

RELACION ENTRE ESTILO DE LIDERAZGO DE LOS PROFESORES Y
EL CLIMA INSTITUCIONAL, EN MUJERES ADOLESCENTES DEL
DECIMO GRADO DE EDUCACION MEDIA VOCACIONAL, DEL COLEGIO
CENTRO FORMATIVO DE ANTIOQUIA (CEFA)

LIGIA CARDOSO PALMA
TERESITA GAVIRIA LOPERA
ANA MARIA GOMEZ DIAZ

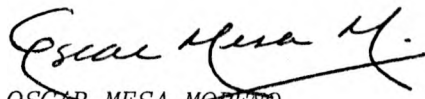
Trabajo de grado presentado como
requisito para optar al titulo de
Magister en Orientación y Consejería.
Director: Oscar Mesa.

MEDELLIN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
1993

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos presidente y jurados de la tesis: RELACIÓN ENTRE ESTILO DE LIDERAZGO DE LOS PROFESORES Y EL CLIMA INSTITUCIONAL EN MUJERES ADOLESCENTES DEL DECIMO GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO CENTRO FORMATIVO DE ANTIOQUIA CEFA, presentada por las estudiantes Teresita del Mino Jesús Gaviria Lopera, Ligia Cardoso Palma y Ana María Gómez Días, como requisito para optar al título de magíster en Educación; Orientación y Consejería, nos permitimos conceptual que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Marzo 15 de 1994



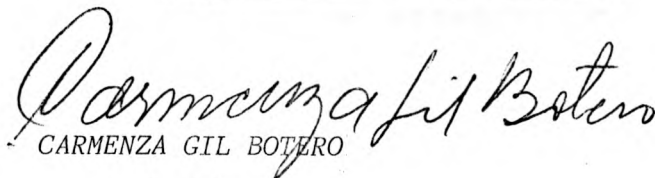
OSCAR MESA MORENO

Presidente



FABIO GOMEZ RAMIREA

Jurado



CARMENZA GIL BOTERO

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos:

Al CENTRO FORMATIVO DE ANTIOQUIA. CEFA. por habernos brindado la oportunidad de llevar a cabo esta investigación.

A LA COMUNIDAD TERESIANA, por su total apoyo y consideración.

A OSCAR MESA M. Magister en Orientación y Consejería, por ayudar a cristalizar con su magnífica orientación nuestra Tesis de Grado.

A Todas aquellas personas que en una u otra forma colaboraron en la realización del presente trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. ASPECTOS GENERALES	1
1.1 JUSTIFICACION	1
1.2 TITULO DEL PROBLEMA	4
1.2.1 DELIMITACION DEL PROBLEMA	4
1.3 OBJETIVO GENERAL	5
1.3.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS	8
2. ESTUDIOS ANTECEDENTES	7
3. MARCO TEORICO	21
3.1 VISION HISTORICA DEL GRUPO	21
3.2 LIDERAZGO	28
3.2.1 TEORIAS DEL LIDERAZGO	28
3.2.2 EL MAESTRO COMO LIDER DEL GRUPO ESCOLAR	33
3.2.3 ENFOQUES DEL LIDERAZGO	36
3.2.3.1 El liderazgo en función de rasgos	36
3.2.3.2 El liderazgo y Funciones de Grupo	37
3.2.3.3 El liderazgo como posición	39
3.2.3.4 El Liderazgo como Estilo de Dirección	40
3.2.3.4.1 Liderazgo Autoritario	40
3.2.3.4.2 El Liderazgo Democrático	41

3.2.3.4.3	El Liderazgo Laissez faire	42
3.2.3.4.4	Liderazgo Paternalista	43
3.2.4	TEORIA DEL LIDERAZGO SEGUN FIEDLER	44
3.2.5	TEORIA DE LIDERAZGO SEGUN BLAKE Y MOUTON	46
3.2.6	LA MALLA GERENCIAL	49
3.2.6.1	Estilo de Dirección 9/9	53
3.2.6.2	Estilo de Dirección 5/5	55
3.2.6.3	Estilo de Dirección 9/1	57
3.2.6.4	Estilo de Dirección 1/9	59
3.2.6.5	Estilo de Dirección 1/1	60
3.3	CLIMA	62
3.3.1	CLASIFICACIONES DEL CLIMA	65
3.3.1.1	Clima Abierto	65
3.3.1.2	Clima Cerrado	65
3.3.1.3	Clima de defensa	66
3.3.1.4	Clima de control	66
3.3.1.5	Clima de aceptación	66
3.3.2	CLIMA ORGANIZACIONAL	67
3.3.2.1	Enfoques sobre la definición del Clima Organizacional	69
3.3.3	LA FUNCION DEL CLIMA	74
3.3.4	CULTURA ORGANIZACIONAL	74
3.3.5	CLIMA ORGANIZACIONAL EN EDUCACION	78
3.3.6	INTERDEPENDENCIA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y EL ESTILO DE DIRECCION	84
3.4.	ADOLESCENCIA	86
4.	SISTEMA DE HIPOTESIS Y VARIABLES	90

4.1	HIPOTESIS GENERAL	90
4.2	HIPOTESIS ESPECIFICAS	90
4.2.1	HIPOTESIS 1	90
4.2.2	HIPOTESIS 2	91
4.2.3	HIPOTESIS 3	91
4.2.4	HIPOTESIS 4	91
4.2.5	HIPOTESIS 5	92
4.2.6	HIPOTESIS 6	92
4.2.7	HIPOTESIS 7	92
4.3	VARIABLES	93
4.3.1	CON RELACION A LOS PROFESORES	93
4.3.2	CON RELACION A LOS ESTUDIANTES	93
4.3.3	VARIABLE ENLACE	94
5.	METODOLOGIA	95
5.1.	DISEÑO	95
5.2	POBLACION	96
5.3	MUESTRA	96
5.4	INSTRUMENTO	97
5.4.1	CUESTIONARIO "CLIMA INSTITUCIONAL TECLA"	98
5.4.2	CUESTIONARIO "ESTILOS DE DIRECCION NIVEL EDUCATIVO"	102
5.5.	PRUEBA PILOTO	103
5.6	TRATAMIENTO ESTADISTICO DE DATOS	104
6.	RESULTADOS, INTERPRETACIONES Y DISCUSION	105
6.1	TABLA 1	106
6.2	TABLA 2	109
6.3	TABLA 3	112

6.4	TABLA 4	117
6.5	TABLA 5	123
6.6	TABLA 6	126
6.7	TABLA 7	129
6.8	TABLA 8	132
6.9	TABLA 9	134
6.10	TABLA 10	136
6.11	TABLA 11 Y 12	138
7.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	148
	BIBLIOGRAFIA	154
	ANEXOS	158

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 JUSTIFICACION

Teniendo en cuenta que actualmente nuestra sociedad presenta características peculiares como: agresividad, temor, desconfianza, tensión y que el trabajo en grupo toma auge y se hace cada vez más necesario consideramos valiosos los aportes, que a través de investigaciones como la relación entre estilo de liderazgo y clima de grupo, puedan hacerse para esclarecer los efectos reales que sobre el ambiente y efectividad del trabajo pueda ejercer un líder en el aula de clase y en general en el campo educativo.

También es preciso revisar cuál o qué tipo de liderazgo es el que se ejerce, pues se percibe que el éxito, efectividad y logros de un grupo dependen de ciertas características especiales que conforman un estilo de dirección.

Si bien es cierto que las conclusiones que surjan de esta investigación servirán para mejorar la calidad de dirección y el ambiente de trabajo de la población seleccionada, primordialmente ésta permitirá conocer la relación existente entre esta dos variables, abriendo la posibilidad de emprender otras investigaciones que autoricen comparar los resultados obtenidos y generalizarlos en principios más amplios.

Es necesario reconocer que el educador no puede permanecer alejado de una reflexión sobre la importancia que tiene la forma de ejercicio del liderazgo, su influencia en el desempeño de la tarea y el logro de metas específicas en el grupo educativo.

La parte principal de nuestra investigación, consistirá en determinar los efectos de un estilo de dirección ejercido por los profesores en la atmósfera que se da en las adolescentes del CEFA Centro Formativo de Antioquia.

En la revisión bibliográfica encontramos que muchos de los temas y estudios tienen relación con la motivación, la efectividad de la tarea y la productividad; nuestro trabajo, en cambio, está dirigido a la confrontación del ejercicio de liderazgo relacionándolo con el clima institucional.

Seleccionamos el modelo de Blake y Mouton, como marco de referencia por los grandes aportes que han hecho tanto teóricos como prácticos en lo referente al desarrollo organizacional y el estudio de la dirección; a diferencia de otros, ellos caracterizan la dirección de un grupo, organización o institución a partir de dos variables básicas: la orientación a la tarea y la orientación al mantenimiento de las relaciones socio afectivas (preocupación por la gente).

Por lo tanto, consideramos su orientación como una de las mejores y más completa que recoge los elementos más sobresalientes de otras teorías. Jay Hall, Jerry B. Harvey, Martha S. Williams, autores del cuestionario de Estilos de Dirección que hemos adaptado al campo educativo para nuestra investigación, los clasifican en cuatro áreas básicas (Filosofía, Planeación y Fijación de Objetivos, Implementación o Ejecución, Evaluación) pudiendo ubicar en cada una de ellas los cinco estilos de dirección caracterizados por Blake y Mouton: (El 9/1 1/9, 1/1, 5/5, 9/9) usando 9 para significar el máximo de preocupación y el valor 1 para significar el mínimo de preocupación, pudiendo interpretar los diversos estilos con base al grado de preocupación por la producción, en comparación con el grado de preocupación por la gente, que experimenta el directivo. Este

cuestionario fue aplicado después de haber sido sometido a validación por jueces y posteriormente depurado a través de una prueba piloto.

Para la medición del clima institucional se utilizó el TECLA (Test de clima organizacional) diseñado por Víctor Manuel Hoyos y Alberto Bravo, investigadores de la Universidad de los Andes¹. Dicha prueba se adaptó al medio educativo y se convirtió en una escala de actitudes tipo Likert.

1.2 TITULO DEL PROBLEMA

RELACION ENTRE ESTILO DE LIDERAZGO DE LOS PROFESORES Y EL CLIMA INSTITUCIONAL, EN MUJERES ADOLESCENTES DEL DECIMO GRADO DE EDUCACION MEDIA VOCACIONAL, DEL COLEGIO CENTRO FORMATIVO DE ANTIOQUIA CEFA.

1.2.1 DELIMITACION DEL PROBLEMA

Ya que la realidad social viene mediada por los grupos y obviamente, el tipo de liderazgo ejercido en ellos y siendo el grupo el núcleo donde el individuo actúa y se expresa, es fundamental considerar más que la tarea que

1 HOYOS V.M. Y BRAVO, A. Diseño de un Instrumento para medir el clima organizacional, Bogotá: Universidad de los Andes. 1973.

realiza, su proceso; lo que está sucediendo entre los miembros del grupo y al grupo como tal, esto es: sentimientos, atmósfera, influencia, cooperación, participación y competencia de acuerdo al liderazgo que se ejerza.

De ahí que nuestro estudio esté dirigido a analizar la relación entre liderazgo o dirección ejercido por los profesores y su efecto en la atmósfera afectiva de la institución, tal como es percibida por los estudiantes.

Con el fin de realizar la investigación propuesta, seleccionamos el grado Décimo de Educación Media Vocacional del Centro formativo de Antioquia CEFA, instituto oficial, situado en el centro de Medellín, donde asisten estudiantes con escasos recursos y en su mayoría procedentes de la zona Nororiental de la ciudad, sector que presenta una fuerte problemática social.

1.3 OBJETIVO GENERAL

Describir la correlación entre el estilo de dirección del profesorado y el clima que se da en una institución educativa de Enseñanza Media Vocacional.

1.3.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS.

Identificar en un grupo de mujeres adolescentes del Centro Formativo de Antioquia (CEFA) la correspondencia de un determinado tipo de liderazgo, ejercido por sus profesores y su respectivo clima institucional.

Determinar la variación que tienen en el clima institucional el Estilo de Dirección Predominante.

- Determinar la variación que tienen en el estilo de dirección del profesor, las variables sexo, tipo de vinculación y tiempo de vinculación con la institución.

Determinar sociométricamente la mayor o menor influencia de un profesor en la percepción del clima institucional.

2. ESTUDIOS ANTECEDENTES

Al revisar la bibliografía existente sobre la relación entre ESTILOS DE LIDERAZGO Y CLIMA DE GRUPO, encontramos trabajos significativos que desde Kurt Lewin fueron siguiendo un proceso y que han dado aportes valiosos, marcando pautas para posteriores investigaciones.

Los estudios realizados por Lewin, Lippit y White (1939), indicaron que las personas que ocupan posiciones de liderazgo pueden influir marcadamente en el clima de grupo, lo que a su vez tiene un aspecto significativo en la conducta y productividad de los miembros. Lewin concibe al grupo como una realidad propia irreductible a los individuos que la componen. El grupo es un determinado sistema de interdependencia entre sus miembros y elementos del campo (finalidades, normas, percepción del medio exterior, división de los roles, status). Asume que fuera de los grupos el individuo no puede alcanzar una genuina comprensión de la

realidad y afirma que para una educación efectiva es de vital importancia conocer cómo funciona el grupo.

A partir de Lewin se ha ido acrecentado el interés por los trabajos teóricos y prácticos en torno al clima grupal, destacándose la íntima asociación entre liderazgo y clima organizacional concluyendo así que el comportamiento y la satisfacción facilitan el clima y permiten cambios en políticas y prácticas administrativas.

Posteriormente Pace, considerado como uno de los pioneros de la investigación del clima organizacional en instituciones educativas, manifiesta que tanto a los educadores como orientadores y directivos les interesa conocer cómo perciben el ambiente interno de la institución quienes la integran.

Retomando los antecedentes para hacer un análisis más detallado encontramos que a partir de 1.947 Rensis Likert dirigió un extenso programa de investigación que intentaba identificar los factores que esencialmente influyen en la efectividad de las organizaciones para lograr sus metas.

Derivada de los datos recolectados, Likert publica en 1.967 una teoría comprensiva de la gerencia, con la cual intenta describir relaciones significativas entre:

- Estilos de dirección,

Las características del sistema de interacción

-influencia, y

- La efectividad de la organización. Del análisis de las investigaciones realizadas, Likert deriva la existencia de cuatro sistemas gerenciales, a los cuales describe en términos de clima organizacional que emula los trabajos de Douglas McGregor (1960) y de Herzberg (1959). Al analizar los diferentes resultados, logró el soporte técnico y validó los instrumentos y cuestionarios utilizados. De este modo Likert inicia un movimiento de análisis y estudio de las organizaciones.

En 1968 Litwin y Stringer analizaron la función del clima organizacional como variable interpuesta entre diversos estilos de liderazgo y la satisfacción y motivación de los empleados. Encontraron que variando el estilo de liderazgo podían crear climas distintos, cada uno con consecuencias específicas para la motivación, el rendimiento y la satisfacción en el empleo. El estudio subraya la íntima asociación entre liderazgo y clima

organizacional, es decir, el estilo de liderazgo afecta significativamente el clima organizacional.

El trabajo de Payne y Mansfield (1973) demuestra que aunque el clima organizacional es generalmente visto como una propiedad del sistema organizacional, existe una considerable heterogeneidad en su percepción.

Consideran de gran valor teórico y práctico el definir los determinantes de las percepciones individuales del clima organizacional porque ello permitiría no sólo entender sino también predecir la conducta individual.

En 1.978, teniendo como marco de referencia las investigaciones de Litwin y Stringer (1968), Friedlander y Margulies (1969), Johannesson (1973), Guión (1973) y otros, establecen que para determinar el clima organizacional es pertinente tomar en cuenta dos niveles de análisis: 1) el nivel de análisis referido a las variables de la organización, y 2) el nivel de análisis referido a las variables del individuo.

En un estudio de 42 mandos medios, Hand y Colaboradores (1973), encontraron que los empleado que percibían a la organización como participativa tenían mejor desempeño que los que la percibían como autocrática.

McClelland y Burhan (1977), destacan las investigaciones centradas en torno al rol del gerente, observándose que cuando éstos toman conciencia del clima organizacional que han creado, así como de los aspectos de su propia conducta que han influido en la creación de ese clima organizacional, se pueden lograr cambios importantes a nivel de grupos de trabajo.

Para entender el papel del clima organizacional en la efectividad organizacional, Steers (1977), estructura un modelo y concluye que el comportamiento y la satisfacción retroalimentan el clima particular de trabajo y los posibles cambios en políticas y prácticas administrativas.

En 1973, Hoyos y Bravo elaboraron un instrumento basándose en el utilizado por Litwin y Stringer (1968), llamado test de clima organizacional, (TECLA) el cual, mide las mismas dimensiones del elaborado por ellos. Posteriormente, Rodríguez y Cañón (1974), evaluando las necesidades del medio colombiano y partiendo de la escala de necesidades de Maslow, vieron necesario incluir dos dimensiones más al TECLA, éstas fueron seguridad y salario. La prueba total fue sometida a validación externa por Guzmán (1974).

En este mismo año, Escobar, Rodríguez y Estrada, realizaron la normalización del TECLA. El estudio tuvo como propósito determinar la posición relativa de las organizaciones colombianas con relación al clima. Se escogieron nueve empresas bogotanas y utilizando como instrumento el TECLA, se aplicó a una muestra representativa de los miembros de dichas organizaciones tomándose discriminadamente diferentes subsistemas de las mismas.

Buchanam (1980), realizó en Venezuela un diagnóstico sobre el clima organizacional, utilizando el instrumento que diseñaron en 1.974, Hoyos y Bravo, investigadores de la Universidad de los Andes de Bogotá. La investigación mostró diferencias en la percepción del clima organizacional.

Es preciso destacar los trabajos realizados en lo referente a clima organizacional en INSTITUCIONES EDUCATIVAS ya que nuestra investigación está centrada en este campo.

Pace (1968), es considerado como uno de los pioneros. Afirma que el ambiente interno de una Institución educativa puede considerarse y entenderse desde diferentes puntos de vista, destacándose entre ellos el

punto de vista psicológico, es decir, en términos de cómo perciben el ambiente interno de la Institución quienes la integran.

Tres trabajos se destacan sobre las investigaciones que se han realizado en torno al Clima organizacional en Instituciones Educativas: El trabajo de Halpin y Crofts quienes diseñaron el cuestionario descriptivo del Clima Organizacional (OCDQ), que se utiliza para diagnosticar el Clima Organizacional, partiendo de la percepción que los docentes y directivos tienen de ella. El concepto de Clima Organizacional y el instrumento elaborado por Halpin y Crofts produjo una forma útil de ver y describir aspectos del Sistema interacción-influencia en las Instituciones Educativas.

El trabajo de Howard (1974), reporta una investigación sobre la relación entre habilidad para agruparse, el clima de la clase, y el logro académico. Para medir la percepción del clima utilizaron la escala de "Ambiente de Clase" desarrollada por Moos y Trickett (1974), cuyo propósito es medir y describir la relación estudiante - profesor y el tipo de estructura organizacional en la clase. Los resultados confirmaron la hipótesis planteada, es decir, que la variable clima de clase, tal

como lo perciben los estudiantes, está relacionada con el logro académico y con la habilidad para agruparse.

B.Smith (1977), con el propósito de determinar las diferencias en las percepciones del Clima Organizacional de diferentes grupos en las Instituciones Educativas, aplicó una adaptación del CFK (Cuestionario Descriptivo del Perfil del Clima Organizacional Educativo), elaborado por Turney y Jenkins y concluyó que la percepción del Clima Organizacional Educativo tiene poca relación con el nivel socio-económico de la escuela.

Aparecen otras investigaciones también importantes: Cunningham y Colaboradores (1948), determinaron que en las instituciones educativas, un buen clima es un producto de un esfuerzo consciente por parte de los profesores y alumnos, y que su conformación obedece a factores internos ampliamente controlados por el mismo grupo o por quien ejerce el liderazgo.

En 1.964, Flag, utilizando el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (OCDQ), diseñado por Halpin y Crofts (1962), estudió la relación entre el Clima Organizacional de la Institución Educativa y el rendimiento estudiantil.

Entre sus conclusiones se destaca que cada institución educativa tiene un clima y que sus características son determinadas por los comportamientos y actitudes de los directivos como líderes.

En 1965, Anderson destaca la importancia de la percepción que tienen los sujetos del ambiente interno, de sus compañeros, etc. como determinantes del clima. Agrega, que los docentes percibirán el clima como cerrado o abierto, dependiendo del estilo como los directivos conducen la institución.

Chickering (1966; citado por Walz y Miller, 1969), realizó una investigación sobre el clima organizacional en instituciones educativas menores de mil quinientos alumnos (colleges). La hipótesis de trabajo fue que el desarrollo estudiantil está influenciado por la naturaleza de la organización del College. Los resultados indicaron que las características del College y de los estudiantes eran altamente congruentes.

Koplyay y Mathis (1967), estudiaron la relación entre la motivación del docente y el clima organizacional de la institución. Determinaron que la motivación es más una función del clima organizacional de la institución que

del salario que reciben los docentes, y que el clima abierto parece estar asociado con la alta motivación.

Appleberry y Hay (1969), investigaron la relación entre el sistema usado para controlar a los alumnos y la percepción del clima organizacional en instituciones educativas elementales. Como conclusión establecieron que las instituciones educativas con un clima relativamente abierto eran significativamente más humanistas en el sistema de control de sus alumnos.

Sarason (1971), afirma que el comportamiento de los participantes en una institución educativa está influenciado por la cultura predominante en dicha institución. Uno de los esfuerzos de Sarason ha sido el intentar planear y crear reglas que estructuren la cultura de la institución educativa.

En 1976, Likert y Likert, reportan que la descripción del clima, en términos de la percepción de los directivos no era diferente en un grupo de escuelas que de otras. Igualmente revelan que existen discrepancias entre la percepción que tienen los directivos de su propio estilo de liderazgo y la percepción que tienen los educadores de sus propios jefes.

Edeburn y Zigami (1977), compararon la percepción del clima de los profesores de instituciones donde aplicaban el método de instrucción individualizada, con la de profesores en cuyas instituciones no se practica tal método y concluyeron que en las que se aplica, los docentes perciben el clima como más positivo debido a las experiencias productivas y satisfactorias en las que los alumnos se sienten tenidos en cuenta y valorados, a diferencia de las otras.

González M.G. (1980), aplicó el OCDQ, diseñado por Halpin y Crofts (1962), a directores y maestros de la zona metropolitana del distrito federal de Venezuela. Entre sus conclusiones más relevantes se destaca: que existe correlación alta entre directivos del sexo femenino y el clima abierto, y al contrario, baja correlación entre directivos del sexo masculino y el clima cerrado. Los directivos perciben el clima de sus escuelas más abiertos que los docentes. En investigación sobre las dimensiones del clima en una organización educativa rural, primaria y secundaria Flanagan y Trueblood (1983), definieron el clima escolar positivo como una plataforma sobre la cual se construye el aprendizaje productivo y la satisfacción en el trabajo.

