.: Manual Moderno.
- Arévalo, E. E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*. Recuperado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/>: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/arevalo\\_I\\_e/indice\\_arevalo.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/arevalo_I_e/indice_arevalo.htm)
- Azzara, J. R. (1995). Emotion in the Workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 60-97.
- Barker, B. (2001). Do Leaders Matters? *Educational Review*, 53(1), 65-76.
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, 2(7), 5-13.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bass, B. M. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 331-361). Bilbao, España.: ICE Deusto.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1998). Improving Organisational Effectiveness through Transformational Leadership. *Leading Organisations: Perspectives for a New Era*, 135-139.
- Beech, J., & Marchesi, Á. (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Recuperado de <http://www.oei.es/>: <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>

- Belmonte, M. (2002). *Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas*. Bilbao, España.: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Blanco, E. (2009, mayo-agosto). Eficacia escolar y Clima Organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, 27(80), 671-694. Recuperado de [http://www.redalyc.org/](http://www.redalyc.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820676011)
- Blasé, J. (1990). Some negative effects of principals control-oriented and protective political behavior. *American Educational Research Journal*(27), 725-753.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Borsotti, C. A. (2007). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila S. R. L.
- Briones , G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Briones, G. (2006). *Epistemología y teorías de las Ciencias Sociales y la Educación*. México: Trillas.
- Bris, M. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. España: Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones.
- Brownwell, J. (1985). A model for listening instruction: management applications. *Bulletin of the Association for Business Communications*, 48, 39-44.
- Brunet, L. (1999). *El Clima de trabajo en las organizaciones*. México, D.F.: Trillas.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). *Autoestima y percepción del Clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula*. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364390)
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Charan , M., & Taylor, J. (1999, abril). *Leadership style, school Climate and the institutional commitment of teachers*. Recuperado de <http://internationalforum.aiias.edu/>



[http://internationalforum.aiias.edu/images/vol02no01/john\\_institutional\\_commitment.pdf](http://internationalforum.aiias.edu/images/vol02no01/john_institutional_commitment.pdf)

- Cheng, C., & Chan, M. T. (2000). Implementation of School-Based Management: A Multiperspective Analysis of the Case of Hog Kong. *International Review of Education*, 46(3-4), 205-232.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración* (7ma. ed.). (C. L. De la Fuente, & E. L. Montaña, Trans.) México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Chirobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz: Ecología de las relaciones para la construcción del Clima escolar*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/>: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1349/TESISMCHEROBIM.pdf?sequence=1>
- Cid, A. (2004). *El Clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud*. Recuperado de <http://revistas.um.es/>: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98811>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Comte, A. (1851). *General View of Positivism*. New York: Speller.
- Cook, T., Murphy, R., & Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cooper, D. J. (2003). *Leadership for Follower Commitment*. Oxford, England.: Butterworth-Heinemann.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001, octubre). *El Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Costley, D. L., & Todd, R. (1987). *Human Relations in Organisations* (3rd ed.). St. Paul: West Publishing.
- Cuevas, M. M., Díaz, F., & Hidalgo, V. (2008, junio-julio). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-20.



- Cunningham , W. G., & Cordeiro. (2000). *Educational Administration: A Problem-Based Approach*. Boston, MA., USA: Allyn and Bacon.
- Cunningham, E. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Cunningham, W. G., & Cordeiro. (2000). *Educational Administration: A Problem-Based Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Daresh, J. C. (2002). *What it means to be a Principal: your guide to leadership*. California: Corwin Press Inc.
- De Giraldo, L., & Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331106>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research* (3ra ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Departamento Administrativo de la Función Pública de Colombia. (2001, abril). *Clima Organizacional*. Recuperado de <http://mecicalidad.dafp.gov.co/>: <http://mecicalidad.dafp.gov.co/documentacion/Componente%20Ambiente%20de%20Control/Clima%20Organizacional.pdf>
- Dessler, G. (1976). *Organización y Administración Enfoque Situacional*. s.d.: Prentice/Hall internacional.
- Dubrin, J. C. (1998). *Leadership: Research, Findings, Practice and Skills* (2nd ed.). Boston, MA, USA.: Houghton Mifflin Company.
- Dueñas, D. G. (2009). Autoevaluación del Liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(32), 81-97.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Indiana: National Educational Service.
- Estévez, E., Murgui, D., Musitu, G., & Moreno , D. (2008). *Clima familiar, Clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300009>
- Fernández, T. (2003, octubre). *Determinantes sociales y Organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: Un análisis de tres niveles*. Recuperado de



<http://www.inee.edu.mx/>:

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes\\_investigacion/Determinantes/Completo/determinantescompleto.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Determinantes/Completo/determinantescompleto.pdf)