María Teresa Zancudo en 1990, en Caracas (Venezuela) presentó un proyecto de investigación, con el cual se proponía establecer las incidencias de algunas variables personales y académicas en la percepción del clima organizacional de los docentes del núcleo universitario del litoral de la Universidad de Simón Bolívar, utilizando el CFK.

Finalmente en 1992, Guillermo Álvarez, realiza una investigación para determinar la percepción del perfil actual y el perfil prospectivo del clima organizacional educativo por parte de los estudiantes; y la incidencia de las variables sexo, edad, tiempo de permanencia, y su interacción con el tipo de carrera y rol que ejercen. Los resultados obtenidos muestran que la interacción de estas variables forma significativa en la percepción de lo que debe ser el clima institucional.

En Colombia existen pocas investigaciones referentes a clima organizacional en el campo educativo. Encontramos como significativos en el área empresarial los estudios realizados en la Universidad los Andes de Bogotá en 1973, por Hoyos, V. M. y Bravo, A. ya mencionados, quienes diseñaron un instrumento para medir clima organizacional. Guzmán, M. hizo la validación externa de éste.

En la universidad Javeriana de Bogotá Londoño, K., Santofimio, L. A. y Vélez, P. trabajaron en la determinación de los estilos de gestión y dirección con relación al tamaño de la industria.

Márquez, M. E, y Castro, hicieron una investigación sobre la influencia del estilo de mando en la satisfacción en el trabajo del nivel directivo de una institución de servicios bancarios, en 1975.

En Medellín en la Universidad de San Buenaventura Sonia Cecilia Correa y Rosmery Gil de Torres realizaron su trabajo de tesis sobre Identificación y Análisis de los Estilos de Dirección o Liderazgo en la empresa Postobón en 1983.

En la Universidad de Antioquia en Medellín, se encuentra la Tesis presentada en 1991 por Edgar Alonso Castaño y Néstor Alonso Ospina sobre: Incidencia del Rector en la configuración del clima organizacional en los establecimientos de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional, oficiales y privados, del Valle de Aburrá. Como conclusiones importantes se destacan:

Los rectores de colegios oficiales y privados de enseñanza básica secundaria y media vocacional, aunque

preocupados por el ejercicio de liderazgo, deberían mejorar en dicho aspecto.

- Las condiciones en las que se labora contribuyen a que el clima institucional sea apropiado para el ejercicio de la actividad a la cual se dedican.

- Son instituciones que se acercan en grado sumo a lo que se denomina Clima Abierto y Autónomo.

- Los rectores oficiales y privados del Valle de Aburra inciden en la construcción de un clima organizacional benéfico al ejercer su gestión con consideración, énfasis en el rendimiento, interés holista, liderazgo conveniente y apropiado.

3. MARCO TEORICO

3.1 VISION HISTORICA DEL GRUPO

Nos parece preciso e interesante partir de una visión histórica del grupo pequeño, por ser éste la base fundamental de la investigación; él nos permitirá realizar el estudio de la relación entre el liderazgo ejercido y el clima que se da en el grupo y a la vez revisar los aportes teóricos de algunos autores en diversos países y en distintas épocas.

El interés por el estudio de los grupos nació de dos fuentes principales: psicológica y sociológica. En psicología, el interés por estos estudios empezó con las investigaciones acerca de la facilitación social. Desde 1930 ese interés se vio acrecentado por los trabajos teóricos y prácticos de Kurt Lewin sobre la influencia social. Lewin formó un grupo de seguidores, entre los que podemos citar a R. Lippitt, Cartwright, y otros. Si bien fueron muchos los psicólogos que

trabajaron en este campo sin ser alumnos de Lewin, pocos, sin embargo, fueron los que escaparon a su influencia.

En Sociología, gran parte de los trabajos de George Simel (1902-1917) entran en lo que se ha llamado investigación de grupos pequeños. Algunos estudios posteriores han contribuido a renovar el interés por dichas investigaciones. Otra figura importante de estos primeros tiempos fue Charles H. Cooley, quien llamó la atención sobre la influencia que en la formación de las actitudes ejercen cierto tipo de grupos, a los que llamó grupos primarios.

Refiriéndonos a tales grupos es preciso destacar la reflexión filosófica que exalta la relación con los demás en la formación de la personalidad humana (George H. Mead) y el papel del grupo primario en la socialización de los instintos individuales de Charles Cooley, con quien podemos decir que el hombre se define como animal grupal:

No es necesario creer que la unidad del grupo primario esté constituida solamente sobre la armonía y el amor. Esta unidad implica siempre diferenciaciones y generalmente rivalidades: supone la afirmación de sí y las diferentes pasiones individuales; pero esas pasiones están socializadas mediante la simpatía y se someten,

o tienden a someterse, a la disciplina de un espíritu común... 2

Con respecto a la investigación empírica Elton Mayo fue en Sociología lo que Lewin fue en Psicología. Los estudios realizados por Mayo y sus colaboradores habían sido concebidos como estudios de las relaciones humanas en la industria (Roethlisberger y Dickson), pero en algunas de las investigaciones se examinaron con particular cuidado los pequeños grupos, y sus resultados hicieron pensar en la posible utilidad de realizar trabajos más generales en este terreno.

La idea de una Sociología de la organización, o de las organizaciones, halla aquí su iniciación. El mismo camino se había de encontrar en la elaboración contemporánea de una ciencia de los grupos. Los grupos humanos fueron en un primer momento objeto de preocupaciones prácticas, de orden industrial (Elton Mayo), terapéutico (Moreno) y político (Corrientes del Socialismo Utópico). Sobre estas prácticas se elabora enseguida, lentamente, una dinámica de grupos, cuya hipótesis fundamental, necesaria para la constitución de una ciencia universal, reza que todo grupo, sea cual fuere su objetivo (producción, terapia, o formación), debe en principio obedecer a las mismas leyes de funcionamiento, y que la tarea científica consiste en descubrir éstas³.

2 ANZIEU, Didier y JACQUES, Ivés Martín. La Dinámica de los Grupos Pequeños. Buenos Aires: Kapeluz, 1971. p. 48-49.

3 LAPPASADE, Georges. Grupos, Organizaciones e Instituciones. Barcelona: Granica Editor, 1977. P.151

Una especializada fuente de influencia de estudio de los pequeños grupos, durante los años treinta la encontramos en los estudios de J. L. Moreno (1934) y de sus colaboradores. A ellos se deben varios e interesantes descubrimientos empíricos y, sobre todo, la técnica que ellos llamaron test sociométrico, que en una forma u otra es actualmente empleada por la mayor parte de los investigadores.

Gran Bretaña, Francia y los países escandinavos han hecho aportaciones valiosas en este campo. En Francia, una de las primeras influencias en el terreno de la teoría procede de la Microsociología de G. Gurvitch (1950).

Con posterioridad a la muerte de Kurt Lewin (1947) los trabajos en pequeños grupos se multiplicaron, y la psicología de grupo pasó a ser un dominio autónomo de la investigación en la acción con laboratorios, investigadores, sociedades y también sectas e ideologías. En Francia hoy el psicólogo es aquel que trata las relaciones humanas en las empresas, o que forma cuadros o trabajadores sociales en seminarios de psicología⁴.

Encontramos que Anzieu y Martin, en su obra de 1971, "La Dinámica de los grupos pequeños" hacen un aporte sobre la historia de los grupos a través de los países y

4. Idem. p. 70

de las épocas. En Francia, Fourier y sobre todo sus discípulos son precursores de la metodología de una ciencia de los grupos. Para Fourier la variedad de las pasiones humanas debe permitir el cumplimiento natural de todas las tareas. Además, el hombre es, por su naturaleza psicológica, un ser social o más exactamente, un ser grupal. Fourier es el precursor de la dinámica de los grupos.

En el momento en que Augusto Comte fundaba la sociología excluyendo la posibilidad de aplicarle el método experimental, Fourier abre otro camino. Anticipa dos de las ideas fundamentales de Kurt Lewin: la creación artificial de grupos a los que se les asignan tareas de grupos reales, pero que solo pueden llevarse a cabo con grupos de pequeña dimensión y la imposibilidad de poner a prueba las hipótesis de la Psicología grupal sin una cierta práctica social.

Durkheim, sin distinguir entre grupo pequeño o reducido y sociedad global, funda la escuela sociológica Francesa. A fines del siglo XIX, echa las bases de una teoría del grupo. Durkheim define al grupo social como algo más que la suma de sus miembros, es decir, como totalidad.

Para Sartre, el grupo no es un hecho estático, sino un "Todo dinámico, en movimiento, por hacerse, con relaciones dialécticas de interioridad entre las partes"⁵.

En Alemania, Tonnies hablando de las categorías sociológicas aplicadas a grupos define como Gemeinschaft a los agrupamientos de parentesco y de lugar, es decir, a los fenómenos de vecindad impuesta; el individuo nace en una familia y en un pueblo dados de antemano que determinan su participación en una vida en común y hacia los cuales desempeña un sentido de pertenencia muy fuerte. Los lazos de sangre y solidaridad con el clan parecen en su origen indistintos, sobre todo en las sociedades nómadas.

En la misma época, Freud propone claves totalmente diferentes para explicar los fenómenos de grupo, que él relaciona con los procesos puestos de manifiesto mediante el psicoanálisis. Sus dos trabajos fundamentales sobre el tema son Totem y Tabú, de 1913 y Psicología colectiva y análisis del yo de 1926. Observamos como

5. ANZIEU, Didier y JACQUES, Ivés Martin. Op.cit
p. 34.

entre 1925 y 1935 una verdadera psicología de los grupos comienza a desarrollarse en los Estados Unidos.

Lewin concibe al grupo como una realidad sui generis, irreductible a los individuos que la componen, y a la similitud de sus objetivos o de sus temperamentos. El grupo es un determinado sistema de interdependencia:

- Entre los miembros del grupo;
- Entre los elementos del campo (finalidades, normas, percepción del medio exterior, división de los roles, status, etc.).

Asume que "fuera de los grupos el individuo no puede alcanzar una genuina comprensión de la realidad; ninguna experiencia puede tener significado; ningún valor, status independiente. La absoluta dependencia es una de las realidades básicas de la vida"⁶.

A partir de los trabajos de Lewin y especialmente del descubrimiento de los principios del grupo T se presenta una evolución que va desde el grupo de adiestramiento hasta las corrientes de sensibilización y encuentro que

⁶ SHAW, Marvin E. Dinámica de Grupos. Barcelona: Herder, 1983. p. 46.

limitan con los actuales modelos psicoterapéuticos grupales.

3.2 LIDERAZGO

Consideramos otro de los fundamentos básicos en nuestra investigación, el análisis del liderazgo por tratarse de una de las variables determinantes del proyecto. El liderazgo es un modo particular de ejercitar el poder. Ha sido uno de los factores del grupo más estudiados.

A través del tiempo el concepto de liderazgo ha evolucionado.

3.2.1 TEORIAS DEL LIDERAZGO.

Hay varias teorías que analizan al líder teniendo en cuenta diferentes aspectos: la situación en que se desempeña, su interacción con los demás, y las características personales. También se distingue el líder formal designado especialmente para dirigir un grupo; y el informal sin un grupo organizado. Se encuentran tantas definiciones como teorías.

Lewin considera que quien ocupa posiciones de liderazgo ejerce una marcada influencia en el grupo y Cattell

sugiere que el liderazgo se mida por su impacto sobre el grupo. Dice que es una actividad compartida, algo que fluye en el grupo⁷.

Las investigaciones de Stogdill en 1948 y Gibb en 1954, demuestran que una persona llega a ser líder en virtud de la posesión de un atributo, que obedece a una situación concreta y a la valoración situacional por parte de los miembros del grupo, estableciendo así una relación de líder-seguidores⁸.

Mann asevera que el status de líder de un individuo en los grupos, es una función de conjunto de su personalidad y de la situación particular del grupo. Otros aportes interesantes hallados al respecto, enfatizan las concepciones sobre el liderazgo ya mencionadas y amplían otros aspectos. Anotamos algunos de las más representativos.

7. CLAY LINDGREN, Henry. Introducción a la Psicología Social. México: Trillas, 1985. P.375.

8. CATWRIGHT, Darwin y ZANDER, Alvin, Dinámica de Grupos: Investigación y Teoría. México: Trillas, 1975. P.331.

El status del liderazgo está dentro del grupo y no fuera de él. El líder recibe la autoridad que le conceden espontáneamente sus compañeros. (Sherif,1962). La eficiencia de diferentes tipos de líderes, está muy estrechamente relacionada con la estructura de la tarea con que se enfrenta el grupo⁹.

El liderazgo tiene tres acepciones principales: el atributo de una posición, las características de una persona y la categoría de conducta. (Daniel Katz y Robert L. Kahn, 1966).

El individuo que alcanza una posición de liderazgo, tratará de influir en el grupo, y este a su vez, se dejará influenciar. (L. Richard Hoffman y Norman R. F. Maier, 1967).

Los miembros más activos de un grupo son aquellos que tienden a un status más alto dentro de él y con mayor frecuencia, son escogidos como líderes. (Hayes, Melzae y Bouma 1968).

La función del líder en el campo de la educación consiste en facilitar el establecimiento de un clima institucional saludable que favorezca la acción

9. FIEDLER, Fred E. Un Modelo de Liderazgo Efectivo. Vol. I. En: Avances en Psicología Social Experimental. New York, 1967. p. 144-150

pedagógica. En este sentido el líder es un agente de cambio¹⁰.

Thomas Wiggins y Benno Sander, (1977) afirman que ejercer el liderazgo es establecer un nuevo orden. Administrar es mantener la estabilidad existente. El verdadero líder percibe las necesidades de cambio y traza las pautas de sus acciones adecuadamente.

Oliver L. Niehouse, (1988) define el liderazgo como Una destreza estratégica que consiste en el proceso de procurar influir la conducta de una o más personas con el propósito de lograr un objetivo o de alcanzar una meta.

Cárter (1953) descubrió cinco maneras diferentes de concebir al líder:

- Constituye el punto focal de la conducta de grupo.
- Conduce al grupo hacia sus objetivos.
- Es nombrado como tal por los miembros del grupo.
- Es la persona que tiene influencia demostrable sobre la locomoción total del grupo o sintalidad (Cattell, 1951)

10. ROTHMAN. Educación. En: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. No. 81, 1979.

ésta constituye para el grupo lo que la personalidad para el individuo, y podría considerarse como el rendimiento mensurable del grupo.

- Desarrolla comportamientos de liderazgo.

Ahora bien, hemos podido constatar que los estudios actuales sobre el líder lo hacen desde el punto de vista transaccional o interactivo. La visión tradicional insistía mucho en las características del líder; se nace líder. Por eso es importante una adecuada comprensión de tres elementos fundamentales del liderazgo que combinándose e interactuando entre si explican en gran parte qué es un líder, estos son:

- El líder con sus características de personalidad, su manera de percibir las cosas, y los recursos que posee para alcanzar los objetivos del grupo.

- Los ejecutores, o sujetos, con sus características de personalidad, sus modos de percibir la situación y sus recursos.

- La situación concreta en la cual las anteriores variables se manifiestan (Prada Ramírez, José Rafael; 1989).

3.2.2 EL MAESTRO COMO LIDER DEL GRUPO ESCOLAR

El educador es un facilitador del proceso de aprendizaje y como tal debe tener conciencia de la implicación que la relación pedagógica tiene en sus alumnos. Debe crear un clima apropiado, aceptar al grupo y a cada uno de sus miembros, no sólo en el plano intelectual sino también en el afectivo, ser consciente de sus propias odios y sentimientos¹¹.

"La importancia de la personalidad del maestro se pone de manifiesto en la relación pedagógica con los alumnos en el clima afectivo que el maestro puede crear y en las expectativas que asume frente a ellos"¹².

El aprendizaje más importante es, sin duda, el que debe realizar el profesor o maestro que desea convertirse en un buen conductor del grupo. Dicho aprendizaje presenta dos aspectos:

- 11 JIMENEZ DE G., Silva y PALACIO, Reina. Interacción Pedagógica Maestro-alumno del Primer Grado de Educación Básica Primaria. Medellín, 1993. (Tesis). Universidad de Antioquia.
- 12 SINGER, Kurt. La importancia de la personalidad del profesor. Revista de Educación. No. 18. p.121

- Por una parte, deberá conocer, los fundamentos teóricos y principios básicos de la Dinámica de Grupo, y el valor instrumental de sus técnicas.

- Por otra parte es muy probable que deba modificar bastante sus actitudes y su conducta profesional.

En el primer aspecto no existen mayores dificultades, puesto que se trata de un aprendizaje eminentemente intelectual, de sumar algunos nuevos conocimientos a los muchos que ya posee. No puede decirse lo mismo del segundo aspecto, que involucra la modificación, el reemplazo de conductas y actitudes, de modalidades arraigadas a través de muchos años de experiencia escolar como alumno y como docente y de la formación profesional. Como en el caso de los alumnos, y con una mayor dificultad por el mayor arraigo, se trata aquí también de un re-aprendizaje, entorpecido por una evidente transferencia negativa.

El rol habitual del profesor o del maestro difiere del rol que desempeña el conductor o líder de grupos. Haciendo abstracción de matices propios de cada caso particular, podríamos describir ambos roles de la manera siguiente:

ROL DEL DOCENTE TRADICIONAL (Tendencia Autocrática)	ROL DE CONDUCTOR O LIDER (Tendencia Democrática)
Posee el saber, lo da hecho.	Promueve el saber, enseña a aprender.
Toma las decisiones por sí solo.	Enseña a tomar decisiones.
Posee la autoridad. Se hace escuchar.	Crea responsabilidad. Escucha, hace hablar.
Aplica reglamentos.	Utiliza técnicas de grupo.
Marca objetivos y hace los planes.	Propone objetivos y planifica con todo el grupo.
Se preocupa de la disciplina.	Se preocupa por el proceso grupal.
Califica solo.	Evalúa junto con el grupo
Trabaja con individuos.	Trabaja con el grupo.
Sanciona, intima.	Estimula, orienta.

El conductor o líder del grupo es aquel que en uno u otro momento, ayuda al grupo a funcionar, es decir, a cumplir las funciones internas que le permitan funcionar.

De manera más explícita, puede decirse que lo característico del líder es alentar, estimular a los otros que le sigan, idea que proporciona la palabra conductor; se identifica con el grupo, al que da un alma o espíritu, es animador.

De hecho, en el medio escolar el rol del conductor le corresponde al educador. El es el líder formal o institucional, lo cual no impide que como tal se preocupe por el desarrollo de las capacidades del liderazgo de sus alumnos, o que acepte la existencia natural de líderes informales o emergentes en su propio grupo de alumnos.

3.2.3 ENFOQUES DEL LIDERAZGO.

Consideramos que entre los enfoques más actuales y acordes con los estudios hechos sobre las características que suelen definir a un líder dentro del grupo, se destacan entre otros:

3.2.3.1 El liderazgo en función de rasgos. Este enfoque buscó identificar las características de los líderes para determinar qué rasgos eran comunes en ellos. Tales rasgos del liderazgo podrían ser físicos, intelectuales o personales, pero los estudios para determinarlos demuestran que están mal conceptuados y no pueden medirse confiablemente. (Cartwright y Zander. 1975). Varios autores, entre otros, Stodgill, 1948 y Gibb 1954, (citados por Secord y Backman, 1974) después de numerosos y extensos estudios realizados para la identificación de los rasgos de liderazgo, llegaron a la

conclusión de que había sido imposible establecer un patrón consistente de rasgos que caractericen al líder. Por otra parte los rasgos definidos como importantes para el liderazgo no eran con frecuencia más que expresiones verbales de lo que el investigador consideraba que deberían tener los líderes. (Sexton, 1977). Citado por María Teresa Holguín Cartagena en su tesis 1983¹³.

3.2.3.2 El liderazgo y Funciones de Grupo. Las investigaciones realizadas bajo este enfoque, están orientadas a descubrir qué acciones deberán realizar los grupos en distintas condiciones para lograr sus metas y cómo participar en esas acciones, los distintos miembros. Los comportamientos del líder pueden estar orientados a la relación que existe entre el liderazgo y la ejecución del grupo, para determinar qué acciones ayudan al logro de metas y relaciones humanas satisfactorias que impliquen la ejecución del grupo. De esta manera el liderazgo se considera como algo que una persona puede manifestar en grado variable y no como algo que se tiene totalmente o no se posee en absoluto.

13 HOLGUIN CARTAGENA, María Teresa. Influencia de la Concepción Acerca de la Dirección sobre efectividad en la ejecución de una tarea. Medellín, 1983. p. 3-4. (Tesis) Universidad de San Buenaventura.

Y puesto que el liderazgo es el producto de la vida colectiva y el grupo se beneficia con sus actividades, es evidente que el éxito en el trabajo de equipo depende de la influencia mutua del líder y el grupo. Si el líder estimula favorablemente al grupo, éste tiende a reaccionar favorablemente también, lo cual a su vez, es un estímulo positivo para el líder. La continuidad del estímulo y la reacción favorable, engendra un sentimiento de lealtad y respeto mutuo entre el grupo y el líder.

En los grupos donde la comunicación es rica y las redes de comunicación descentralizadas, fácilmente los miembros se sienten responsables y asumen funciones que en grupos más cerrados estarían supeditadas únicamente a quien ejerce el liderazgo. Se considera el liderazgo como la ejecución de aquellos actos que ayudan a que el grupo logre sus resultados preferidos, a tales actos se les puede llamar Funciones del Grupo. El liderazgo entonces, consiste en acciones por parte de los miembros que ayuden a determinar las metas del grupo, a hacer que el grupo se mueva hacia dichas metas, a mejorar la calidad de las interacciones entre los miembros, a desarrollar la cohesión de grupo y a facilitarle

recursos. "En principio el liderazgo puede realizarlo un miembro del grupo o varios miembros"¹⁴.

Este nuevo enfoque hace hincapié en la ejecución de funciones necesarias y la adaptabilidad a situaciones cambiantes. De acuerdo a esta concepción los grupos son o deberán ser, flexibles al asignar funciones de liderazgo a los distintos miembros, según cambian las condiciones. Los líderes efectivos captan las condiciones cambiantes de sus grupos y son flexibles en adaptar su conducta a los nuevos requerimientos.

3.2.3.3 El liderazgo como posición. Este enfoque se deriva de la posición particular que mantiene una persona dentro de una organización cualquiera. Estas posiciones se pueden haber alcanzado por elección oficial, designación hecha por una autoridad superior, por sucesión o apoderamiento; circunstancias que le confieren a dichas personas autoridad e influencia sobre los demás. (Napier y Gershenfeld, 1979).

Esta orientación ha esbozado una de las teorías del liderazgo que afirma que éste radica en la posición y no en la persona. Se concibe el liderazgo como lo que la

persona hace al ocupar una posición; por la definición de su posición, ella es el líder. Sin embargo, se sabe de personas que ocupan un puesto pero pero carecen de la influencia o poder correspondiente a esa posición.

3.2.3.4 **El Liderazgo como Estilo de Dirección.** Al hablar de liderazgo es importante destacar que, desde los experimentos de Lewin, Lippit y White se establece diferencia entre liderazgo autoritario, democrático y laissez faire, que constituyen estilos diferentes de dirección.

3.2.3.4.1 Liderazgo Autoritario. Se caracteriza por el fuerte control y dirección intensa, ninguna posibilidad del dirigido para desplegarse libremente. Se manifiesta en expresiones como haz esto, tienes que, quiero que, no hagas eso. Abundan las órdenes, los reproches, las amenazas; no hay comprensión alguna para el dirigido. Los miembros del grupo debido a la poca libertad ligada a la educación autoritaria, reaccionan con una fuerte tensión psíquica que se pone de manifiesto especialmente en las relaciones entre niños. Se observan agresiones, intentos de dominar, irritabilidad. Las formas de reacción a las órdenes del líder son servilismo o agresión. Se esfuerzan por alcanzar una buena reputación personal, ésta le ofrece un status social de grupo

satisfactorio. La estructura del grupo es rígida, comportamiento egoísta, pocas acciones comunes del grupo. Lippit señala que en la situación autoritaria, el líder se reserva la disposición del porvenir e induce las metas inmediatas.

3.2.3.4.2 El Liderazgo Democrático. Se caracteriza por comprensión y tolerancia frente a los miembros. Las decisiones son discutidas y tomadas en común. Se explican y justifican las órdenes, las preguntas son tomadas en cuenta y respondidas. Hay respeto y aceptación, se demuestra comprensión, se promueven las formas espontáneas de comportamiento. La expresión del líder carece de dureza y poder; su trato manifiesta confianza: Estupendo que se cuenten las cosas, pero deseo que también a mí me cuenten algo, por favor, lo hiciste muy bien. Rara vez son necesarias las prohibiciones y las restricciones. El tono de órdenes es amable y comprensivo. Según Tausch el liderazgo socialmente integrador tiene en cuenta, sobre todo los sentimientos, las vivencias, motivos y la situación en la que el miembro se encuentra, respetándolo como persona. En las reacciones de los dirigidos:

Se comprueba un comportamiento amistoso, lleno de confianza, se atienden propuestas que facilitan el bien y el interés de todo el grupo, incluso sin que el líder esté presente. Son frecuentes las palabras: nosotros,

nuestro... los miembros desean permanecer en la actividad, se incrementa la voluntad para enfrentarse con los problemas del entorno. Hay relaciones armoniosas en el grupo¹⁵.

Lippitt y White subrayan la superioridad del estilo democrático. Los grupos se caracterizan por una mejor atmósfera, una mayor cohesión, más frecuentes muestras de amistad, mayor productividad. Lippitt observa que el líder democrático asegura a su grupo un espacio cognitivo de libre movimiento, dándole la disposición del porvenir, es decir, abriéndole una perspectiva temporal.

3.2.3.4.3 **El Liderazgo Laissez faire.** Este se caracteriza por la pasividad, la indolencia, la falta de guía. El miembro recibe dentro del grupo total libertad para realizar lo que quiera, sin poner reparo a comportamientos discordantes. El líder participa pasivamente en las reuniones del grupo; responde, sin embargo, directamente a las preguntas que se le hacen. No hay prohibiciones, ni castigos. Bajo este liderazgo, el grupo consigue escasos resultados. Los miembros no se sienten satisfechos con las metas alcanzadas, aunque la actividad es intensa, rara vez se llega a realizar lo que

15. WELHOFER. Peter. R. Compendio de Psicología Social Barcelona: Herder. 1981. p. 111-113.

se planifica por falta de consenso. Se aprende un tipo de comportamiento anárquico, no democrático. Las relaciones están generalmente marcadas de egoísmo. No se incrementa el aprecio al líder, cuando un miembro toma la dirección, practica un comportamiento autoritario. No hay consideración para los demás. En las situaciones de liderazgo laissez-faire según Lippitt "el espacio de libre movimiento no es más extenso sino más estrecho que el democrático y análogo al de la autocracia"¹⁶.

Un espacio suficiente de libre movimiento en el ámbito del grupo es condición para la satisfacción de las necesidades del individuo y para la aceptación al grupo, en tanto que un espacio insuficiente genera tensión.

3.2.3.4.4 **Liderazgo Paternalista.** El líder paternalista es amable, cordial, paternal y deja discutir, pero al final expone sus opiniones terminantes que deben ser acatadas para el bien de todos. Es como un buen papá que cuida de sus hijos. Este tipo de liderazgo es efectivo en los centros donde es el líder es quien decide y establece reglas de conducta, protege a los participantes contra las consecuencias de

16. LEWIN, Kurt; et. al. El estudio del liderazgo. Buenos Aires; Paidós, 1969

decisiones erróneas. Pero en este tipo de grupo, los miembros no se desarrollan, no crecen, porque carecen de oportunidad para tomar decisiones y aprender de sus propios errores, es decir, para adquirir responsabilidad. El líder paternalista influye por su aire de protector y experto. Se resiente si se le hacen observaciones o se discuten sus decisiones.

3.2.4 TEORIA DEL LIDERAZGO SEGUN FIEDLER.

Fiedler, 1967, distingue en el comportamiento del líder dos estilos:

- El orientado a tareas.
- El orientado a relaciones de grupo.

Cuando se investiga un grupo de trabajo en el aspecto de su rendimiento debe tenerse en cuenta, junto al estilo de liderazgo, otras tres magnitudes de influencia:

- La posición de líder.
- La estructura de las tareas.
- Relaciones personales entre el líder y los dirigidos: se mide mediante la clasificación que el líder realiza teniendo en cuenta los perfiles de polaridad (polo: amable, no amable, simpático, antipático, etc.). El

valor medio de la escala define las relaciones entre el líder y los dirigidos. Se parte de los dirigentes a los que les preocupa mucho el bienestar de sus inferiores, quienes son considerados por los miembros del grupo como amistosos; en cualquier caso diseñan un perfil de polaridad de los colaboradores esencialmente más positivo que los dirigentes orientados hacia el rendimiento, a quienes importa, sobretodo, la productividad.

Fiedler parte de que las actitudes y el comportamiento del líder determina el rendimiento del grupo. Las actitudes del líder se reflejan en el enjuiciamiento de sus colaboradores. Fiedler observó también que el líder efectivo tiende a ser afirmativo e impersonal en un ambiente más estructurado, mientras que da mayores libertades a los miembros y apoya amablemente en una situación menos estructurada.

Así como la naturaleza de la tarea de grupo influye sobre las clases de conducta del líder que surjan en el grupo, las necesidades específicas para mantener el grupo influyen en la conducta de liderazgo.

De todos los temas estudiados por los interesados en dinámica de grupo, se ha investigado de modo persistente

y por mucho tiempo la naturaleza del liderazgo. A pesar de la complejidad de las relaciones entre los diferentes aspectos de la vida en grupo, la naturaleza del liderazgo de grupo diferencia claramente muchos aspectos de su funcionamiento.

Partiendo de la teoría de Fiedler en la que distingue dos estilos de dirección: el orientado a tareas y el orientado a relaciones de grupo, encontramos además, que existen diferentes teorías en la concepción que se tiene de la persona y los efectos que ésta pueda tener en la dirección de grupo.

3.2.5 TEORIA DE LIDERAZGO SEGUN BLAKE Y MOUTON.

En nuestra investigación retomamos la teoría de Robert Blake y Jane Mouton, quienes han desarrollado un concepto sobre la dirección conocido como cuadro Gerencial Grid, el cual se centra en dos variables fundamentales: la producción y las personas, bajo las cuales se pueden enmarcar las diferentes concepciones que puede tener un directivo para dirigir un grupo. Ellos han hecho grandes aportes teóricos y prácticos en lo referente al desarrollo organizacional y al desarrollo de habilidades directivas. Consideran que las organizaciones y/o instituciones, en nuestro caso, tienen características

universales que están presentes en diferentes grados, independiente del producto específico o la línea del trabajo de cada institución. La administración efectiva de estas características son la condición de una producción eficiente a través de una organización o institución. Dichas características son: Propósito o fin; no es posible concebir una organización sin propósito o finalidad.

La gente: los propósitos institucionales sólo se consiguen a través de las personas.

Jerarquía: Algunas personas tienen más capacidad para resolver problemas dentro de un mando.

De acuerdo con lo expresado por Blake y Mouton:

El proceso de conseguir los propósitos de la organización (Primer universal), a través de los esfuerzos de varias personas (Segundo universal), resulta en que algunas personas obtienen autoridad para supervisar a otros, para ejercer la responsabilidad de planear, controlar y dirigir las actividades de otros a través de una organización jerarquizada (Tercer universal)¹⁷.

17 BLAKE, R Y MOUTON J.S. El Desarrollo de la Red Organizacional y la Administración de Personal. New York. Prentice. Hall, 1972. 289 p.

La clave para entender la administración está en reconocer que las acciones del director están determinadas por ciertas suposiciones o creencias que él tiene acerca de la manera como debe ejercer la supervisión.

Las organizaciones son jerárquicas por necesidad, no importa como sea ejercida la jerarquía; ésta es condición necesaria de la administración.

Las diferentes teorías de la administración se basan en los tres universales y la forma como se relacionan unos con otros. El primer universal, resalta la manera como la supervisión está orientada a la tarea. El segundo, se refiere a la gente como la unidad productiva de la institución. El tercero, al aspecto del director.

Lo más importante no es el aspecto cuantitativo sino el cualitativo. Este enfatiza cómo el director se preocupa por la gente, la producción y las relaciones entre estos dos aspectos.

En lo referente a la gente, la preocupación se centra en el grado de compromiso del personal con el trabajo, compromiso basado en la confianza y autoestima más bien que en la obediencia, estableciendo y manteniendo buenas

condiciones de trabajo, seguridad y buenas relaciones. Ahora bien, para que un administrador pueda dirigir con eficiencia a otros, es necesario comprender y manejar cuatro aspectos:

- Cómo la cultura de la organización influye en la manera de pensar y sentir de las personas y su deseo de perfeccionarse; entendiéndose por cultura aquellos valores, necesidades, expectativas, políticas y normas propias de cada institución.

- Cuáles son las características y potencialidades del grupo de trabajo.

- Cuál es la dinámica del comportamiento.

- Cuál es la dinámica de su propio comportamiento.

3.2.6 LA MALLA GERENCIAL.

El análisis de los diferentes estilos de dirección se toman de la literatura que acompañan la prueba, elaborada por Jay Hall, Harvey Jerry B. y Marta S. Williams, creado con base en la teoría de Blake y Mouton y basado en los conceptos de la Red Gerencial de dichos autores; teniendo

en cuenta que se hizo precisa la adaptación al campo educativo, objeto de la presente investigación.

La Malla Gerencial se basa en la idea de que el líder administrador más efectivo es aquel que tiene ambas preocupaciones: por la gente y por la tarea.

Las dimensiones críticas del liderazgo efectivo, son independientes y un docente puede tener en su estilo de dirección, un alto grado de ambas, un poco de las dos o estar alto en una y bajo en otra. Cualquier combinación es posible y a su vez dan lugar a cinco diferentes estilos de dirección.

El modelo de la Red Gerencial representa un análisis tridimensional de comportamientos en el área de la dirección empresarial. Son preocupaciones básicas de este análisis la producción y la gente. Por lo general, los directivos tienen sus teorías acerca de la manera en que estas dos preocupaciones debieran relacionarse entre sí, y según sea su teoría particular cada directivo adopta una determinada serie de comportamientos tendientes a dar satisfacción a sus preocupaciones. Puede considerarse que esta serie de comportamientos constituyen un estilo de dirección empresarial, o institucional cuando se refiere al campo educativo.

Los cinco estilos que sugiere el modelo de la Red Gerencial pueden apreciarse en el diagrama del Grid, ilustrado en Blake y Mouton. Ver Figura, página siguiente. Al eje horizontal del Grid, en el campo educativo,

corresponde el interés por la tarea; consta de un continuo de nueve puntos, en donde el número nueve corresponde a un alto interés por la tarea, el número uno, a un bajo interés. El eje vertical representa el interés por las personas; en éste el número nueve corresponde a un grado alto de interés por la gente y el número uno a un grado bajo.

P R E D C U P A C I O N P O R L A S P E R S O N A S	9	ESTILO 1.9 Atención concentrada en las necesidades de las personas ya que relaciones satisfactorias llevan a una atmósfera de bienestar y a un ritmo				ESTILO 9.9 La realización del trabajo se consigue de parte de personas comprometidas: la interdependencia a través de un interés común en el objetivo de la organización conduce a relaciones de confianza y respeto				
	8									
	7									
	6									
	5		ESTILO 5.5 Un adecuado desempeño organizacional se hace posible por el equilibrio entre la necesidad de conseguir que el trabajo sea ejecutado y el mantenimiento de la moral de las personas a un nivel satisfactorio							
	4									
	3									
	2									
	1	ESTILO 1.1 La aplicación de un esfuerzo mínimo para conseguir que el trabajo necesario sea ejecutado es adecuada y suficiente para conservar la prerrogativa de miembro de la organización					ESTILO 9.1 La eficiencia en las operaciones resulta hacer un arreglo de las condiciones de trabajo de tal modo que los elementos humanos interfieran en grado mínimo			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9

En los puntos de intersección se hallan los estilos directivos que reflejan estos dos intereses y permiten comprender cómo interactúan ambos.

Estos estilos de dirección dan información acerca de la forma como cada docente, dependiendo de su estilo de dirección predominante, enfoca cuatro aspectos básicos de la dirección: Filosofía, Planeación y Fijación de Objetivos, Implementación o Ejecución y Evaluación.

3.2.6.1 Estilo de Dirección 9/9.

Filosofía. El docente 9/9 ve al estudiante como básicamente productivo y creativo, prestándole atención a la persona y a su rendimiento. Trata de involucrar a los alumnos en la planificación y ejecución del trabajo significativo aprovechando sus intereses y capacidad creadora para el logro de los objetivos, ya que siente que esto promueve la efectividad y satisfacción. Rechazando la filosofía de que las necesidades de las personas y el trabajo confluyen, él siente, que puede y debe haber una integración de las metas de rendimiento y del potencial humano. Puede que se equivoque al dar a los estudiantes más autonomía de la que ellos están preparados para recibir. Para evitar el abuso de su estilo, él debe estar consciente del ambiente cultural,

que condiciona las expectativas y las prácticas de las personas. Es plenamente consciente de la filosofía de la institución e involucrado en sus implicaciones.

Planeación y Fijación de Objetivos. El docente que exhibe este estilo hace un intento de tener en cuenta a todos los que se van a ver afectados por las decisiones que se tomen en la planificación y en la fijación de objetivos. El docente siente que por medio de la participación, logra que sus estudiantes se comprometan con su rendimiento y entiendan los problemas. Se ve involucrado en los resultados y sus ideas contribuyen. Tiene fe en las personas. Cree que la creatividad es producto del aumento en el número de recursos.

Implementación o Ejecución. En cuanto a la implementación el docente que exhibe dicho estilo, trata de desarrollar un equipo del grupo de trabajo en el que él participa como miembro. Las ventajas de los recursos que él puede tener como líder, las pone a la disposición del equipo. Estimula a los estudiantes a que contribuyan con los recursos especiales que ellos puedan poseer. Por medio de este esfuerzo grupal, la implementación resulta ser una extensión lógica de la fase de planificación y puede a su vez conllevar una fase de replanificación.

Evaluación. Considera la evaluación imparcial del funcionamiento de los alumnos como una experiencia de aprendizaje. Dicha evaluación se realiza en sesiones de persona a persona o en grupo y es considerada como una parte integral de las actividades de implementación. La regla principal que opera en estas sesiones es la de tratar el problema dentro del contexto en que existe. La evaluación es más que un juicio de trabajos terminados; incluye diagnóstico, planificación y continuidad, si se desea cambiar. En consecuencia, la coevaluación constituye una gran oportunidad de aprendizaje. Se buscan las verdaderas causas de error, las alternativas de cambios necesarios para mejorar y no las personas culpables.

3.2.6.2 Estilo de Dirección 5/5.

Filosofía. El docente que exhibe un estilo 5/5 trata de establecer equilibrio, utilizando un estilo por medio del cual se llega a un acuerdo entre las necesidades de los estudiantes y de la institución. Asumiendo que ellos pueden ser eficientes solo a un nivel moderado y puede obtener solo satisfacciones moderadas de su trabajo. Este docente supone que los estudiantes tienen necesidad de un liderazgo flexible.

A pesar de su actitud defensiva cuando se le confronta, cree que los estudiantes pueden ser engañados y manipulados. Es muy rápido en la racionalización de sus acciones, debido a su habilidad de comportamentalizar su pensamiento.

Planeación y fijación de objetivos. Este docente favorece la modalidad consultativa para ejercer influencia en las decisiones, en la fijación de metas y en las actividades de planificación. Hace un intento de encontrar un balance entre ejercer un buen control sobre la situación y tiene en cuenta las opiniones de la mayoría de los estudiantes. Él prefiere que éstos sientan como que las ideas son suyas, pero él suple las ideas primero y luego trabaja con el modo de sentir de ellos.

Implementación y Ejecución. El docente que exhibe un estilo 5/5 se enorgullece de mantener una política de puerta abierta durante la implementación de actividades. Cuando asume esta posición él considera que está al alcance de todos cuando surge una situación problemática o cuando los planes necesitan revisión. Sin embargo éste es un estilo de participación mínima. Hay una mezcla de equilibrio entre tomar en consideración a los estudiantes y poner énfasis sobre los aspectos relevantes del trabajo.

Evaluación. Mediante un esfuerzo de enfocar en ambos, los errores y los éxitos, el docente que utiliza un estilo 5/5 no hace énfasis en el proceso de evaluación. Esta probablemente se lleve a cabo de una manera informal e indirecta y no aparenta ser una evaluación en sí para el que observa. Es común para este docente sentirse incómodo con los fracasos de los estudiantes, prefiere reconocer sus éxitos en grupo y tratar los fracasos en privado. Estas sesiones tienden a ser indirectas, utilizando clisés y tratando de animar a los estudiantes. Este director acepta los arreglos tradicionales de las prácticas culturales; imita pero no innova.

3.2.6.3 Estilo de Dirección 9/1.

Filosofía. Asumiendo que la gente y la tareas son asuntos mutuamente excluyentes, el docente que utiliza un estilo 9/1, refleja sus sentimientos de que a los estudiantes no les gusta trabajar y que para hacerlos rendir se requiere hacer uso fuerte de la autoridad. Para lograr que el trabajo se lleve a cabo, este docente cree que la gente debe ser dirigida, coaccionada y controlada.

Planeación y Fijación de Objetivos. Usando su autoridad y su poder como base, los docentes que utilizan este

estilo se reservan el derecho de planificar sus actividades, de tomar las decisiones y de fijar las metas para ellos mismos. La mayoría de las decisiones se hacen con un criterio personal subjetivo. Las decisiones se hacen para los estudiantes, y no por ellos.

Implementación o Ejecución. Con una insistencia en que la supervisión sea constante, paso por paso y bien de cerca, en cuanto a la implementación de actividades, el docente que exhibe un estilo 9/1, a menudo aparenta estar haciendo el trabajo él mismo. Tales acciones reflejan una desconfianza básica en las personas y en su habilidad de asumir responsabilidad. Durante las actividades de implementación, su poder y su autoridad son evidentes. El espera un cumplimiento rápido y estricto, que en cambio, puede que sea su mayor mecanismo de protección contra el fracaso personal.

Evaluación. El foco de atención de quien exhibe este estilo es en los errores y en los fracasos de las personas, esencialmente negativo, se preocupa por saber de quien es la culpa y por decidir qué penalidades ve necesarias para que los mismos errores no se repitan. Es común para él el sacrificar a un estudiante como ejemplo para que los demás se pongan en su sitio. El reconocimiento y la acción correctiva los otorga sobre

una base individual. La sesión de evaluación será siempre dominada por sus pensamientos y modo de ver, hasta el punto que el estudiante que está siendo evaluado estará siempre a la defensiva.

3.2.6.4 Estilo de Dirección 1/9.

Filosofía. El docente de este estilo siente que los estudiantes no son muy competentes, que a ellos no les gusta trabajar, y que no son muy responsables. Como líder, él cree que las personas no son capaces de proveerse por ellas mismas. Obviamente, bajo esta filosofía aparece la noción de que la tarea y los intereses de la gente están en conflicto. Dadas sus necesidades de ser aceptado, el evita los comentarios negativos acerca de los demás.

Planeación y Fijación de Objetivos. El docente que utiliza este estilo en la planeación y fijación de objetivos, abdica su responsabilidad en estos menesteres para que los estudiantes asuman el control total. En un extremo, el docente se reservará sus propios puntos de vista. Su necesidad de aceptación es tan fuerte que él siente que sus estudiantes no lo querrán si impone decisiones que les afecten.

Implementación y Ejecución. Este docente provee poca dirección a sus estudiantes. Tiende a servir como de apoyo y se ocupa de proveer satisfacción por la moral y las necesidades técnicas, en vez de proveer dirección.

Sus mayores actividades de implementación se realizan por medio de revisiones para estimular, saber qué necesitan y cómo se siente la gente.

Evaluación. El docente 1/9 enfoca la atención en el mantenimiento de una moral alta entre sus alumnos. Tiende a evitar cualquier discusión de los errores o de los fracasos de los estudiantes. Esto puede que tenga como base la desconfianza en ellos creyendo que son muy frágiles para ser confrontados con sus limitaciones y por consiguiente es necesario protegerlos de lo desagradable. Este docente prefiere desempeñar el papel de confidente antes que el de censor.

3.2.6.5 Estilo de Dirección 1/1.

Filosofía. Tal vez como un reflejo de su propia imagen, el docente que utiliza el estilo 1/1 percibe a sus alumnos como aquellos a quienes no les gusta el trabajo, no son competentes, no están inclinados a asumir responsabilidades. Cree que la tarea y los intereses de

los estudiantes están en conflicto, y en vez de escoger entre una de las dos, el docente opta por retirarse de sus alumnos y aislarse de los asuntos de la institución. La filosofía 1/1 se manifiesta a menudo en forma de cinismo, que probablemente proviene de la falta de habilidad de tener un impacto significativo en su organización.