- Ferreres, V. S., & González, Á. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Wolters Kluwer España S. A.
- Flores, L., & Retamal, J. (2011). *Clima escolar y gestión compleja del conocimiento. Desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722003>
- Fopiano, J. E., & Norris, M. H. (2001). School Climate and Social Emotional Development in Young Child. (J. Cohen, Ed.) *Caring Classroom/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, 47-58.
- Forehand, C. A., & Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-381.
- Freiberg, H. J. (1999). Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. (H. J. Freiberg, Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, 208-218.
- Freiberg, J. H. (1983). *Improving school Climate—A facilitative process. Paper presented at the Seminar in Organizational Development in Schools*. La Verne, CA. USA.: University of La Verne.
- Freiberg, J. H., & Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. (H. J. Freiberg, Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, 11-29.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gázquez, J., Pérez, M., & Carrión, J. (2011). *Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517217003>
- Geijsel, F., Slegers, P., & Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the Implementation of Large-scale Innovation Programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Gilmes, B. (1971). *Industrial and Organizational Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill Book Co.

- Glatthorn, A. A. (1992). *Teachers as agents of change: A new look at school*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Glen, F. (1976). *Psicología Social das Organizações*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *The New Leaders*. London: Little Brown.
- Guerra, C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). *Examen psicométrico del cuestionario de Clima social del centro escolar en estudiantes chilenos*. Recuperado de <http://www.psicothema.com/>: <http://www.psicothema.com/pdf/3862.pdf>
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H., & Barrera, P. (2012). *Percepción del Clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/>: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art07.pdf>
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The organizational Climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Supervisors 'evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Technology*(73), 695-702.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329. doi:10.1207/s1532768xjepc0803\_4
- Heller, D. A. (2002). The Power of Gentleness. *Educational Leadership*, 59(8), 76-79.
- Hernández, F., & Sancho, J. (2004). *El Clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Recuperado de Educantabria: [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/CIDE\\_EI%20Clima\\_escolar.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/CIDE_EI%20Clima_escolar.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México, D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1993). *Management of Organisational Behaviour: Utilizing Human Resources* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1998). *Management of Organisational Behaviour: Utilizing Human Resources* (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of Organisational Behaviour: Utilizing Human Resources* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring Connections between Teacher Efficacy and Principals' Leadership Behaviours. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.
- Hoernemann, M. E. (1998). *Transformational leadership and the elementary school principal*. West Lafayette, IN.: Purdue University.
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school Climate improvement projects*. Bloomington, IN: The PHI DELTA KAPPA Educational Foundation.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and leadership, transactional leadership, locus of control and business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*(78), 891-902.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organisational Health: The Concept and its Measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5ta. ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice* (6ta ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle School: Open and Healthy*. California: Corwin Press Inc.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change., Middle and Secondary School*. California: Corwin Press Inc.
- Hoy, W., Tarter, J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools*. Londres: Sage.
- IBM. (2012). Statistical Package for Social Sciences. USA.
- INEE. (2013). *Batería de instrumentos para la evaluación del Clima escolar en escuelas primarias*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos\\_tecnicos/Derecursos/bat\\_Climaescolar/Completo/bat\\_Clima\\_escolar.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecursos/bat_Climaescolar/Completo/bat_Clima_escolar.pdf)
- INEE. (2013). *Batería de instrumentos para la evaluación del Clima escolar en escuelas primarias*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>:



<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/estandares-nacionales/98-publicaciones/de-recursos-y-procesos-escolares?limitstart=0>

Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M., Muñoz, A., & Trianes, M. (2003). *Evaluación de actitudes violentas y Clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria*. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/>:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v4n2/v4n2a08.pdf>

Kelley, R., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). *Relationships between measures of leadership and school Climate*. Recuperado de <http://donnieholland.wiki.westga.edu/>:  
<http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/relationship+bw+school+Climate+%26+leadership.pdf>

Kottkamp, R. (1984). The principal as cultural leader. *Planning and Changing*, 15(3), 152-159.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principal can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.

López, M. (2011, Diciembre). *El Clima Social Escolar: profesorado y alumnado*. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/>:  
[http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1180/1/Lopez\\_Santiago\\_Maria\\_del\\_Mar%20.pdf](http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1180/1/Lopez_Santiago_Maria_del_Mar%20.pdf)

López-Gorosave, G., Slater, C. L., & García-Garduño, J. M. (2010). Prácticas de dirección y Liderazgo en las escuelas públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49.

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2001). *Leadership: Theory, Application and Skill Development*. USA: South-West College Publishing.

Martins, F., Cammaroto, A. J., Neris, L. M., & Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-27.

Maureira, O. (2004). El Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-21.