Planeación y Fijación de Objetivos. En un esfuerzo por evitar los riesgos personales, el docente que utiliza el estilo 1/1 tiende a depender de los precedentes que han sido sentados por decisiones anteriores o por autorizaciones de sus superiores. Hace referencia inmediata al manual, al tomar ciertas determinaciones o al desarrollar los planes. Este estilo probablemente esté diseñado para liberarlo del involucramiento personal y de la responsabilidad, ya que él siempre puede decir: no puedo hacer nada más, mis manos están atadas.

Implementación o Ejecución. Durante las actividades de Implementación el docente 1/1 tiende a especificar sus instrucciones lo más claro posible. Después de dar este paso, evita cualquier contacto o compromiso con el trabajo excepto cuando las cosas no se hacen de acuerdo al plan. Si esto sucede, hace referencia a la política de la institución o depende de las decisiones que solicita

de sus superiores. Prevalece un clima donde el docente desempeña el papel de querer manipular el juego pero sin incluirse.

Evaluación. El docente que utiliza este estilo tiene por costumbre llevar a cabo sesiones de evaluación únicamente si la política de la institución así lo requiere. Cuando de hecho evalúa, trata de buscar un método que limite su compromiso personal y que sea bastante seguro e impersonal. Cuando se presenta un conflicto permanece alejado de la situación de desacuerdo; considera a ésta, la manera eficaz para conservar su puesto. Tiende a evitar evaluaciones extremas tanto en lo favorable como en lo desfavorable, no sea que tenga que defenderlas; sin embargo las evaluaciones de los demás ejercen una rígida influencia en el momento de tomar decisiones sobre el personal. Cuentan únicamente las apariencias externas. No existe la motivación que estimula la creatividad¹⁸.

3.3 CLIMA

A través del análisis realizado sobre clima se puede decir que el comportamiento es una función, no tanto de las características objetivas de la persona, sino de su

18 Idem.

percepción y la influencia de las experiencias previas. Por consiguiente, para entender la conducta de un individuo es preciso definir su ambiente en forma subjetiva como cualquier cosa que pueda afectarlo.

El ser humano no opera en el vacío. Lleva consigo al trabajo ciertas ideas preconcebidas sobre sí mismo quién es, qué merece y qué es capaz de realizar. Estos preconceptos reaccionan con diversos factores relacionados con su labor, tales como el estilo de dirección, la rigidez de la estructura institucional, y la opinión de su grupo de trabajo, para determinar cómo se ve su empleo y su ambiente.

Vemos que ya en los últimos años de la década de 1930 Kurt Lewin afirma que el comportamiento humano es una función del Campo psicológico o ambiente de la persona. Más recientemente Litwin y Stringer han hecho ver que el concepto de clima puede ser útil para enlazar los aspectos objetivos de la organización (tales como su tecnología, liderazgo y reglamento) con la motivación y el comportamiento de los empleados. De ahí que la participación de cada uno de los miembros de un grupo está condicionada por un factor: la atmósfera y el ambiente.

Estos términos enfocan tres nociones distintas:

El estado del espíritu general o atmósfera moral (influencia del pasado del grupo, imagen del futuro, tipo de liderazgo que se ejerce sobre el grupo).

Las circunstancias materiales de la vida del grupo (estado de fatiga, la comodidad de los locales o de los elementos del ambiente, el número de personas que integran el grupo).

- La influencia de las demás personas sobre cada uno de los miembros del grupo (tipo de liderazgo, grado de madurez, actitudes pasivas, agresivas, estatus social de los miembros del grupo, adaptación mutua, espontaneidad).

- Consideramos que un grupo es responsable de la creación de un clima de libertad, es decir, de un clima en el cual cada miembro se siente libre en todo momento de decir todo lo que piensa sin ningún temor o restricción.

Un grupo en el cual nadie expresa lo que siente, no vive en un clima de libertad, y las personas no pueden crecer en semejantes grupos.

La existencia de clanes puede provocar una cierta agitación, un malestar o una tensión perjudiciales para el clima.

3.3.1 CLASIFICACIONES DEL CLIMA.

Generalmente se observan estos tipos de clima:

3.3.1.1 Clima Abierto. Caracterizado por ser una organización viva, dinámica que se mueve hacia sus objetivos y proporciona satisfacción a las necesidades de sus miembros. Las directrices emergen fácilmente de cualquiera ya que el grupo tiene libertad para darse su propia estructura y encontrar formas de trabajo gratificante. No hay propiamente preocupación o angustia por cosas, porque se obtienen sin mayores esfuerzos, puesto que se dan condiciones: autenticidad en el comportamiento, apoyo, cooperación y compromiso. Las normas son flexibles, se ejerce el control necesario y la supervisión conveniente.

3.3.1.2 Clima Cerrado. Caracterizado por un alto grado de apatía de todos los miembros, estático, bajo espíritu de trabajo, no es auténtico. Falta compromiso y no hay trabajo cooperativo; lo único que les puede ligar son sus

necesidades de trabajo. El líder es aislado e impersonal, señala reglas y normas arbitrarias que no se cumplen¹⁹.

3.3.1.3 Clima de defensa. Caracterizado por comunicaciones difíciles, personalidades que no se relacionan con armonía, conflictos de personalidad, participaciones desviadas. En este clima los sentimientos no se expresan y el grupo no sirve de apoyo a la persona.

3.3.1.4 Clima de control. Caracterizado por el conformismo, la apatía, la resignación y la aceptación pasiva de la autoridad (líder) y que se percibe como un factor rígido y coercitivo. Los miembros son dependientes o contradependientes de forma agresiva.

3.3.1.5 Clima de aceptación. Caracterizado por la escucha, la verdad, la comprensión mutua. El grupo sabe ser flexible y creativo, los miembros tienen un fuerte sentimiento del nosotros. Se relacionan de forma interdependiente y son conscientes de ello. Las comunicaciones son fáciles. En consecuencia todas las

19. CASTAÑO, Edgar Alonso y OSPINA, Néstor Alonso. Incidencia del Rector en la Configuración del Clima Organizacional en los Establecimientos de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional Oficiales y Privados del Valle de Aburrá. Medellín, 1991. (Tesis). Universidad de Antioquia.

influencias que el ambiente ejerce sobre la persuasión, la comunicación y las relaciones interpersonales generan el clima psicológico.

Para Carl Rogers citado por Raymond S Ross 1978, el clima psicológico que, ante todo, proporcionan otros seres humanos interactuantes tienen mucho que ver con la forma en que una persona crece, se comunica, crea, y se convierte en aquello que es. Hay una especie de libertad interna cuando el clima percibido es de aceptación y entendimiento" o facilitante en lo psicológico.

La seguridad psicológica significa ser aceptado como individuo de cierto valor y trabajar en un clima donde se le esté valorando de modo persistente como persona y donde se le permite entender empáticamente y ser comprendido de igual manera²⁰.

3.3.2 CLIMA ORGANIZACIONAL.

El clima Organizacional se refiere al ambiente interno existente entre los miembros de un grupo, íntimamente relacionado con el grado de motivación de sus participantes; es la cualidad o propiedad del ambiente que es percibida o experimentada por sus miembros y que

20. ROSS, Raymonds. Persuasión, Comunicación y Relaciones Interpersonales. México: Trillas, 1978. p. 267-275, 279

influye en su comportamiento. Litwin y Stringer lo definen como "... los efectos subjetivos percibidos del sistema formal y el estilo de los administradores, así como de otros factores ambientales importantes sobre las actitudes, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización dada"²¹.

El Clima Organizacional es considerado como una variable independiente del rendimiento y del nivel de satisfacción en el trabajo, y a su vez como variable dependiente de elementos formales de la organización, tales como estructura, comportamiento del líder y estilos gerenciales.

Es así como el recurso humano y los procesos que definen su comportamiento, se constituyen en objeto de conocimiento e interés para administradores empresariales y educativos que en su función de liderazgo necesitan tomar decisiones que permitan ejecutar acciones que conduzcan a un mejoramiento continuo y a una eficiencia organizacional.

²¹ LITWING, George H y STRINGER, Robert.
Motivación y Clima Organizacional. Boston:
Universidad de Harvard. 1968.

3.3.2.1 Enfoques sobre la definición del Clima

Organizacional. Forehand y Gilmer, según el enfoque estructural definen el clima organizacional como el conjunto de características permanentes que describen una organización, la distinguen de otra e influyen en el comportamiento de las personas que la forman.

Halpin y Crofts, adoptaron el enfoque subjetivo, hicieron el estudio del clima organizacional en una escuela pública y lo describieron en términos de la opinión que el empleado se forma de la organización. Para ellos un aspecto importante del clima es el SPRIT, término que indica la percepción que el empleado tiene de que sus necesidades sociales se están satisfaciendo y de que está gozando del sentimiento de la labor cumplida. Otra dimensión que describen es la CONSIDERACION, término que refleja hasta que punto el empleado juzga que el comportamiento de su superior es sustentador o emocionalmente distante. Anotan otras dimensiones subjetivas y perceptivas del clima organizacional, inclusive la intimidad, el alejamiento y la obstaculización.

L.K Waters; Darrel, Roach y Nick Batlis (1974) encontraron que existen cinco factores globales del clima:

- Estructura organizacional eficiente
- Autonomía de trabajo
- Supervisión rigurosa impersonal
- Ambiente abierto, estimulante
- Orientación centrada en el empleado.

El clima Organizacional representa entonces, las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja, y la opinión que se haya formado de ella en términos de autonomía, estructura, recompensas, consideraciones, cordialidad, apoyo y apertura.

Kast y Rosenzweig (1983), especifican que el término ambiente puede ser caracterizado de dos maneras, a saber:

- El medio social general, el cual afecta a todas las organizaciones de una sociedad dada, y,
- El medio específico el cual afecta a la organización individual directamente. El medio específico de la organización actúa de manera directa sobre el individuo miembro de esa organización.

Para la teoría de campo (Lewin, 1936), y para la teoría de la Gestalt (Combs y Snygg, 1959), cada persona evalúa e interpreta el medio específico en el cual está inmerso,

se forma de él un modelo con significado y así su realidad va a consistir en las interpretaciones que hace de si misma y de su ambiente específico cuando interactúa.

El ambiente interno o medio específico percibido conforma lo que se ha denominado cada vez más frecuentemente el Clima Organizacional. Este aunque se refiere a propiedades o características que se encuentran en el ambiente de trabajo, puede ser pensado como el carácter del ambiente interno, la personalidad, la estructura psicológica de la organización, tal como es vista por sus miembros y que presumiblemente afecta el subsecuente comportamiento. El ambiente interno percibido, o clima organizacional, interactúa con las características individuales para determinar el comportamiento. De aquí que la conducta de los individuos no nace solo de sus características individuales sino que también es influenciada por la situación total en la que se encuentran. 22

22. ALVAREZ, Guillermo J. Factores Asociados a la Percepción del Ambiente Interno Organizacional en Estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, Caracas: Universidad Simón Bolívar, 1992. p.2

Como afirmación de gran valor operativo encontramos la de Francis Cornell (1955), quien sustenta que son las percepciones de los miembros del grupo las que definen el clima, y solo a partir de esas percepciones se podrá conocer y determinar las características de ese clima organizacional.

Dubrin (1974), utiliza el término clima organizacional para describir la estructura psicológica de las organizaciones. Para este autor, el clima es la sensación, la personalidad, el carácter, del ambiente interno de la organización.

Owens (1981), aclara que el término de clima organizacional, está siendo utilizado cada día más para referirse al contexto psicológico donde la conducta organizacional ocurre.

Schneider y Hall (1975), describen el clima organizacional como un conjunto de percepciones globales de los individuos sobre su medio interno organizacional. Este conjunto de percepciones refleja una interacción entre las características personales y las características de la organización. El clima organizacional entonces, es concebido como la evaluación de eventos basados en la interacción entre eventos reales

y su percepción, y como una variable interviniente que es causada por experiencias discretas, tanto de la organización como del individuo, y que a su vez causan comportamiento.

Algunas de las conclusiones que se pueden sacar sobre el concepto de clima organizacional son:

El clima organizacional se deriva del conjunto de percepciones globales de los individuos sobre su medio interno organizacional.

- El clima organizacional es un efecto de la interacción de los motivos íntimos del individuo, de los incentivos que le provee la organización y de las expectativas despertadas en la relación.

- El clima organizacional es experimentado por todos los miembros de la organización.

- El clima organizacional se refiere primordialmente a las actitudes, valores, normas y sentimientos que los sujetos perciben que existen o conciernen a la institución en la cual participan.

El ambiente interno percibido puede ser de confianza, progreso, temor, seguridad.

3.3.3 LA FUNCION DEL CLIMA.

Actualmente se ha manifestado mucho interés por estudiar el clima organizacional, y los estudios se dividen en tres categorías. Primero están los que ven el clima organizacional como una variable independiente, es decir, como factor que influye en cosas tales como la satisfacción del empleado. En segundo lugar, se ha tratado el C.O. como una variable interpuesta entre el estilo de liderazgo y el desempeño o satisfacción del empleado. Finalmente, varios investigadores lo han visto como una variable dependiente y han analizado la manera en que al variar factores como el estilo del liderazgo, se influye en el clima.

3.3.4 CULTURA ORGANIZACIONAL.

Cada organización posee su propia cultura. El término cultura organizacional hace referencia a las formas características que adopta una organización para enfrentar y resolver todos sus problemas básicos; es todo ese conjunto de patrones de comportamiento, normas de conducta, valores sostenidos y supuestos que guían el

comportamiento de la gente acerca de todas las esferas de su vida organizacional, que son característicos de una organización, o de las organizaciones, y que han sido el resultado de un proceso de aprendizaje adaptativo en el tiempo, y que tiende a transmitirse en la interacción sostenida entre sus miembros. Tales elementos de la cultura organizacional, en cuanto su contenido específico, se refieren a todo el conjunto de formas típicas en que una organización responde a situaciones como:

- Toma de decisiones
- Explicación del entorno
- Administración de recursos varios
- Formulación de estrategias
- Funcionalidad de la estructura
- Conciliación de intereses
- Cambios de comportamientos
- Manejo de conflictos
- Comunicación formal e informal
- Necesidad de administrar prácticas formales de personal
- Necesidad de adoptar sistemas de motivación
- Construcción de un clima laboral.

La cultura de una sociedad es determinante en el comportamiento de los grupos que viven en ella. Así, en una sociedad contemporánea, o en una organización, tenemos que analizar el fenómeno desde una perspectiva más estructurada y considerar el comportamiento organizacional

no solo desde el ángulo de los elementos culturales existentes, al interior de la organización, sino desde la interacción de la organización con su entorno socio-cultural, o la cultura en la cual se haya inscrita la misma²³.

Según Pacho O'Donnell²⁴, la cultura organizacional viene desde afuera, y las organizaciones van desarrollando, en su interior, formas características de responder a sus problemas básicos, dentro de ciertos límites o condicionantes que les impone el medio en el cual actúan.

El liderazgo es esencial para desarrollar una cultura organizacional. La alta dirección representa y forma los valores centrales.

Como aspectos fundamentales dentro de la cultura organizacional se pueden resaltar:

La cultura es un fenómeno eminentemente grupal. Como fenómeno grupal, toda organización posee una cultura, o varias subculturas que lo caracterizan.

23 CARDONA ESCOBAR, Mauricio Cultura Organizacional. En: Administración de personal. Vol. 9, N.38 Medellín (Ene./Mar; 1989). p.25, 59-64

24 O'DONNELL, Pacho Teoría y Técnica de la Psicoterapia Grupal Buenos Aires: Amorrortu. 1975.

- La filosofía y la orientación ideológica de los directivos, o de un grupo particular de la organización, no constituye de por sí una cultura.

- La cultura de la organización influye enormemente en el comportamiento de sus miembros, dando una orientación y sentido de dirección a las actividades de éstos.

- La cultura organizacional posee elementos encubiertos u ocultos, y elementos descubiertos o explícitos; ambos deben constituir pautas de análisis para descubrir el funcionamiento y estructura de la cultura organizacional.

- La cultura de la organización puede ser intervenida con un proceso de cambio planeado o espontáneo, en donde los grupos organizacionales aprendan nuevas normas de comportamiento.

- El análisis de la cultura de una organización tiene que adelantarse desde varias perspectivas que incluyen: los supuestos y asunciones con los que actúa la gente, los valores que sostengan, las normas de comportamiento que sigan, y los resultados tangibles que logran.

3.3.5 CLIMA ORGANIZACIONAL EN EDUCACION.

Halpin y Crofts con la publicación de la investigación titulada "El clima Organizacional de la Escuela" introduce de manera oficial y taxativa la noción de Clima Organizacional en Educación. Afirman que el propósito de la captación del clima organizacional de una institución educativa, es obtener una descripción objetiva de la percepción que los miembros tienen de la organización. Partiendo de la definición de clima organizacional como lo experimentado por los miembros de una organización, asumieron que la percepción del ambiente interno por parte de los participantes en la institución educativa es la fuente válida de datos, es decir que lo que las personas perciben como ambiente interno de la organización es la realidad a ser descrita.

En este contexto, se puede afirmar que conocer el clima organizacional es una forma útil de ver el proceso organizacional en la institución educativa, que nos ayuda a entender mejor y, posiblemente a desarrollar estrategias para dirigir a la organización más efectivamente²⁵.

25. ALVAREZ, Guillermo J. Op.cit. p. 5

Para Likert (1967), los intentos por describir el clima organizacional de instituciones educativas son esfuerzos para describir las características del sistema de interacción-influencia existente en cada una de ellas. Este sistema descrito en su investigación, concreta el resultado, por una parte, de los esfuerzos por establecer patrones de interacción de la estructura organizacional para el logro de las tareas, y por otra parte, el producto de la interacción entre el individuo y su grupo, y del grupo al cual pertenece el resto de la gente.

El proceso de interacción y el sistema de interacción-influencia, incluye los procesos de comunicación, motivación, liderazgo, establecimiento de metas, toma de decisiones, coordinación, control y evaluación. La forma en la cual esas interacciones son efectuadas en la organización (características y cualidades), ejercen una influencia importante en desarrollar y moldear la conducta humana. (Barker, 1968).

Para Howard el clima organizacional educativo es visto como el resultado de la promoción de experiencias productivas y satisfactorias que incluye una sensibilidad hacia las necesidades humanas. En este contexto, Howard utiliza el término Clima Escolar, como el agregado de condiciones sociales y culturales, las cuales influyen en

el comportamiento del individuo en la institución educativa.

Howard señala que en muchas instituciones, donde el clima es percibido como autoritario, sus características básicas reflejan que el estudiante está en una situación de continua crítica, desconfianza, sarcasmo y desmotivación, de tal manera que la automotivación y la autoconfianza se ven destruidas. En cambio, en las instituciones donde el clima educativo es percibido como abierto, positivo, se observa que estimula la iniciativa, la creatividad, la confianza, la originalidad y la independencia, conduciendo así a un alto logro académico y a constantes cambios.

Dressler (1985) en su estudio sobre las organizaciones, diferencia dos tipos:

Las organizaciones destinadas a realizar tareas predecibles y de rutina, donde lo importante es la eficiencia, tienden a ser cerradas y mecánicas, se basan en el cumplimiento de las reglas, tienen una división especializada del trabajo y un liderazgo directivo.

Las organizaciones que tienen tareas no rutinarias, donde lo importante es la creatividad y las actividades

que requieren iniciativa, tienden a ser abiertas y orgánicas, no exigen a sus miembros ceñirse estrictamente al reglamento, los cargos son menos especializados y el liderazgo más participativo. La institución educativa incluye, en mayor o menor grado, las características de ambas organizaciones.

La institución educativa es una organización humana integrada por individuos que asumen diferentes papeles: estudiantes, docentes, directivos y empleados, cuyo propósito básico es el garantizar la transmisión, adquisición y producción del saber.

El comportamiento de un grupo educativo se debe tanto a factores internos como a factores externos al grupo. Los factores externos se refieren a las condiciones físicas y a las situaciones en las cuales se desarrolla la actuación del involucrado. Los factores internos se refieren a los elementos humanos que participan e integran la institución educativa.

Los estudiantes son diferentes entre sí, por múltiples razones: nivel socio-económico, nivel cultural, grado de inteligencia, experiencia, estado físico, intereses, aspiraciones, aptitudes, edad, sexo y sus motivaciones en general. La percepción que tengan de sí mismos, de sus

compañeros, de cada profesor y de la institución en general, (estilo de liderazgo, organización, etc.) depende tanto de sus características individuales, como de su posición en la organización.

Los docentes, empleados y directivos, al igual que los estudiantes, son distintos entre sí por su edad, sexo, experiencias, inteligencia y madurez emocional, preparación, nivel socio-económico, logros, intereses, aspiraciones y su motivación. Se afirma que estos factores son decisivos en la concepción que tengan del grupo educativo y de la institución en general. La percepción que el estudiante tenga del docente influye necesariamente en las relaciones de aceptación o de rechazo que se presentan a nivel individual o a nivel grupal²⁶.

Cornell, establece que dos instituciones educativas con características comparables, no tendrían el mismo clima organizacional, porque este depende de los miembros y de sus percepciones. Afirma igualmente que es relevante determinar el clima de la institución porque tiene efectos importantes en el desarrollo tanto de la institución como de sus integrantes. El clima

organizacional puede tomarse como un proceso psicológico en el cual las personas, con sus características personales y situacionales, se comprometen pero que como proceso, sus variables o factores influyen en la actuación y actitudes de los miembros de la organización.

El clima centrado en los estudiantes, con comunicaciones abiertas, apoyo mutuo y descentralización de la toma de decisión, generalmente lleva a aumentar el rendimiento académico, a reducir la deserción, a disminuir el tiempo de adaptación a la institución.

En años recientes, para referirse a las características de las instituciones educativas, muchos investigadores han hablado de atmósfera, sentimiento, cultura y carácter. El término Clima Organizacional es usado consistentemente al referirse al contexto psicológico en el cual la conducta organizacional se desenvuelve.

Los factores determinantes de la relación educativa comprimen el clima institucional y determinan su calidad en cuanto al tipo de relación presente en la institución. Son indicadores de una óptima relación educativa, la existencia de respeto, confianza, motivación, oportunidades para aportar, constante crecimiento

académico y social, identificación y atención institucional.

3.3.6 INTERDEPENDENCIA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y EL ESTILO DE DIRECCION.

El estilo de dirección de las organizaciones determina la consecución de expectativas tales como: el deseo que siente la persona por realizar el trabajo como mejor cree conveniente, el sentimiento de que puede ser recompensado y de que el trabajo sea reconocido por parte de la organización, así como la percepción de que existen objetivos claramente definidos tanto para la organización como para el individuo, el poder sentir confianza en el trabajo, la expectativa de ser adecuadamente recompensado durante la permanencia en la organización.

Las experiencias previas en términos de consecuencias positivas o negativas en relación con estas expectativas, está actuando como retroalimentación para mantener un determinado estilo de dirección. La forma como un individuo desempeña una tarea está dependiendo también del medio organizacional dentro del cual actúa.

Según Likert, (1969) el Estilo de Dirección, es la forma particular de manejo de personal que incluye aspectos

tales como: fuerzas motivadoras, procesos de comunicación, procesos decisorios, procesos de liderazgo, el carácter de los procesos de interacción e influencia, carácter del proceso de toma de decisiones, carácter de la fijación de objetivos, carácter de los procesos de control y carácter de los fines de desempeño y entrenamiento.

El componente temprano de la red de interdependencia del clima organizacional y el Estilo de Dirección es el grado de confianza, apoyo, libertad de discusión y lealtad existentes en la organización, lo cual conlleva: el ejercicio de la supervisión, la información con que se cuenta para ésta y la utilización de los datos obtenidos a la conformidad, es decir, al sentimiento que experimentan los miembros de la organización de que no pueden hacer el trabajo como les parezca pues existen muchas limitaciones externas, muchas leyes, reglas políticas hacia las cuales deben conformarse; el liderazgo también entra a jugar un papel importante en los acuerdos a que llega sobre métodos, actividades y fines de la organización a partir de la información existente y los diferentes niveles jerárquicos de donde se deben tomar las decisiones. El estilo de dirección está definido como la utilización y manera de los motivos que se refieren a la satisfacción de necesidades, es

decir, lo relacionado con la motivación. Este factor permite explicar la transformación de información, recepción y comprensión del mensaje, y dirección del flujo de información; explica la claridad organizacional que es el grado con que los miembros experimentan que las cosas están bien organizadas y los objetivos definidos. El proceso de las relaciones interpersonales está definido por la interacción de individuos y grupos, y su influencia sobre los métodos, actividades y fines de la organización²⁷.

3.4. ADOLESCENCIA.

Es preciso señalar algunos aspectos del adolescente que nos ayudarán a conocer y situar la población con la que vamos a trabajar.

El vocablo adolescencia proviene del verbo *adolescere*, que significa crecer o llegar a la maduración. Esto significa no solo crecimiento físico, sino también desarrollo mental. Cuando el adolescente siente que es parte de un grupo, que sus integrantes le quieren y le estimulan, se siente seguro y feliz.

²⁷ PALACIOS, E.N. y PINTO GONZALEZ. L.
Interdependencia del Clima Organizacional y el Estilo de Dirección. En: Revista de Psicología Ocupacional. Vol.1, No.1 1982.

La influencia del grupo sobre su conducta deja huella en la personalidad de éste. Como resultado del proceso de socialización, el individuo adquiere una "cultura", o una norma de conducta, aprobada por el grupo social más amplio, al cual pertenece este conjunto más reducido.

En la época en que el individuo ha llegado a la adolescencia, adquiere del grupo las concepciones de sí mismo, de la estructura social, de su lugar en ésta conjuntamente con papeles y situaciones apropiadas, formas de conducta tanto aprobadas como desaprobadas, y medios de hacer lo que desea, aunque esto pueda significar la violación de leyes y costumbres. (Hollings Thead 1949).

La relación del individuo con el grupo y su posición en éste constituyen los factores más importantes de su seguridad mental y social.

Al igual que la seguridad social, la seguridad en sí mismo surge del deseo de obtener su aprobación del grupo. A medida que el adolescente desarrolla mayor autoconfianza puede bastarse a si mismo. Hacia la mitad de la adolescencia, necesita aprobación y reconocimiento, ya no siente la fuerte tendencia a depender de su grupo. En su deseo de conseguir su individualidad y de ganarse

un puesto dentro del grupo, el adolescente llama la atención del conjunto sobre él.

Las relaciones con compañeros del mismo sexo y del opuesto, durante este período, sirven mejor de prototipos de las relaciones adultas ulteriores, por lo que respecta a las relaciones sociales, al mundo del trabajo y a las interacciones con individuos del sexo opuesto.

El problema de la identidad del yo se hace especialmente agudo en la adolescencia, parcialmente en función de los rápidos cambios físicos y fisiológicos de la pubertad, pero también a causa del aumento y el cambio de las demandas sociales que se le hacen. La facilidad con que se alcancen un sentido fuerte y estable de la propia identidad y un ajuste al papel sexual relativamente exento de conflictos durante la adolescencia, dependerá, en grado considerable, del carácter de las relaciones padres-hijo previas. Esta tarea, también, se facilitará o se dificultará según sean los valores, las expectativas y las oportunidades de la sociedad a la cual se quiere que el adolescente se ajuste.

El problema de la identidad del yo no puede separarse del de los valores, y a los adolescentes les preocupa

particularmente los problemas de conciencia, los valores y las normas morales.

4. SISTEMA DE HIPOTESIS Y VARIABLES

4.1 HIPOTESIS GENERAL.

Existe relación entre estilo de dirección y clima grupal, es decir, un determinado estilo de dirección genera un clima específico correspondiente a dicho estilo.

4.2 HIPOTESIS ESPECIFICAS.

4.2.1 HIPOTESIS 1.

Ho: El sexo no explica las variaciones en los puntajes de cada estilo de dirección.

H1: El sexo es factor que explica las variaciones en los estilos de dirección.

4.2.2 HIPOTESIS 2.

Ho: Los niveles medios de los estilos de dirección no difieren por los rangos de edad de los docentes.

H1: Los niveles medios de los estilos de dirección difieren por los rangos de edad de los docentes.

4.2.3 HIPOTESIS 3.

Ho: El tiempo de vinculación no explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

H1: El tiempo de vinculación explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

4.2.4 HIPOTESIS 4.

Ho: El estilo de dirección predominante no explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

H1: El estilo de dirección predominante explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

4.2.5 HIPOTESIS 5.

Ho: Los niveles medios de estilo de dirección no difieren por el tipo de vinculación.

H1: Los niveles medios de estilo de dirección difieren por el tipo de vinculación.

4.2.6 HIPOTESIS 6.

Ho: El estilo de dirección de incidencia mayor no es factor que explique las variaciones en las dimensiones del clima institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Claridad Organizacional, Calor y Apoyo, Recompensa, Seguridad y Gratificación).

H1: El estilo de dirección de incidencia mayor es un factor que explica las variaciones en las dimensiones del clima institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Claridad Organizacional, Calor y Apoyo, Recompensa, Seguridad y Gratificación).

4.2.7 HIPOTESIS 7.

Ho: El estilo de dirección de incidencia menor no es un factor que explique las variaciones en las dimensiones

del clima institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Claridad Organizacional, Calor y Apoyo, Recompensa, Seguridad y Gratificación).

H1: El estilo de dirección de incidencia menor es un factor que explica las variaciones en las dimensiones del clima institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Claridad Organizacional, Calor y Apoyo, Recompensa, Seguridad y Gratificación).

4.3 VARIABLES

4.3.1 CON RELACION A LOS PROFESORES.

Variable Dependiente. El estilo de dirección ejercido por los profesores.

Indicadores: Estilos de Dirección 1/9, 5/5, 9/1, 9/9 y 1/1.

- **Variables Intervinientes.** Sexo, Tiempo de Vinculación, Tipo de Vinculación, Edad, Estilo de Dirección Predominante.

4.3.2 CON RELACION A LOS ESTUDIANTES.

- **Variable Dependiente.** El clima institucional percibido por las alumnas de la Institución.

Indicadores: Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Claridad Organizacional, Calor y Apoyo, Recompensa, Seguridad y Gratificación.

- **Variable interviniente.** Modalidad.

Indicadores: Bachillerato en Sistemas, Bellas Artes, Comercio Secretariado, Ciencias Naturales, Salud y Nutrición y Artes Aplicadas.

4.3.3 VARIABLE ENLACE.

Se utilizó para relacionar el estilo de dirección y la percepción del clima institucional una variable sociométrica: el grado de influencia mayor o menor de los profesores.

5. METODOLOGIA

5.1. DISEÑO

Esta investigación responde a un diseño exploratorio-descriptivo. Exploratorio puesto que dará una base más adecuada para estudios posteriores, el planteamiento de un problema, y/o a la elaboración de hipótesis de trabajo. Descriptivo porque conlleva a estudiar la proporción de personas que asumen determinada actitud o punto de vista; y además presenta las siguientes características:

Se sabe lo que se quiere estudiar o investigar en cuanto a objetivos o diseños.

- Se ha determinado lo que se quiere investigar y, por consiguiente, se conocen los instrumentos que se van a utilizar y

- Se ha delimitado tanto la población como la muestra que se va a estudiar.

5.2 POBLACION

La población objeto de estudio la conforman profesores y alumnas del Centro formativo de Antioquia (CEFA), entidad de carácter oficial, y de enseñanza media vocacional, situada en el área urbana de la ciudad de Medellín.

5.3 MUESTRA

De la población total se tomó una muestra de 150 mujeres adolescentes utilizando la muestra aleatoria sistemática, que consiste en elegir un elemento cada cierto intervalo. Este se calculó a partir del listado de alumnas, seleccionando una de cada tres hasta obtener 10 alumnas por cada uno de los 15 grupos de la población total. Sus edades están comprendidas entre los 14 y 19 años. Las modalidades a las cuales pertenecen son: Comercio Secretariado, Bellas Artes, Artes Aplicadas, Salud y Nutrición, Ciencias Naturales y Bachillerato en Sistemas.

Value	Frequency	Percent Valid		Cum Percent Percent
Artes ap.	20	13.3	13.3	13.3
Bellas a.	10	6.7	6.7	20.0
Ciencias	30	20.0	20.0	40.0
Comercio	50	33.3	33.3	73.3
Salud y	30	20.0	20.0	93.3
Sistemas	10	6.7	6.7	100.0

A nivel de profesorado la muestra tomada correspondió a 38 docentes, quienes sirven las diferentes asignaturas de cada una de las modalidades de los grupos seleccionados. Están vinculados a la institución, en su mayoría, de tiempo completo.

5.4 INSTRUMENTO

Constituidos por dos cuestionarios. ESTILOS DE DIRECCION A NIVEL EDUCATIVO Y CUESTIONARIO SOBRE CLIMA INSTITUCIONAL (TECLA). Fue necesario adaptarlos al campo educativo ya que solo existen pruebas a nivel empresarial. La adaptación se hizo mediante las siguientes etapas:

Revisión exhaustiva de la bibliografía especializada simultáneamente, orientaciones y asesoría por parte de expertos.

- Adaptación de ambos instrumentos al campo educativo. Presentación de los mismos a jueces o expertos a través

de una prueba piloto con su respectivo proceso estadístico.

En la aplicación de la prueba piloto se detectaron preguntas para las cuales los encuestados entendieron asignar puntuaciones inversamente; dado que los coeficientes y correlación se encontraron negativos y significativos. Véase Anexo 1

Se describieron por medio de matrices de correlación todas las fases de la adaptación en lo que tiene que ver con correlación ITEMS-ITEMS; correlación ITEMS-SUBTEST y matrices de correlación SUBTEST-SUBTEST.

- Luego de las pruebas pilotos y sucesivas observaciones y sugerencias de expertos-jueces el resultado final fueron los instrumentos que se presentan.

5.4.1 CUESTIONARIO "CLIMA INSTITUCIONAL TECLA".

El Cuestionario sobre Clima Institucional (TECLA), fue elaborado por Hoyos y Bravo (1973) quienes se basaron en el utilizado por Litwin y Stringer (1968) y consideraron las mismas dimensiones. Posteriormente Rodríguez y Cañón, evaluando las necesidades del medio colombiano y

partiendo de las necesidades de Maslow, vieron necesario incluir dos dimensiones más al TECLA, estas fueron seguridad y salario. La prueba total fue sometida a validación externa por Guzmán.

Escobar, Rodríguez y Estrada en 1974 realizaron la normalización del TECLA. El estudio tuvo como propósito determinar la posición relativa de las organizaciones colombiana de nuestro propio medio con relación al clima. Para nuestro propósito fue preciso adaptar este instrumento educativo, el cual consta de 90 ítems que miden las siguientes dimensiones:

- CONFORMIDAD: El grado con que las personas sienten que existen muchas limitaciones impuestas sobre el grupo de trabajos, exceso de leyes, políticas, reglas o prácticas hacia las cuales hay que conformarse en lugar de realizar el trabajo como mejor les parezca.

Items: 5, 12, 14, 23, 41, 58, 86.

- RESPONSABILIDAD: El grado con que los miembros de la institución reciben responsabilidad personal para poder realizar la parte de los objetivos organizacionales que le corresponden; el grado con que los miembros del grupo experimentan que pueden tomar decisiones acerca de cómo

realizar un trabajo sin necesidad de estar comprobando cada paso con sus superiores.

Items: 3, 18, 32, 48, 57, 66, 68, 75, 89.

- **NORMAS DE EXCELENCIA:** el énfasis que la organización hace en la calidad del rendimiento y en la producción sobresaliente, incluyendo el grado con que los individuos experimentan que la organización fija objetivos y metas que impone retos para ellos y comunica el compromiso con éstas.

Items: 1, 10, 19, 28, 30, 39, 46, 47, 54, 55, 64, 84.

- **RECOMPENSA:** El grado con que los miembros sienten que son recompensados y reconocidos por el buen trabajo en lugar de se ignorados, criticados o castigados cuando algo sale mal.

Items: 6, 15, 17, 33, 37, 42, 45, 50, 51, 60, 69, 78, 87.

- **CLARIDAD ORGANIZACIONAL:** El grado con que los miembros del grupo experimentan que las cosas están bien organizadas y los objetivos claramente definidos en lugar de ser confusos, desordenados o caóticos.

Items: 2, 9, 11, 20, 27, 29, 38, 56, 65, 72, 73, 74, 82, 83.

- **CALOR Y APOYO:** El sentimiento experimentado por los miembros por el cual se considera la amistad como norma apreciada por el grupo; que existe confianza y mutuo apoyo. El sentimiento de que las buenas relaciones prevalecen en el entorno del trabajo. Se siente cómodo con los demás.

Items: 4, 22, 31, 34, 40, 49, 53, 63, 67, 76, 85.

SEGURIDAD: El sentimiento de los miembros por el cual ellos experimentan estabilidad en el trabajo, protección física, psicológica y social.

Items: 8, 13, 21, 24, 26, 35, 44, 59, 62, 71, 77, 80.

GRATIFICACION: Sentimiento experimentado por los miembros de que existe compensación del esfuerzo realizado, reconocimiento y justicia.

Items: 7, 16, 25, 43, 52, 61, 70, 79, 81, 88.

En el Cuestionario sobre Clima Institucional (TECLA) el encuestado se pronuncia acerca de la frecuencia con que se presenta la afirmación; es una escala tipo Likert donde hay cinco posibilidades de respuestas, las cuales son: Nunca: 1, Casi nunca: 2, Algunas veces: 3, Casi siempre: 4 y Siempre 5. Véase Anexo 2.

5.4.2 CUESTIONARIO "ESTILOS DE DIRECCION NIVEL EDUCATIVO".

El Instrumento Estilos de Dirección, Nivel Educativo se propone obtener una valoración de la práctica educativa del docente.

Doce situaciones típicas han sido incluidas en este instrumentos. Bajo cada situación se dan cinco formas alternativas de manejarla. De cada serie de cinco alternativas se elige la más característica y la menos característica dándole un valor dentro de la escala de 10 y 1 respectivamente; las 3 alternativas restantes se ubican en la escala según el grado que corresponda de acuerdo a la valoración que el encuestado considere.

El cuestionario evalúa cinco estilos de dirección. El estilo 9/1 refleja un máximo de preocupación por la tarea acompañado de un mínimo de preocupación por la gente; el estilo 1/9 refleja un mínimo de preocupación por la tarea acompañado de un máximo de preocupación por la gente; el estilo 1/1 refleja un mínimo de preocupación en ambas direcciones; el estilo 5/5 refleja una moderada preocupación en una y en otra y el estilo 9/9 refleja un máximo de preocupación por la tarea, acompañado de un máximo de preocupación por la gente.

Los diversos ítems del inventario de estilos de dirección han sido estructurados para reflejar los comportamientos particulares que corresponden a cada uno de los cinco estilos de dirección que resultan de las distintas combinaciones de preocupaciones.

La descripción de las características de cada uno de los estilos de dirección mencionados proporcionan información acerca de la forma como cada docente, dependiendo de su estilo de dirección predominante, enfoca cuatro aspectos básicos de la dirección: Filosofía, Planeación y Fijación de Objetivos, Implementación o Ejecución, Evaluación.

El cuestionario Estilos de Dirección fue diseñado por Jay Hall, Jerry B. Harvey, y Martha S. Williams quienes se basaron en la teoría sobre la Red Gerencial de Blake y Mouton. Este instrumento en su forma original estaba diseñado para que el grupo evaluara el Estilo de Dirección del jefe; y se transformó en un instrumento de autoevaluación del Estilo de Dirección del Maestro. Véase Anexo 3.

5.5. PRUEBA PILOTO

Los instrumentos recolectores de datos fueron aplicados en una prueba piloto así: a 80 alumnas del décimo grado

del CEFA, el Cuestionario sobre Clima Institucional (Tecla); y a 30 profesores de la misma institución, jornada de la mañana, el Cuestionario Estilos de Dirección.

5.6 TRATAMIENTO ESTADISTICO DE DATOS

EL tratamiento de los datos se realizó utilizando para cada prueba análisis de varianza y posteriormente se correlacionaron los resultados de las dos pruebas, teniendo como punto de enlace una apreciación sociométrica: la escogencia de los profesores de mayor y menor influencia.

El procesamiento estadístico de los datos se realizó por computador utilizando el programa: SPSS paquete estadístico para la Ciencias Sociales.

6. RESULTADOS, INTERPRETACIONES Y DISCUSION

Teniendo en cuenta que valor P de la prueba es el máximo error para el cual la hipótesis nula (H_0) se acepta, encontramos la lectura de las siguientes tablas:

6.1 TABLA 3

HABLA 1. DE PUNTAJES MEDIOS, EL ANALISIS DE VARIANZA Y EL NIVEL DE SIGNIFICACION DE LOS ESTILOS DE DIRECCION POR SEXO

Sexo	"Estilos de dirección"					
	ED 1/9	ED 5/5	ED 9/1	ED 9/9	ED 1/1	EDP
Femenino	85.00	76.46	65.92	94.23	39.31	96.73
Masculino	84.83	81.00	66.58	95.17	39.67	98.58
Total	84.95	77.89	66.13	94.53	39.42	97.32
Valor P.	*32	0.408	0.640	0.899	0.910	*606



Las hipótesis para la tabla 1 se pueden formular así:

H₀: El sexo no explica las variaciones en los puntajes de cada estilo de dirección.

H₁: El sexo es factor que explica las variaciones en los estilos de dirección.

De acuerdo al valor P de las hipótesis en la tabla 1, resultan que se aprueban todas las hipótesis nulas, es decir, no se encuentran diferencias significativas en los puntajes medios de cada estilo de dirección incluyendo el predominante por sexo.

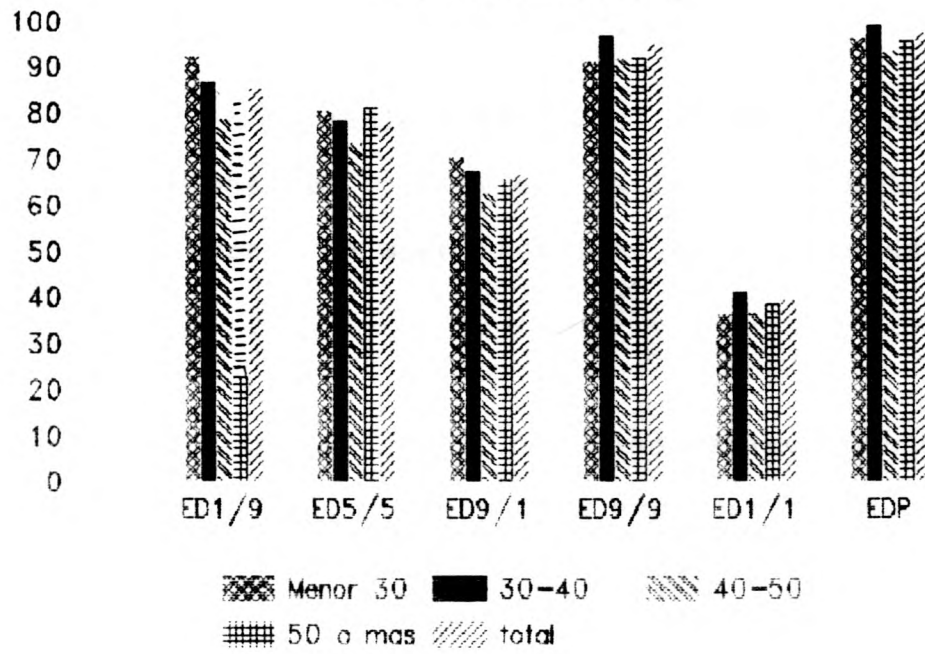
El sexo no explica la diferencia en el estilo de liderazgo que se ejerza.

6.2 TABLA 2

TABLA 2. RESUMEN DE PUNTAJES MEDIOS. EL ANALISIS DE VARIANZA Y EL NIVEL DE SIGNIFICACION DE LOS ESTILOS DE DIRECCION POR EDAD RECODIFICADA

EDADREC	Estilos de dirección					
	ED 1/9	ED 5/5	ED 9/1	ED 9/9	ED 1/1	EDP
< 30 1	92.00	80.33	70.00	91.00	36.33	96.33
30-40 2	86.64	78.14	67.05	96.77	41.05	99.18
40-50 3	78.57	73.43	62.29	91.43	36.43	93.29
50 ó + 4	22.67	81.00	65.33	91.67	38.50	95.67
Total	84.95	77.89	66.13	94.53	39.42	97.32
Valor P.	0.699	0.965	0.658	0.130	0.386	0.420

ESTILOS DE DIRECCION POR RANGOS DE EDAD



Ho: Los niveles medios de los estilos de dirección no difieren por los rangos de edad de los docentes.

H1: Los niveles medios de los estilos de dirección difieren por los rangos de edad de los docentes.

Al consultar en la tabla número 2 el valor P de la prueba para cada hipótesis, se llega a la conclusión de no encontrar diferencias significativas en la hipótesis nula (Ho).

De nuevo esto quiere decir que las variaciones en los estilos de dirección no se pueden explicar por los rangos de edad.