- Maxwell, J. C. (1999). *The 21 Indispensable Qualities of a Leader: Becoming the Person Others will want to Follow*. Tennessee, USA.: Thomas Nelson Publishers.
- Mazzarella, J. A., & Smith, S. C. (1989). *Leadership Styles in School Leadership: Handbook for Excellence*. (C. Stuart, Smith, Philip, & Piele, Eds.) USA: ERIC Clearing House on Education Management.
- Medina, P. (s.f.). Reflexiones sobre el Liderazgo docente. El Liderazgo Transformacional de los docentes: una herramienta de gestión. El caso de un colegio cooperativo. *Kipus, Red Docentes de América Latina y el Caribe*, 1-19.
- Méndez, C. (2006). *Clima Organizacional en Colombia. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención. Colección de lecciones de administración*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Miles, M. B. (1969). Planned Change and Organisational Health: Figure and Ground. *Organisations and Human Behaviour: Focus on Schools*, 375-391.
- Miller, J., & Miller, T. (2001). Educational leadership in the new Millennium: A vision for 2020. *International Journal of leadership in education*, 4(2), 181-189.
- Moorhead, G., & Griffin, R. (2001). *Organisational Behaviour: Managing People and Organisations* (6ta. ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Moreno , D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009, septiembre 01). *Relación entre el Clima familiar y el Clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia*. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/>: <http://www.ijpsy.com/volumen9/num1/226/relacion-entre-el-Clima-familiar-y-el-Clima-ES.pdf>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del Liderazgo transformacional al Liderazgo distribuido. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 12-24.
- Nathan, M. (1996). *The Headteacher's Survival Guide*. London: Kogan Page Limited.
- National School Climate Center . (2007). *The School Climate Challenge. Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Recuperado de <http://www.schoolClimate.org/>: <http://www.schoolClimate.org/Climate/documents/policy/school-Climate-challenge-web.pdf>



- Norris , C. J., Barnett, B. G., Basom, M. R., & Yerk. (2002). *Developing Educational Leaders*. New York: Teachers College Press.
- Norton, M. S. (1984). What's so important about school Climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- Núñez, J. C. (2009, octubre 27). El Clima escolar, clave para el aprendizaje. (Infocop Online, Interviewer) Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540)
- Ouchi, W. (1992). *Teoría Z*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ovejero, A. (1993). La teoría de la disonancia cognoscitiva. *Psicothema*, 5(1), 201-206.
- Owens, R. G. (1981). *Organisational Behaviour in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Owens, R. G. (1998). *Organisational Behaviour in Education* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Oyentunji, C. (2006). *The relationship between leadership style and school Climate in Botswana secondary schools*. Recuperado de <http://uir.unisa.ac.za/http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2354/thesis.pdf>
- Paisey, A. (1992). *Organisation and Management in Schools: perspectives for practising teachers* (2nd ed.). New York: Longman publishing.
- Panta , R. F. (2010). *Estilo de Liderazgo predominante en docentes de nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de Bellavista*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Parsons, T. (1967). Some Ingredients of a General Theory of Formal Organisation. *Administrative Theory in Education*, 40-72.
- Pasi, R. J. (2001). Climate for Achievement. *Principal leadership*, 2(4), 17-20.
- Pérez, G. (2004). *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, España: Narcea, S. A.
- Philbin, L. P. (1997). *Transformational leadership and the secondary school principal*. Purdue University: West Lafayette, IN. .
- Popper, K. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1981). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza.



- Prado, V., Ramírez, M., & Ortiz, M. (2010, agosto 30). *Adaptación y validación de una escala de Clima social escolar (CES)*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/escala.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/escala.pdf)
- Ribbins, P. (2001). Leadership Effects and the Effectiveness and Improvement of Schools. (K.-C. Wong, & C. W. Evers, Eds.) *Leadership for Quality Schooling: International Perspectives*.
- Rodríguez, A. (2007, junio 23). La cuestión del método en la pedagogía social. *Educación y educadores*, 10(1), 161-176. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360500>
- Rooney, J. (2003). Principals Who Care: A Personal Reflection. *Educational Leadership*, 60(6), 76-78.
- Ruiz de la Cruz, G. D. (2011). *Influencia del estilo de Liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sagor, R. D. (1992). Three Principals Who Make a Difference. *Educational leadership*, 49(5), 13-18.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Sánchez, A., Rivas, M., & Trianes, M. (2006). *Eficacia de un programa de intervención para la mejora del Clima escolar: algunos resultados*. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/>: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_128.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_128.pdf)
- Sánchez, J. (2003). *Análisis del Clima de aula en educación física. Un estudio de caso*. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/>: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17677907.pdf>
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sashkin, M., & Sashkin, M. (2003). *Leadership That Matters*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Scallion, S. (2010, mayo 01). *The Voice of Elementary School Principals on School Climate*. Recuperado de <http://scholarworks.umass.edu/>