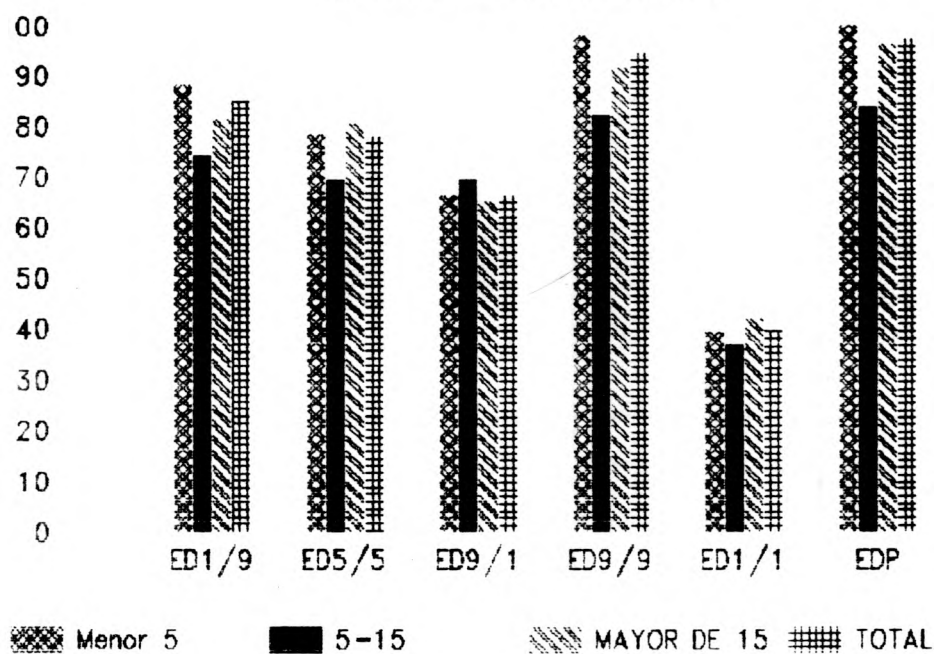
La edad no explica la diferencia en el estilo de dirección que se ejerza.

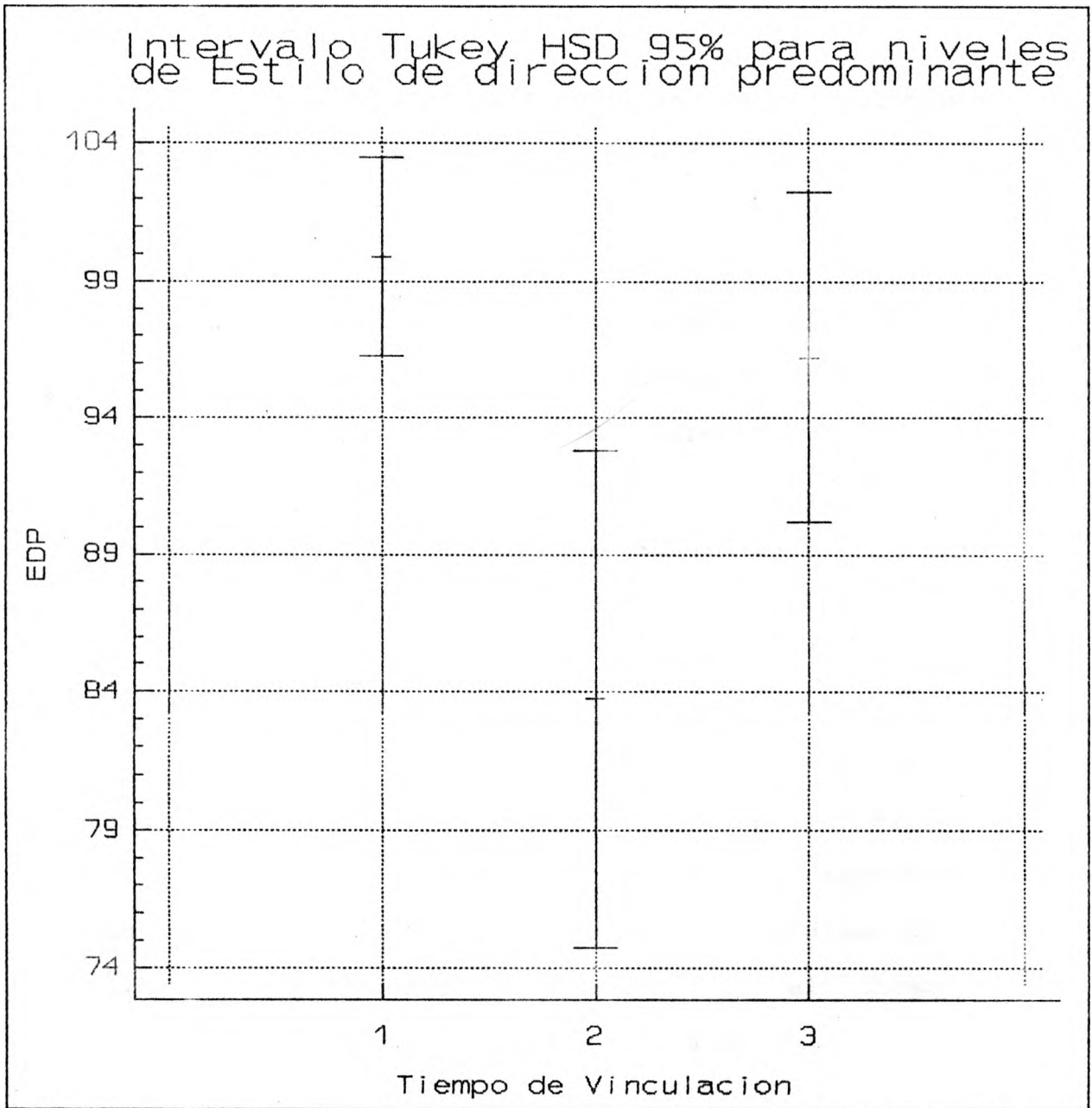
6.3 TABLA 3

TABLA 3. RESUMEN DE PUNTAJES MEDIOS, EL ANALISIS DE VARIANZA Y EL NIVEL DE SIGNIFICACION DE LOS ESTILOS DE DIRECCION POR TIEMPO DE VINCULACION

TNINRE	Estilos de dirección						
	ED 1/9	ED 5/5	ED 9/1	ED 9/9	ED 1/1	EDP	
=< 5	1	88.04	78.36	66.12	97.68	39.00	99.88
5-15	2	74.00	69.25	69.25	82.00	37.00	83.75
15 +	3	81.22	80.44	64.78	91.33	41.67	96.22
Total		84.95	77.89	66.13	94.53	39.42	97.32
Valor P.		0.164	0.439	0.508	0.028	0.311	0.066

ESTILOS DE DIRECCION POR TIEMPO DE VINCULACION





Ho: El tiempo de vinculación no explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

H1: El tiempo de vinculación explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

Para los estilos de dirección 1/9, 5/5, 9/1 y 1/1 el tiempo de vinculación por los rangos definidos, no explican las variaciones en los puntajes de estilos de dirección, dado que sus valores P superan el 0.05; sin embargo en el estilo de dirección 9/9 se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de dicho estilo por el tiempo de vinculación.

El menor puntaje se encontró en el tiempo de vinculación 2 con 82 puntos, o sea, entre 5-15 años de vinculación, seguido por los que tienen más de 15 años con 91.33; y los que presentaron mayor puntaje fueron aquellos de menos de 5 años con 97.68. Los niveles medios de los estilos de dirección solo difieren por el tiempo de vinculación en el estilo de dirección 9/9.

Según la Tabla 3 se encontró que los profesores con tiempo de vinculación menor o igual a 5 años obtuvieron mayor puntaje en el ejercicio de liderazgo con estilo participativo 9/9, señalando una diferencia en el nivel

de significación, lo cual indica que los docentes con menor tiempo de vinculación en la institución puntúan más alto en el ejercicio del liderazgo participativo.

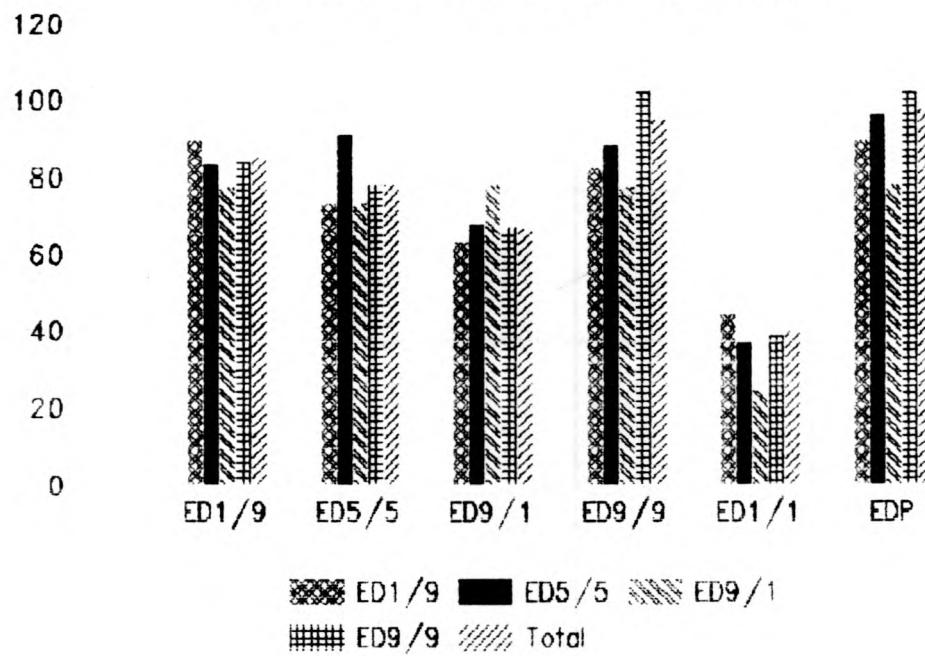
A cada profesor se le determinó el estilo de liderazgo predominante definido por el máximo puntaje en sus estilos de dirección.

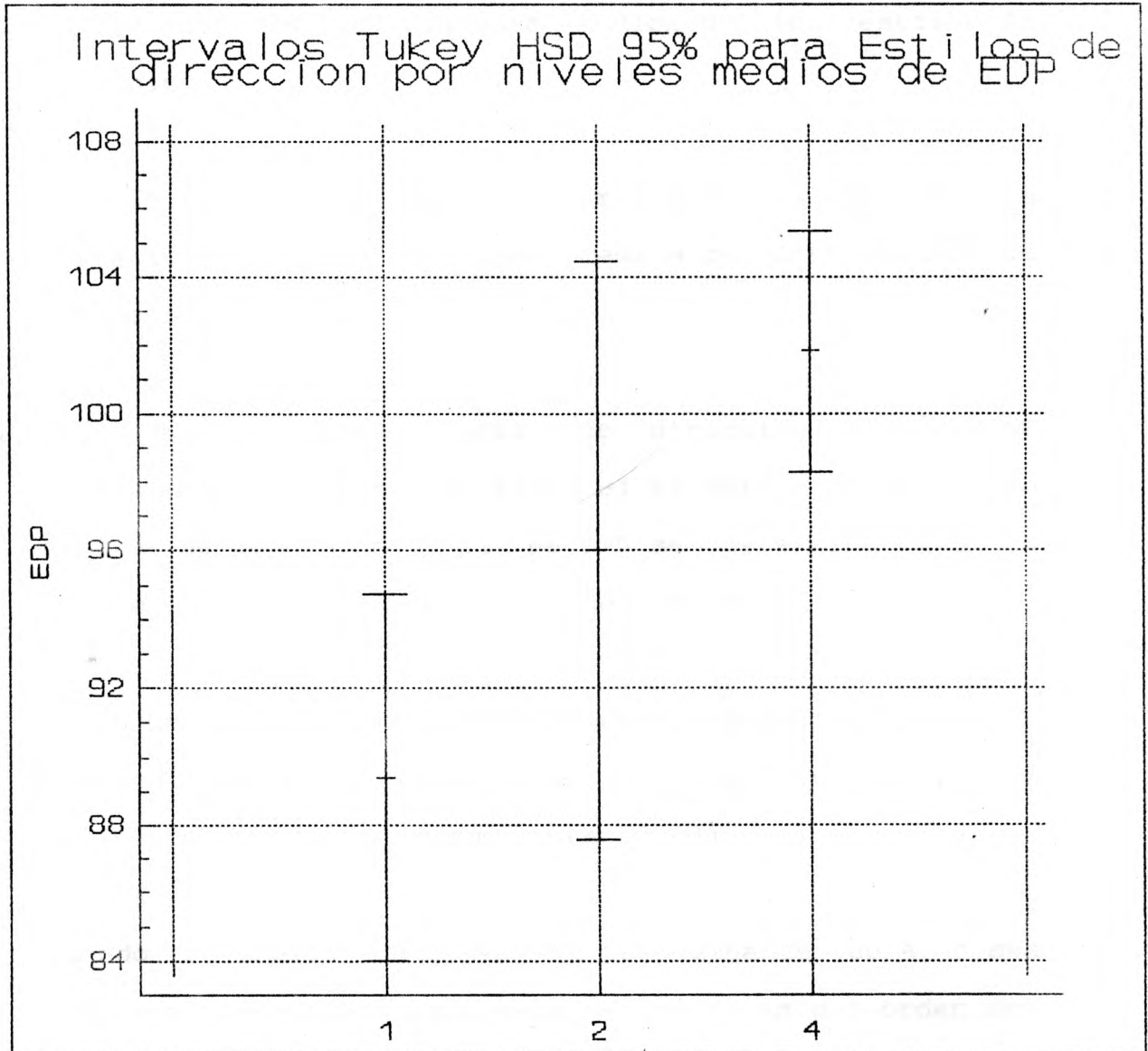
6.4 TABLA 4

TABLA 4. RESUMEN DE PUNTAJES MEDIOS. EL ANALISIS DE VARIANZA Y EL NIVEL DE SIGNIFICACION DE LOS ESTILOS DE DIRECCION POR ESTILO DE DIRECCION PREDOMINANTE CODIFICADO

EDPRECOD		Estilos de dirección					EDP
		ED 1/9	ED 5/5	ED 9/1	ED 9/9	ED 1/1	
1/9	1	89.40	73.20	62.80	82.10	44.20	89.40
5/5	2	83.00	90.50	67.25	88.00	37.00	96.00
9/1	3	77.00	73.00	78.00	77.00	24.00	78.00
9/9	4	83.70	77.96	66.87	101.83	38.43	101.83
Total		84.95	77.89	66.13	94.53	39.42	97.32
Valor P.		0.135	0.438	0.733	0.000	0.284	0.013

ESTILOS DE DIRECCION POR ESTILO DE DIRECCION PREDOMINANTE





Ho: El estilo de dirección predominante no explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

H1: El estilo de dirección predominante explica las variaciones de los puntajes medios de los estilos de dirección.

Todo docente tiene un estilo de dirección predominante pero con puntajes en los otros; si el estilo de dirección es 1/9 se determina 1, si es 5/5 se determina 2, si es 9/1 se determina 3 y si es 9/9 se determina 4.

Se encuentran diferencias altamente significativas en la hipótesis nula (Ho) del estilo de dirección 9/9 por el estilo de dirección predominante (0.00).

Cuando el estilo de dirección predominante es 4 o sea 9/9, los porcentajes para este estilo serán del orden del promedio de 101.83, seguido del estilo de dirección 2 con 88.00 , del estilo de dirección 1 con 82.10 y del estilo de dirección 3 con 77.00. De ahí que en el estilo de dirección 4 para los puntajes del estilo de dirección 9/9 se encontraron diferencias altamente significativas.

La ordenación de estos estilos es como sigue: el puntaje más alto se encontró con estilo de dirección 4 seguido del 2, luego el 1 y por último el 3.

Para los puntajes del estilo de dirección predominante por el estilo de dirección predominante codificado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El orden entonces de mayor a menor estaría dado por el estilo de dirección 4 con un valor medio de 101.83 seguido por el estilo 2 con 96.00 seguido por el 1 con 89.4 y por último el 3 con 78.00 de un máximo posibles de 120 puntos.

De lo anterior puede deducirse que hay una fuerte tendencia a ejercerse este estilo por el puntaje.

Los niveles medios de los estilos de dirección sólo difieren por el estilo de dirección predominante codificado en los puntajes del estilo de dirección 1/9 y del estilo de dirección predominante.

Al observar la tabla 4 se encuentra que en el análisis por estilo de dirección predominante codificado, obtuvieron el puntaje medio más alto, aquellos profesores con estilo de dirección 4 (9/9) igualmente en el estilo de dirección predominante, lo que significa que el mayor porcentaje de los docentes se desempeñan con un estilo de

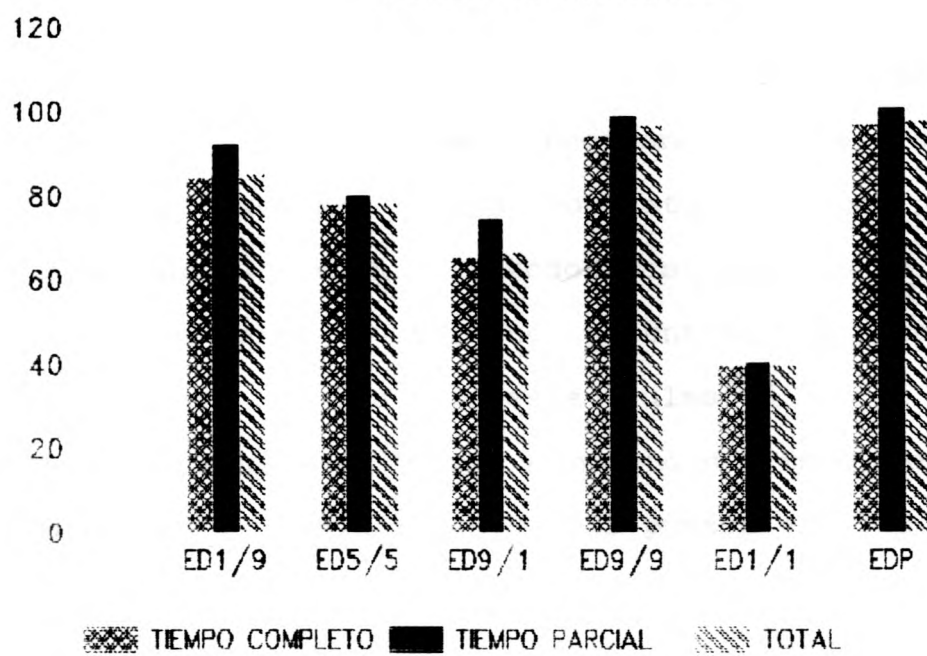
dirección participativa (9/9), seguido por el estilo de dirección 2 (5/5), seguido del 1 (1/9) y por el 3 (9/1).

6.5 TABLA 5

TABLA 5. RESUMEN DE PUNTAJES MEDIOS, EL ANALISIS DE VARIANZA Y EL NIVEL DE SIGNIFICACION DE LOS ESTILOS DE DIRECCION POR VINCULACION RECODIFICADA

VINREC	Estilos de dirección					
	ED 1/9	ED 5/5	ED 9/1	ED 9/9	ED 1/1	EDP
Tiempo completo ¹	83.69	77.59	64.66	93.81	39.28	96.72
Tiempo parcial ²	91.67	79.50	74.00	98.33	40.17	100.50
Total	84.95	77.89	66.13	39.42	39.42	97.32
Valor P.	0.094	0.908	0.135	0.581	0.558	0.782

ESTILOS DE DIRECCION POR TIPO DE VINCULACION



Ho: Los niveles medios de estilo de dirección no difieren por el tipo de vinculación.

H1: Los niveles medios de estilo de dirección difieren por el tipo de vinculación.

Otro de los factores que explica las variaciones en los puntajes de estilos de dirección, es el tipo de vinculación según sea tiempo completo o tiempo parcial; al observar la tabla 5, todos los valores P de las hipótesis superan el 5%, no encontrándose diferencias significativas en las hipótesis nulas (Ho). El tipo de vinculación según sea tiempo completo o tiempo parcial no influye en las variaciones de los puntos en los estilos de dirección.

La antigüedad en el trabajo y el estilo de dirección predominante codificado explica las variaciones en los puntajes de los estilos de dirección 9/9 y estilo de dirección predominante, notándose una fuerte tendencia a que este estilo se ejerza en la institución.

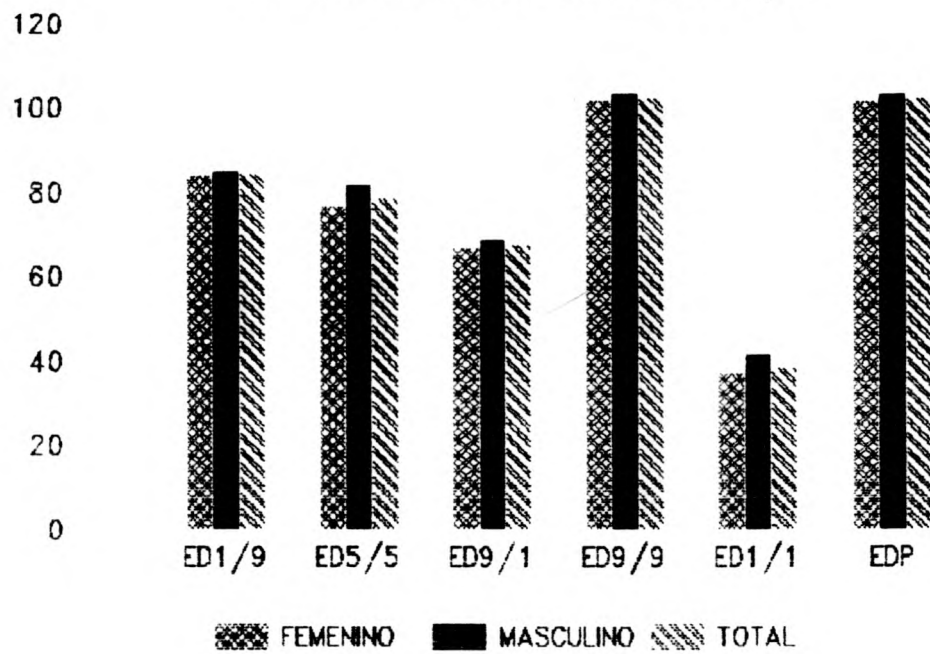
A partir de la tabla 6 se pretende ampliar la explicación del predominio estilos de dirección 9/9 con los 23 casos encontrados.

6.6 TABLA 6

TABLA 6. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTANDAR PARA LOS ESTILOS DE DIRECCION POR SEXO, CUANDO EL ESTILO DE DIRECCION PREDOMINANTE ES 9/9=4 --> 23

	Estilos de dirección												Nro. de Casos
	ED 1/9		ED 5/5		ED 9/1		ED 9/9		ED 1/1		EDP		
	Media	desviación estandar	Media	desviación estandar	Media	desviación estandar	Media	desviación estandar	Media	desviación estandar	Media	desviación estandar	
Femenino	83.40	10.74	76.20	8.30	66.20	13.05	101.33	8.52	37.00	12.17	101.33	8.52	15
Masculino	84.25	7.16	81.25	9.49	68.12	15.35	102.75	8.78	41.12	14.28	102.75	8.78	8
Total	83.70	9.48	77.96	8.87	66.87	13.57	101.83	8.44	38.43	12.79	101.83	8.44	23

ESTILOS DE DIRECCION POR SEXO PARA ESTILO PREDOMINANTE 9/9



La lectura de la tabla 6 permite ver los puntajes medios y la intensidad de las variaciones de cada estilo de dirección por sexo, cuando el estilo de dirección predominante es el 4, o sea, el 9/9.

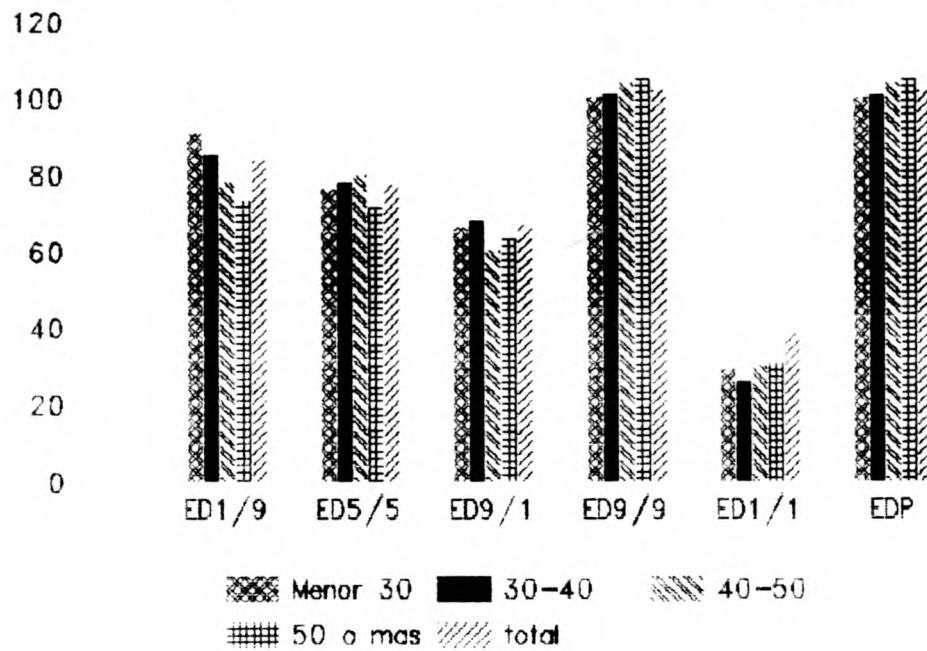
Se observa que aunque hay desigualdad en el número de casos y puntajes de mujeres (15) y de hombres (8) no existen diferencias.

7 TABLA DE MEDIAS Y DESVIACION ESTANDAR PARA LOS ESTILOS DE DIRECCION POR EDAD CODIFICADA CUANDO EL ESTILO DE DIRECCION PREDOMINANTE ES 9/9=4-->23

Estilos de dirección

Edad	Recodificada	ED 1/9		ED 5/5		ED 9/1		ED 9/9		ED 1/1		EDP		No. de Casos
		Media	Desv. Standar	Media	Desv. Standar	Media	Desv. Standar	Media	Desv. Standar	Media	Desv. Standar	Media	Desv. Standar	
	S													
1	F	91.00	.00	76.00	.00	66.00	.00	100.00	.00	29.00	.00	100.00	.00	1
=< 30	M													
2	F	85.18	9.39	76.45	9.22	67.82	14.94	100.91	8.58	39.45	13.08	100.91	8.58	11
30-40	M	85.00	6.07	80.50	11.00	70.17	17.60	102.00	44.67	14.61	102.00	10.26		6
3	F	75.00	19.80	77.50	9.19	59.00	2.83	103.50	16.26	30.50	10.61	103.50	16.26	2
40-50	M	82.00	12.73	83.50	3.53	62.00	.00	105.00	.00	30.50	7.68	105.00	.00	2
4	F	73.00	.00	71.00	.00	63.00	.00	105.00	.00	31.00	.00	103.00	.00	1
50 +	M													
Total		83.70	9.48	77.96	8.87	66.87	13.57	101.83	8.44	38.43	12.78	101.83	8.44	23

ESTILOS DE DIRECCION POR RANGOS DE EDAD, PARA ESTILO 9/9



La lectura de la tabla 7 permite ver los puntajes medios y la intensidad de la variación de cada estilo de dirección por rangos de edad y por sexo, cuando el estilo de dirección predominante es 4, o sea el 9/9.

En este estilo de dirección predominante no existen hombres menores de 30 años ni mayores de 50; igualmente se observa que el número más alto de profesores que ejercen dicho estilo se encuentran entre los 30 y 40 años con puntajes de 100.91 para el sexo femenino y con 11 casos; y 102.00 para el sexo masculino con 6 casos.

8 TABLA DE MEDIAS Y DESVIACIONES ESTANDAR PARA LOS ESTILOS DE DIRECCION POR TIEMPO DE VINCULACION CUANDO EL ESTILO DE DIRECCION PREDOMINANTE ES 9/9=4-->23

Estilos de dirección	ED 1/9			ED 5/5			ED 9/1			ED 9/9			ED 1/1			EDP			No. de Casos	
	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar		
1	F	= < 30	91.00	0.00	76.00	0.00	66.00	0.00	100.00	0.00	29.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	0.00	1
		30-40	85.18	9.39	76.45	9.22	67.82	14.94	100.91	8.58	39.45	13.08	100.91	8.58	100.91	8.58	100.91	8.58	8.58	11
		= < 5	85.50	6.42	80.80	12.28	68.80	19.32	105.00	8.00	40.40	11.41	105.00	8.00	105.00	8.00	105.00	8.00	8.00	1
	H	40-50	9.00	0.00	86.00	0.00	62.00	0.00	105.00	0.00	25.00	0.00	150.00	0.00	150.00	0.00	150.00	0.00	0.00	
2	F																			
	H	30-40	81.00	0.00	79.00	0.00	77.00	0.00	77.00	0.00	66.00	0.00	87.00	0.00	87.00	0.00	87.00	0.00	0.00	1
		40-50	73.00	0.00	81.00	0.00	62.00	0.00	62.00	0.00	36.00	0.00	10.50	0.00	10.50	0.00	10.50	0.00	0.00	2
3	F	40-50	75.00	19.80	77.50	9.19	59.00	2.83	103.50	12.26	3.50	10.61	103.50	16.26	103.50	16.26	103.50	16.26	16.26	2
		= < 50	73.00	0.00	71.00	0.00	63.00	0.00	103.50	0.00	31.00	0.00	103.00	0.00	103.00	0.00	103.00	0.00	0.00	1
15 +	H																			
Total			83.70	9.48	77.96	8.87	66.87	13.57	101.83	8.44	38.43	12.78	101.83	8.44	101.83	8.44	101.83	8.44	8.44	23

En la tabla 8 se puede observar los puntajes medios y la intensidad de la variación de cada estilo de dirección por tiempo de vinculación, por rangos de edad y por sexo cuando el estilo de dirección predominante es el 9/9, o sea el 4. Se puede destacar como importante que los docentes vinculados a la institución con un tiempo menor o igual a cinco años alcanzaron el puntaje medio más alto, seguido por aquellos que llevan más de 15 años y por último los que tienen un tiempo de vinculación entre 5 y 15 años.

9 TABLA DE MEDIAS Y DESVIACION ESTANDAR PARA LOS ESTILOS DE DIRECCION POR VINCULACION RECODIFICADA, CUANDO EL ESTILO DE DIRECCION PREDOMINANTE ES 9/9-4-->23

6.9 TABLA 9

Estilos de direccion	ED 1/9		ED 5/5		ED 9/1		ED 9/9		ED 1/1		EDP	No. de Casos																
	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar																		
T. VINCREC S	Edad	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	No. de Casos																
													1	F	< 30	91.00	0.00	76.00	0.00	66.00	0.00	100.00	0.00	1				
															30-40	81.14	9.65	75.57	8.26	63.14	16.28	100.29	10.50	36.14	10.02	100.29	10.55	7
															40-50	75.00	18.80	77.50	9.19	59.00	2.83	103.50	16.26	30.50	10.61	103.50	16.26	2
>= 50	73.00	0.00	71.00	0.00	63.00	0.00	103.00	0.00	31.00	0.00	103.00	0.00	1															
Tiempo completo	M	30-40	86.25	7.32	85.00	9.13	69.75	22.17	107.75	5.91	43.56	10.47	107.75	5.91	4													
		30-40	81.00	0.00	79.00	0.00	77.00	0.00	87.00	0.00	66.00	0.00	87.00	0.00	1													
		40-50	91.00	0.00	86.00	0.00	62.00	0.00	105.00	0.00	25.00	0.00	105.00	0.00	1													
40-50	73.00	0.00	81.00	0.00	62.00	0.00	105.00	0.00	36.00	0.00	105.00	0.00	1															
2	F	30-40	92.25	1.71	78.00	11.92	76.06	8.60	102.00	4.55	45.25	17.29	102.00	4.55	4													
		Parcial	M	30-40	84.00	0.00	64.00	0.00	65.00	0.00	94.00	0.00	28.00	0.00	94.00	0.00												
Total	M	30-40	83.70	9.48	77.96	0.87	66.87	13.57	101.83	8.44	38.43	12.78	101.83	8.44	23													
		Total	83.70	9.48	77.96	0.87	66.87	13.57	101.83	8.44	38.43	12.78	101.83	8.44	23													

En la tabla 9 se observan los puntajes medios y la intensidad de la variación de cada estilo de dirección por tipo de vinculación recodificada, por rangos de edad y por sexo, cuando el estilo de dirección es 4, o sea 9/9.

Entre los 23 casos que se analizan en dicha tabla, aparece como significativo que la mayoría de los profesores (18) son de tiempo completo y que puntúan dentro del estilo de dirección 9/9 mucho más alto que los de tiempo parcial.

6.10 TABLA 10

FACULTAD DE...
 Centro de Docencia
 C.B.D.V.

RESUMEN DE ALGUNAS CARACTERISTICAS
 DE LOS DOCENTES Y DE LOS ESTILOS DE DIRECCION

Profesor	Influencia mayor	Influencia menor	Tiempo de vinculación	Tipo de Vinculación	ED 1/9	ED 5/5	ED 9/1	ED 9/9	ED 1/1	ED Pre.	ED Pre.cod
1	6		1	1	64	64	61	108	18	108	4
2	1	1	2	1	81	79	77	87	66	87	4
3	8	3	1	2	97	101	75	88	32	101	2
4	17		3	1	101	77	78	82	53	101	1
5	7	2	1	1	90	80	64	89	50	90	1
6	1	1	3	1	73	71	63	103	31	103	4
7	1	4	2	1	65	44	60	59	22	65	1
8	9		2	1	73	81	62	105	36	105	4
9	6	1	3	1	89	84	57	115	38	115	4
10	4	2	1	1	76	89	101	104	57	104	4
11	1	18	3	1	80	111	60	109	49	111	2
12	8		3	1	61	71	61	92	23	92	4
13	8		1	1	86	77	70	103	32	103	4
14	2		1	1							
15	7		1	1	79	72	79	64	48	84	4
16	3	7	3	1	85	86	82	69	44	86	2
17	1		1	1	86	80	34	103	36	103	4
18	5		1	1	89	71	75	116	35	116	4
19	7		1	2	93	95	80	101	47	101	4
20	8		1	2	84	64	65	94	28	94	4
21	1		1	1	91	76	66	100	29	100	4
22	1	8	1	1	94	78	65	91	48	94	1
23	1	35									
24	12	2	1	1	92	78	55	108	40	108	4
25	14	1	1	1	89	84	52	93	39	93	4
26	16	1	1	2	90	72	67	108	67	108	4
27	5	2									
28		1	1	1	91	86	62	105	25	105	4
29		3	1	1	102	78	58	95	40	102	1
30		2	1	1	88	64	69	85	48	88	1
31		22	1	1	91	96	53	116	45	116	4
32		1	1	1	99	92	56	76	30	99	1
33		18	3	1	77	770	69	73	63	77	1
34		4	1	1	83	59	48	78	37	83	1
35		5	2	1	77	73	78	77	24	78	3
36		9	3	1	70	64	52	86	23	86	4

La tabla 10 presenta un resumen de algunas características de los docentes como: tiempo de vinculación, tipo de vinculación, influencia mayor, influencia menor, el puntaje en cada uno de los estilos de dirección, estilo de dirección predominante y estilo de dirección predominante codificada.

Los factores que se tomaron en cuenta para el cuestionario TECLA fueron las ocho dimensiones (conformidad, responsabilidad, normas de excelencia, recompensa, claridad organizacional, calor y apoyo, seguridad y gratificación) enfrentadas con los factores de estilo de dirección predominante de influencia mayor y de influencia menor; a cada alumna se le diligenció la encuesta para valorar los puntajes de las ocho dimensiones y al final se le preguntó por la influencia mayor y menor con respecto a los profesores.

Los estilos de incidencia mayor que se presentaron fueron el 1 que corresponde al estilo de dirección 1/9, el 2 corresponde al estilo de dirección 5/5 y el 4 estilo de dirección 9/9; el número de casos para el estilo 4 es de 111, significativamente diferente del estilo 1 con 26 casos y del estilo 2 con 12.

HIPOTESIS (TABLA 11)

INCIDENCIA MAYOR Vs DIMENSIONES DEL CLIMA

ESTILOS DE INCIDENCIA MAYOR

Dimensiones	1 ED 1/9		2 ED 5/5		4 ED 9/9		Valor P.	Decisiones
	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desviación estandar		
Conformidad 7-35	16.54	3.29	16.25	3.50	15.79	4.23	0.6679	No significativo
Responsabilidad 10-50	36.96	3.90	35.91	5.65	35.80	5.29	0.5604	No significativo
Normas de excelencia 12-60	40.92	4.11	41.92	3.15	40.67	4.13	0.5922	No significativo
Recompensa 13-65	40.42	5.81	41.00	3.00	37.98	4.76	0.0170	Diferencias estadísticamente significativas
Claridad organizacional 14-70	52.73	3.73	51.67	2.93	50.54	4.20	0.0405	Estadísticas significativas
Calor y apoyo 11-55	37.38	2.97	37.00	2.52	36.61	3.80	0.5996	No significativa
Seguridad 12-60	35.23	5.17	37.17	4.22	34.24	4.61	0.985	No significativa
Gratificación 10-60	37.04	3.80	36.08	4.83	36.12	4.21	0.5946	No significativa
Número de	26		12		111			

Ho: El estilo de dirección de incidencia mayor no es factor que explique las variaciones en las dimensiones del clima institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de excelencia, Recompensa, Calor y Apoyo, Claridad Organizacional, Seguridad y Gratificación).

H1: El estilo de dirección de incidencia mayor es un factor que explica las variaciones en las dimensiones del clima Institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Recompensa, Calor y apoyo, Claridad Organizacional, Seguridad y Gratificación).

HIPOTESIS (TABLA 12)

ESTILOS DE DIRECCION INCIDENCIA MENOR VS DIMENSIONES DEL CLIMA

ESTILOS DE INCIDENCIA MENOR

Dimensiones	1 ED 1/9		2 ED 5/5		3 ED 9/1		4 ED 9/9		Valor P	Decisiones
	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar	Media	Desv. estandar		
Conformidad 7-35	16.43	4.70	14.85	3.14	16.00	3.40	17.30	4.67	0.1271	No significativo
Responsabilidad 10-50	35.21	6.76	36.85	5.43	33.00	5.29	36.38	3.31	0.3452	No significativo
Normas de Excelencia 12-60	40.48	4.13	41.62	3.98	39.20	3.19	39.76	3.47	0.2091	No significativo
Recompensa 13-65	36.31	5.64	40.03	3.94	37.40	5.50	40.26	4.88	0.0086	Diferencia fuertemente significativa
Claridad Organizacional 14-70	50.43	3.85	51.73	4.51	52.80	3.11	51.26	3.76	0.4018	No significativo
Calor y Apoyo 11-55	37.33	3.74	37.23	3.70	36.00	1.22	36.00	3.45	0.3447	No significativo
Seguridad 12-60	34.38	4.28	35.41	3.52	32.40	6.11	35.65	5.20	0.3232	No significativo
Gratificación 10-60	35.90	3.07	35.79	4.52	37.80	2.28	35.71	3.18	0.6715	No significativo
Número de casos	42		34		5		34			

Ho: El estilo de dirección de incidencia menor no es un factor que explique las variaciones en las dimensiones del clima institucional (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Recompensa, Calor y Apoyo, Claridad Organizacional, Seguridad y Gratificación).

H1: El estilo de dirección de incidencia menor es un factor que explica las variaciones en las dimensiones del clima institucional. (Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Recompensa, Calor y Apoyo, Claridad Organizacional, Seguridad y Gratificación).

En las tablas de los puntajes medios del TECLA por estilos de dirección predominante de incidencia mayor e incidencia menor los promedios para conformidad fluctuaron alrededor de 16 puntos en promedio generándose de esto una indefinición con respecto a la dimensión conformidad; las alumnas respecto al clima de la dimensión conformidad no están definidas en términos de la posición de la Escala Likert.

En la incidencia menor de la dimensión conformidad los puntajes fueron alrededor de 15 lo que nos lleva a la opción de que casi nunca hay conformidad.

En la incidencia menor los promedios fluctúan como aparece en cada tabla sin diferencias significativas idénticamente como en el análisis de la incidencia mayor. Tanto para la incidencia mayor como para la menor presentan el mismo comportamiento.

Lo anterior nos confirma que en la incidencia mayor y menor, o sea algunas veces y casi nunca respectivamente las alumnas sienten que existen muchas limitaciones impuestas sobre el grupo, exceso de leyes, políticas, reglas o prácticas hacia las cuales hay que conformarse o someterse.

Respecto a la responsabilidad el clima en el grupo tanto para la incidencia mayor como la menor, está fluctuando alrededor de casi siempre, genera que casi siempre hay responsabilidad; en ninguna se encuentran diferencias significativas. En la incidencia menor los puntajes se mantienen a pesar de estar distribuidos el número de casos diferentes. Nótese en la tabla.

Lo cual confirma que los factores que intervienen en esta dimensión como libertad, conocimiento del trabajo, supervisión, grado de consulta, grado de control son percibidos por las alumnas como elementos que conforman parte del clima institucional, sienten que se les ha

delegado responsabilidades, y que pueden realizar el trabajo mucho mejor por si mismas sin necesidad de que permanentemente esten consultando.

En la dimensión normas de excelencia por estilo de dirección de incidencia mayor e incidencia menor, los puntajes fluctuaron alrededor de 40 sin diferencias significativas y presentan una tendencia a la opción 3 lo que indica que algunas veces se dan las normas de excelencia.

Esta lectura manifiesta que no siempre se perciben los factores: interés por seguir ideas para mejorar el trabajo, disposición y esfuerzo para asumir obligaciones y calidad del trabajo; actitudes que conforman la dimensión normas de excelencia. De igual manera las alumnas sienten que algunas veces les son impuestas metas retadoras y que existe presión por mejorar su realización personal y a nivel de grupo.

En la dimensión recompensa para los estilos de dirección de incidencia mayor se encontraron diferencias estadísticas significativas para los puntajes medios de recompensa.

Aquí el estilo de dirección 4 fue el que marcó las diferencias con puntajes medios menor que el estilo 1 y 2, los estilos 1 y 2 alrededor de 40.5 y 41 y el otro alrededor de 38, 1 y 2 van hacia casi siempre y el estilo 4 término medio entre algunas veces y casi siempre.

Para los estilos de dirección de incidencia menor se encuentran diferencias fuertemente significativas en los niveles medios de recompensa por los estilos.

Los estilos 1,3 puntuaron alrededor de 37 y los estilos 2 y 4 alrededor de 40.

La incidencia Menor para 40 puntos de recompensa en los estilos de dirección 2 y 4 hace que el clima se ajuste a la opción algunas veces y para los estilos 1 y 3 hace que se ajuste en un intermedio entre casi nunca y algunas veces.

Al hacer el análisis cualitativo en esta dimensión se puede apreciar que la alternativa casi siempre para los estilos 1 y 2; y el término medio entre algunas veces y casi siempre para el estilo 4 están señalando la percepción de los factores: reconocimiento, actitud frente a los errores y otra fuente de recompensa. Igualmente en la incidencia mayor los alumnos sienten que

son recompensados casi siempre por el trabajo realizado en lugar de ser castigados cuando algo sale mal.

Se observa en la dimensión claridad organizacional para el estilo de dirección de incidencia mayor en los puntajes del clima que se encontraron diferencias estadísticamente significativas; el estilo 4 puntúo menor que los estilos 1 y 2 y ésta se mantuvo alrededor de 52 aproximadamente, ajustándose a la situación de casi siempre en promedio. Y en la relación de la claridad organizacional con los estilos de incidencia menor no se encontró diferencias significativas. Hay tendencia hacia la alternativa 4.

Es importante destacar que en esta dimensión sobresalen las actitudes más favorables hacia los factores: claridad de funciones y objetivos, dotación adecuada y consistencia en la dirección.

Casi siempre las alumnas encuentran en el clima de la dimensión claridad organizacional que las cosas están bien organizadas, que existe un sentimiento de comprensión por parte de los profesores de lo que se espera de ellos y de cómo deben realizar su trabajo.

Dentro de la dimensión calor y apoyo no se encontraron diferencias significativas en los estilos de incidencia mayor y menor, esta situación puntúa un promedio en el intermedio entre algunas veces y casi siempre.

Los factores que intervienen en esta dimensión y que se manifiestan en el intermedio de algunas veces y casi siempre son: amistad, confianza, apoyo y comprensión.

Dentro de la institución se presenta entonces entre algunas veces y casi siempre, que existen buenas y amistosas relaciones en el ambiente, que los directivos y profesores mantienen relaciones calurosas y cordiales y que poseen un sentido de pertenencia a la misma.

En la dimensión seguridad no se encuentra diferencia en los estilos de incidencia mayor y menor. Los puntajes fueron alrededor de 35; lo que mejor se ajusta para la dimensión de seguridad en la institución es la de algunas veces.

Las alumnas perciben que el clima en esta dimensión genera algunas veces estabilidad, confianza y justicia, es decir, sienten protección de parte de la institución.

Finalmente en la dimensión gratificación no se encuentran diferencias tanto en el estilo de incidencia mayor como de incidencia menor, los puntajes fueron alrededor de 36; lo que mejor se ajusta para esta dimensión en la institución es casi siempre.

La observación hecha en ésta hace notar que existen y son captados los factores de justicia, reconocimiento y compensación al esfuerzo realizado con bastante frecuencia.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Según lo observado en el análisis hecho en la institución seleccionada y de acuerdo con los resultados estadísticos se percibe que existen buenas relaciones entre los docentes del Centro Formativo de Antioquia y las alumnas, lo que se confirma a través de las siguientes conclusiones: De acuerdo al valor P de las Hipótesis y resultados obtenidos en las tablas 1, 2, y 5 no se encontraron diferencias significativas en cuanto al Sexo, Rangos de Edad, y Tipo de Vinculación, por lo cual las Hipótesis Nulas (Ho) 1, 2, y 5 se aceptan.