[http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=open\\_access\\_dissertations](http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=open_access_dissertations)

- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxfordshire, Inglaterra: Pergamon.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organisational Behaviour*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Schneider, B. (1975). Organizational Climate: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 Educación básica*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2013). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\\_pncm#.VGDIIpMG-MU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#.VGDIIpMG-MU)
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Rethinking Leadership*. Illinois, USA.: Skylight Training and Publishing Inc.
- Silver, P. (1983). *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research*. Cambridge: Harperand Row.
- SION. (2009). *La teoría GRID*. Recuperado de <http://www.sion.org.mx/>: [http://www.sion.org.mx/2\\_metodologia\\_5.htm](http://www.sion.org.mx/2_metodologia_5.htm)
- Solís, M., & Rodulfo, J. (2008). *Un estudio correlacional entre Clima escolar y expectativas de los padres de familia*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/>: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/0364.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0364.pdf)
- Sosik, J., Potosky, D., & Jung, D. (2002). Adaptive Self- Regulation: Meeting Others' Expectations of Leadership and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(2), 211-232.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organisational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Thieme, C., & Treviño, E. (2012). Liderazgo en educación: Al final solo el carisma importa. *Espacio abierto*, 21(1), 37-55.
- Thurston, P., Clif, R., & Schacht, M. (1993). Preparing leaders for change-oriented schools. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 259-265.



- Tijmes, C. (2012). *Violencia y Clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96725078009>
- Tirozzi, G. N. (2001). The Artistry of Leadership: The Evolving Role of the Secondary School Principal. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 434-439.
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., & Raya, S. (2006). *Un cuestionario para evaluar el Clima social del centro escolar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718217>
- Trickett, E., Leone, P., Fink, C., & Braaten, S. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2001). *The Principal: Creative Leadership for Excellent Schools* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Van Horn, M. (2003). Assessing the unit of measurement for school Climate through psychometric and outcome analyses of the school Climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1002-1019.
- Waters, J. T., Marzona, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-51.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1976). *The School and Pupil Control Ideology*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Wilmore, E., & Thomas, C. (2001). The New Century: Is it Too Late for Transformational Leadership. *Educational Horizons*, 73(9), 115-123.
- Zapata, D. A. (2000). *Métodos para la investigación de la Cultura Organizacional*. Cali: Universidad del Valle.



## SOBRE LOS AUTORES

### Dr. Heriberto Monárrez Vásquez



Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana Profr. Carlos A. Carrillo, Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD); Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente labora como Docente Investigador en el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) Unidad "Profra. Juana Villalobos" en el estado de Durango.

Es el subdirector administrativo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE); cuenta con 17 años de experiencia frente a grupo en escuelas primarias de diferentes partes del estado.

Tiene seis años de experiencia laboral en nivel superior impartiendo Cursos, Diplomados, Especialidades, Maestrías en instituciones públicas y privadas de nivel Superior, especializándose en Seminarios de Metodología de la Investigación, en Aprendizaje Significativo y en la Enseñanza Basada en el Enfoque por Competencias.

Ha sido asesor metodológico de más de 30 tesis de Maestría. Ha publicado numerosos artículos en revistas además de varios capítulos de libros, el último de ellos titulado Estrategias de atención a alumnos hipoacúsicos en escuelas regulares.

Como ponente y coordinador de mesas de trabajo, ha participado en diversos Coloquios, Foros y Congresos tanto locales como nacionales. Es docente a nivel superior en el IUANES, en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) campus Durango y en la Universidad Autónoma de Durango (UAD) campus Durango, Los Mochis y Ciudad Juárez.



## Dra. Adla Jaik Dipp



Es Ingeniera Bioquímica por la Universidad Juárez del Estado de Durango; Maestra en Educación por el Centro de Estudios Superiores de Baja California; y Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Estuvo adscrita como investigadora en el Instituto Politécnico Nacional (CIIDIR-DGO.) por 30 años y funge como Directora Académica de Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español.

Dentro de su producción académica (últimos 5 años) ha publicado: tres libros, nueve capítulos de libros, veinte artículos en revistas; ha coordinado ocho libros; y dirigido 18 tesis de posgrado.

Entre los cargos académicos actuales: Es Coordinadora Editorial de la Revista Electrónica VISIÓN EDUCATIVA IUNAES; es Integrante de los Comités Editoriales de las Revistas: Investigación Educativa Duranguense, Estudios Clínicos e Investigación Psicológica, Horizontes Pedagógicos de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia; y es Presidenta de la Red Durango de Investigadores Educativos.