El Sexo, Los Rangos de Edad y el Tipo de Vinculación no explican las variaciones en los puntajes de cada estilo de dirección: 1/1, 5/5, 1/9, 9/1 y 9/9.

Según las tablas 3 y 4 Tiempo de Vinculación con la Institución y Estilo de Dirección Predominante 9/9, se

concluye, que para los estilos 1/1, 5/5, 1/9, y 9/1 el tiempo de vinculación no explica variaciones en los puntajes dado que su valor P supera el 0.05; sin embargo en el estilo de dirección 9/9 se encontraron diferencias estadísticamente significativas, destacándose con mayor puntaje los profesores vinculados con menos de 5 años (97.68 puntos) lo que dice que en su mayoría éstos ejercen un estilo de dirección 9/9 o participative.

Según la tabla 4 se encontraron diferencias altamente significativas en el estilo de dirección predominante 4, 9/9 por el estilo de dirección predominante codificado, seguido del 2, 5/5; 1, 1/9 y del 3, 9/1, lo que indica una fuerte tendencia al ejercicio del estilo 4, 9/9 esto es que el mayor porcentaje de docentes se desempeña con un estilo de dirección participativo, seguido por un estilo 5/5, equilibrado.

De la tabla 6 en adelante se amplía este análisis, mostrándose la intensidad de variaciones cuando el estilo ejercido es el predominante 4, 9/9 según cada una de las variables: Sexo, Rangos de Edad, Tiempo de Vinculación y Tipo de Vinculación, destacándose:

- El número más alto de profesores que ejercen el estilo 9/9 está entre los 30 y 40 años.

Los docentes de menos de cinco años de vinculación alcanzaron el puntaje medio más alto en el estilo de dirección 9/9.

- Los profesores de tiempo completo puntuaron más alto que los de tiempo parcial en el estilo de dirección 9/9.

Según los resultados de la aplicación del TECLA (Cuestionario de Clima Organizacional) que toma en cuenta las dimensiones: Conformidad, Responsabilidad, Normas de Excelencia, Calor y Apoyo, Recompensa, Claridad Organizacional, Seguridad y Gratificación enfrentados con los factores de estilo de dirección predominante, el estilo de incidencia mayor fue el 9/9 con 111 casos, lo que indica que de las 150 alumnas encuestadas, 111 perciben un estilo de dirección 9/9, participativo que corresponde a un clima en el que se dan las dimensiones ya enunciadas.

El estilo de dirección predominante de los profesores que sirven las diferentes asignaturas en los grados décimos del CEFA fue el estilo 9/9 denominado PARTICIPATIVO lo que significa que en el ejercicio de este liderazgo hay comprensión frente a los miembros, se explican las órdenes, son tomadas en cuenta las preguntas y sugerencias, hay respeto mutuo, se da oportunidad de que

cada miembro exprese sus criterios participando en cada una de las labores a desempeñar; en síntesis se da un liderazgo socialmente integrador donde se tiene en cuenta los sentimientos, intereses y vivencias de cada una de las personas que hacen parte de la institución.

Partiendo de la teoría sobre el clima, donde el comportamiento es una función tanto de las características objetivas de la persona como de su percepción e influencia de las experiencias previas, el clima que las alumnas del décimo grado del CEFA captan es el clima caracterizado por pocas limitaciones impuestas sobre el grupo, no hay exceso de leyes o políticas a las que se tengan que someter, hay libertad para ejercer la responsabilidad sin necesidad de que permanentemente estén consultando, donde se presenta algunas veces presión por mejorar su realización personal, hay reconocimiento de su trabajo realizado, buena organización, un ambiente de amistad, apoyo y comprensión.

Lo anterior nos lleva a plantear en qué forma el estilo de dirección dentro de la institución influye en las alumnas para desempeñar su tarea, dependiendo del medio en el cual actúan.

Encontramos que a nivel educativo en Colombia no existen estudios relativos al Clima Institucional y Estilo de Dirección del Docente, por lo tanto concluimos que otro de los aportes que esta investigación puede brindar es la adaptación de los cuestionarios sobre Clima Institucional y Estilos de Dirección, Nivel Educativo, los cuales posibilitarán una valoración de la práctica educativa y de la percepción del clima en el grupo escolar, quedando como instrumentos al alcance de quienes deseen seguir profundizando en este campo o como herramientas para aplicar en su medio de trabajo.

El trabajo en general nos dejó una amplia información sobre las teorías e investigaciones realizadas en torno a grupo, liderazgo y clima, observándose que existe una estrecha relación entre ellas, ya que es en el grupo donde se ejerce el liderazgo y se genera un clima.

RECOMENDACIONES

En el campo educativo se precisa profundizar sobre clima institucional y estilos de dirección ya que consideramos que los resultados obtenidos en este ámbito llevaron a diagnosticar el estado del ambiente grupal vivido en una institución, la que da pautas para que se ejecuten acciones que conduzcan a un mejoramiento continuo y a una

mayor eficiencia; teniendo en cuenta que la personalidad es para el individuo lo que el clima es para la institución.

Consideramos de carácter necesario la creación de nuevos instrumentos sobre clima institucional y estilos de dirección del docente, para establecer parámetros generales en la medición de estas variables, en nuestro medio educativo colombiano.

Teniendo en cuenta que el educador es un facilitador del proceso de aprendizaje y que su estilo de dirección tiene implicación en el clima que se genere en el grupo, sugerimos la realización de talleres en los que se analice la importancia de una buena relación entre el docente como líder y el alumno, considerado no solo en el plano intelectual sino también en el afectivo; ya que nos parece necesaria la valoración de la Psicología Grupal como factor determinante en el campo educativo.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, Guillermo J. Factores Asociados a la Percepción del Ambiente Interno Organizacional en Estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, Caracas: Universidad Simón Bolívar, 1992. p.2

_____ . P- 2

_____ . P-6

ANZIEU, Didier y Jacques, Ivés Martin. La Dinámica de los Grupos Pequeños. Buenos Aires: Kapelusz, 1971.
_____ . p. 34

ARENAS H, Nidia E. La administración en la empresa educativa. 2 ed. Medellin: Universidad Pontificia Bolivariana, 1989. 420 P.

BLAKE, R y MOUTON J.S. El Desarrollo de la Red Organizacional y la Administración de Personal. New York. Prentice. Hall, 1972. 289 P.
_____ . 1973. p. 71

CARDONA ESCOBAR, Mauricio Cultura Organizacional. En: Administración de personal. Vol 9, N.30 Medellin (Ene./Mar; 1989). p.25, 59-64

CASTAÑO, Edgar Alonso y OSPINA, Néstor Alonso. Incidencia del Rector en la configuración del clima organizacional en los establecimientos de educación básica secundaria y media vocacional oficiales y privados del valle de Aburrá. Medellín, 1991. (Tesis). Universidad de Antioquia.

CLAY LINDGREN, Henry. Introducción a la Psicología Social. México: Trillas, 1985. p.375.

- CATWRIGHT, Darwin y ZANDER, Alvin, Dinámica de Grupos: Investigación y Teoría. México: Trillas, 1975. P.334.
_____. 1977, p.331
- COLLANTES NUÑEZ, Jorge. Cómo estudiar el liderazgo en el grupo escolar. En: Padres y maestros. España. No. 120, 121 (Nov./Dic.). p. 16-18
- CORREA A, Sonia y GIL, Rosmery. Identificación y Análisis de los estilos de dirección y liderazgo de la empresa Postobón Medellín. Medellín, 1982. (Tesis). Universidad de San Buenaventura.
- DREYFUS, Catherine. Los Grupos de Encuentro. Bilbao: Edición el Mensajero, 1977. P.22-29.
- ECHEVERRY, María Teresa y GALEANO Gustavo Adolfo. Evaluación del Nivel de Efectividad del Directivo Docente en el Area Metropolitana de Medellín de la Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional en el Sector Oficial. Medellín, 1989. (Tesis). Universidad de Antioquia.
- FIEDLER, Fred E. Un Modelo de Liderazgo efectivo. Vol.I. En: Avances en Psicología Social Experimental. New York, 1967.
- FREYDELIG, Luis Fernando. Los cuatro estrategias del liderazgo. En: Administración de Personal. Vol.7, No. 22. Medellín. (Ene/Mar.1985).
- FRITZEN, Silvia José. Adiestramiento de Líderes, Bogotá; Indo American Press Service, 1989. 121 p.
- FERNANDEZ RIVERA, Alonso. El Liderazgo como Alternativa de Desarrollo Personal. En: Publicaciones ICCSI: No. 32. Cali (Jul./Sep.), p. 19-28.
- FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR. Instituto FES de Liderazgo. Bogotá. 1988.
_____. Cali, 1989.
- GARIBAY G, Luis. Perfil del Líder. En: Docencia. México Vol.2, No. 10, (Abr./Jun.1982). p.1-9.
- GIBB, Jack R. Manual de Dinámica de Grupos. Buenos Aires: Humanitas, 1967.

- GROSS, Warren y SCHICHKMAN Shula. Cómo Desarrollar una Cultura Organizacional ?. En: Administración de Personal. Vol.9, No. 30, Medellín (Ene/Mar.1989). p.25-28.
- HALL, Jay, Henry B, Harvey y Williams Marta S. New York: Teleometrics. 1973.
- HERNANDEZ S. Roberto; et al. Metodología de la investigación México: Me Graw-Hill. 1991. p. 76-80.
- HOLGUIN CARTAGENA, María Teresa. Influencia de la Concepción Acerca de la Dirección sobre efectividad en la ejecución de una tarea. Medellín, 1983. p. 3-4. (Tesis) Universidad de San Buenaventura.
- HOYOS, V.M. Y BRAVO, A. Diseño de un Instrumento para medir el clima organizacional, Bogotá: Universidad de los Andes. 1973.
- HURLOCK, Elizabeth B. Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- LAPPASADE, Georges. Grupos, Organizaciones e Instituciones. Barcelona: Granica Editor, 1977. P.151.
_____ . p. 70.
- LEWIN, Kurt; et. al. El estudio del liderazgo. Buenos Aires; Paidós, 1969.
- LIPPIT, R WHITE, R. El clima social de los grupos de jóvenes. New York: Me Graw Hill, 1943. p. 331-346, 349-366.
- LITWING, George H y STRINGER, Robert. Motivación y clima organizacional. Boston: Universidad de Harvard. 1968.
- MENDOZA, Angela María. El maestro como conductor del grupo. En: Modulo de Psicoigía Social. Medellín, 1983. p. 62-66 Universidad de San Buenaventura.
- MOSQUERA, Estella y CORRALES, Rucio. Actitudes de los Adolescentes de Medellín ante el tipo de Educación Impartida por sus padres. Medellín. 1987. Universidad de Antioquia.
- NIEHOUSO, Oliver L. Liderazgo Educativo. EnJ. Revista de Educación. No. 163. Chile, 1988.
- NUÑEZ C, Agripino. El ejercicio del liderazgo. EnJL Docencia, México. "al.2, No. 10 (Abr/Jun). p. 19-21.

- O'DONNELL, Pacho Teoría y Técnica de la Psicoterapia Grupal Buenos Aires: Amorrortu. 1975.
- PALACIOS, E.N. y PINTO GONZALEZ. L. Interdependencia del clima organizacional y el estilo de dirección. En: Revista de Psicología Ocupacional. Vol.1, No.1 1982.
- PIERRE, Simón y LUCIENT Albert. Las relaciones interpersonales Barcelona: Heder, 1979.
- RAYMOND S, Ross. Persuasión Comunicación y relaciones interpersonales. México: Trillas, 1978. p. 267-275, 279.
- ROTHMAN. Educación. En: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. No. 81, 1979.
- SHAW, Marvin E. Dinámica de Grupos. Barcelona: Herder, 1983. p. 46.
- TORO ALVAREZ, Fernando. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional. Vol.2, No. 1 y 2, 1992.
- TORRES DE MARTIN, Gabriela. El clima organizacional: Clave para procesos de mejoramiento continuo. En: Administración de empresas U.P.B. No. 3 (Oct, 1991).
- VALENZUELA, Alvaro. Liderazgo educacional. En: Revista de educación. Santiago de Chile. No. 163. (Dic, 1988).
- WELHCFER. Peter. R. Compendio de Psicología Social Barcelona: Herder. 1981. p. 111-113.
- WIGGINS, Tomás y BERNNO Sander. Liderazgo y administración de la educación. En: Educación. Wasghinton, Vol. 8, 1979. p. 2-8.

ANEXO 1

Anexo número 1

	II BA	II BB	II BC	II BD	II BE
II BA	1.00	-0.28	0.29	0.26	0.00
II BB	-0.28	1.00	-40.00	0.00	0.39
II BC	0.29	-0.40	1.00	0.36	-0.75 *
II BD	0.26	0.00	0.35	0.11	-0.46
II BE	0.00	0.39	-0.75 *	-0.46	1.00

	II CA	II CB	II CC	II CD	II CE
II CA	1.00	-0.21	0.22	0.16	0.12
II CB	-0.21	1.00	-0.29	-0.69 *	-0.38
II CC	0.21	-0.29	1.00	0.47	-0.20
II CD	0.16	-0.69 *	0.47	1.00	-0.05
II CE	0.12	-0.38	-0.20	-0.05	1.00

	III AA	III AB	III AC	III AD	III AE
III AA	1.00	-0.37	-0.09	0.52	0.15
III AB	-37.00	1.00	-0.68 *	-0.17	-17.00
III AC	-0.09	-0.68 *	1.00	0.37	-0.17
III AD	0.52	-0.17	0.37	1.00	-0.31
III AE	-0.15	-0.17	-0.17	-0.31	1.00

ANEXO 2

Cuestionario sobre clima institucional

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el clima institucional. La unidad sobre la cual Ud. debe contestar es su grupo escolar comprendido dentro de su institución. Sus respuestas son estrictamente confidenciales.

Este cuadernillo contiene una serie de afirmaciones. Lea cuidadosamente cada una de ellas. Seleccione al frente en una escala de 1 a 5 y encierre en un círculo la opción que, en su opinión, mejor se ajuste a la situación de su institución, de acuerdo con las siguientes categorías:

- Nunca** **1**
- Casi nunca** **2**
- Algunas veces** **3**
- Casi siempre** **4**
- Siempre** **5**

Su respuesta debe estar de acuerdo a la frecuencia con que se presente la afirmación.

Recuerde que esto no es una prueba, por lo tanto no existen respuestas correctas o incorrectas. Su opinión acerca de la aplicabilidad de cada afirmación es lo importante.

Agradecemos su colaboración, con ella contribuirá al mejoramiento de su institución.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Los miembros del grupo se esfuerzan por cumplir a cabalidad sus obligaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Los profesores se preocupan porque entendamos bien nuestro trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cada estudiante es considerada como conocedora de su trabajo y se le trata como tal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Son frecuentes las rivalidades entre las compañeras de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Las personas en este colegio se sienten como metidas en una jaula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. En esta institución se estimula a la persona que trabaja bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Los estímulos económicos brindados por la institución son los necesarios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Creo que hay diferencias en el trato a las alumnas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. La institución nos brinda los instrumentos de trabajo necesarios (Laboratorios, computadores, talleres, máquinas de escribir, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. A las alumnas les gusta hacerse cargo de los trabajos importantes.	1	2	3	4	5
11. Por lo general tenemos muchas cosas por hacer y no sabemos por cuál empezar.	1	2	3	4	5
12. Existe poca libertad de acción para la realización del trabajo.	1	2	3	4	5
13. A menudo, ocurre que por temor a consultar, se decide lenta y erradamente.	1	2	3	4	5
14. Existe flexibilidad en las normas establecidas.	1	2	3	4	5
15. La eficiencia en el trabajo no implica reconocimiento de ninguna clase.	1	2	3	4	5
16. En la institución se dan ayudas adicionales a las brindadas por ésta.	1	2	3	4	5
17. Hay que tener miedo cuando se comete un error.	1	2	3	4	5
18. Por lo general sólo nos piden cuenta del trabajo cuando lo hemos terminado.	1	2	3	4	5
19. En general el trabajo se hace superficial y de una manera mediocre.	1	2	3	4	5
20. No existe una determinación clara de cada una de las funciones que cada uno debe desempeñar.	1	2	3	4	5
21. Toda decisión que se toma es necesario consultarla con los profesores antes de ponerla en práctica.	1	2	3	4	5
22. Los profesores son cordiales en el trato con los alumnos y viceversa.	1	2	3	4	5
23. Los cambios en las actividades de la institución se imponen sin consultar.	1	2	3	4	5
24. Las observaciones que se hacen sobre el trabajo son justas.	1	2	3	4	5
25. Se puede esperar regularmente un reconocimiento al trabajo.	1	2	3	4	5
26. Se requiere saber demasiado de las personas para aceptarlas como alumnas de la institución.	1	2	3	4	5
27. La iluminación de las aulas de clase es adecuada.	1	2	3	4	5
28. Si un trabajo parece difícil, se retarda hasta donde se pueda.	1	2	3	4	5

29. En esta institución se cumple aquello de que: "Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar".	1	2	3	4	5
30. En realidad nunca se ejecutan las ideas que damos sobre el mejoramiento del trabajo.	1	2	3	4	5
31. Cuando necesitamos algo, los profesores están dispuestos a ayudarnos.	1	2	3	4	5
32. Todo lo que realicemos debe estar previamente aprobado.	1	2	3	4	5
33. Normalmente se da un reconocimiento especial por el buen desempeño en el trabajo.	1	2	3	4	5
34. Mis compañeras de estudio viven mejor que yo.	1	2	3	4	5
35. En este colegio se expulsa a las estudiantes con facilidad.	1	2	3	4	5
36. Cada cual elige la manera de desarrollar su trabajo.	1	2	3	4	5
37. Por lo general, los trabajos que se asignan son buena fuente de experiencia.	1	2	3	4	5
38. A menudo se inician trabajos que no se sabe por qué se hacen.	1	2	3	4	5
39. Casi todos sugieren ideas para mejorar la calidad y los procedimientos de trabajo.	1	2	3	4	5
40. Cuando se solicita un favor, todos dicen estar ocupados.	1	2	3	4	5
41. Es necesario un largo trámite para obtener un permiso cualquiera.	1	2	3	4	5
42. Son muy frecuentes las sanciones por fallas en el trabajo.	1	2	3	4	5
43. Los servicios de bienestar que la institución brinda corresponden a tus necesidades.	1	2	3	4	5
44. Creo que puedo contar con la institución como respaldo, una vez egresada.	1	2	3	4	5
45. El que se esfuerza en el trabajo es recompensado.	1	2	3	4	5
46. Verdaderamente, muchas veces se trabaja tan poco como sea posible.	1	2	3	4	5
47. En esta institución se busca que el trabajo sea cuidadosamente planeado y organizado.	1	2	3	4	5
48. En este colegio se fijan mucho en cómo se emplea el tiempo.	1	2	3	4	5
49. Siento que trabajo con compañeras, no con rivales.	1	2	3	4	5
50. Son frecuentes las sanciones por errores sin importancia.	1	2	3	4	5

51. Por lo regular, a la estudiante que trabaja bien se le premia con una mayor calificación.	1	2	3	4	5
52. El costo de vida afecta de forma especial a las alumnas de esta institución.	1	2	3	4	5
53. En este colegio la gente no se entromete en la vida privada de los demás.	1	2	3	4	5
54. Casi nadie ahorra esfuerzo en el cumplimiento de sus obligaciones.	1	2	3	4	5
55. En este colegio, la calidad del trabajo tiene que ser excelente.	1	2	3	4	5
56. Ocurre con frecuencia, que cuando se presenta un problema especial, no se sabe quién debe resolverlo.	1	2	3	4	5
57. El trabajo se revisa únicamente al finalizarlo.	1	2	3	4	5
58. Las alumnas cambian su manera de actuar, cuando se acercan a un profesor.	1	2	3	4	5
59. Para evitar problemas, es mejor no expresar el desacuerdo.	1	2	3	4	5
60. Normalmente se buscan los errores y no las cualidades que tiene nuestro trabajo en sí.	1	2	3	4	5
61. En este colegio se califica al estudiante según su habilidad.	1	2	3	4	5
62. No se ahorran precauciones para la seguridad de las alumnas, en caso de emergencia.	1	2	3	4	5
63. Los profesores tienen buena voluntad para colaborar en lo que se necesite.	1	2	3	4	5
64. Los profesores se preocupan porque se aporten ideas que mejoren la calidad del trabajo.	1	2	3	4	5
65. Generalmente la alumna que ingresa a la institución recibe una inducción adecuada para realizar su trabajo.	1	2	3	4	5
66. Casi todas las alumnas hacen su trabajo como mejor les parece.	1	2	3	4	5
67. En este colegio se dicen las cosas como son, pero de buena manera.	1	2	3	4	5
68. Normalmente me dicen lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
69. Si se comete un error, se enseña a corregirlo.	1	2	3	4	5
70. Realizando el mismo trabajo, obtendría mejores resultados en otra institución.	1	2	3	4	5
71. El ambiente que se respira en esta institución es tenso.	1	2	3	4	5

72. En esta institución se publican las noticias de interés para el alumnado.	1	2	3	4	5
73. En este colegio se preocupan por renovar metodologías en la enseñanza, con el fin de mejorar la calidad de la educación.	1	2	3	4	5
74. Se observa cierta desorganización en la distribución del trabajo.	1	2	3	4	5
75. En esta institución se busca que cada cual tome decisiones de cómo realizar su propio trabajo.	1	2	3	4	5
76. No vale la pena ayudar a las compañeras; a la larga no agradecen.	1	2	3	4	5
77. Realmente no es necesario llenar muchos requisitos para obtener un buen resultado.	1	2	3	4	5
78. Cualquier error que se comete en el trabajo indispone a los profesores.	1	2	3	4	5
79. Mis compañeras fuera de la institución, tienen más oportunidades que yo de asistir a cursos que favorecen su rendimiento (cursos Pre-Icfes, intensificaciones en las áreas de mayor dificultad, curso de computadores, etc.).	1	2	3	4	5
80. Las alumnas tienen derecho a opinar acerca de las decisiones de los profesores.	1	2	3	4	5
81. En la institución existe cierta preocupación por orientar a los padres de familia en la educación nuestra.	1	2	3	4	5
82. En realidad, a casi nadie le gusta comenzar un trabajo, cuando no se ha terminado el que se está haciendo.	1	2	3	4	5
83. Por lo general las órdenes que recibimos están de acuerdo con las dadas anteriormente.	1	2	3	4	5
84. Existe un interés por parte de los profesores para estimular las iniciativas de las alumnas de la institución.	1	2	3	4	5
85. Normalmente cuando trabajamos en grupo nos colaboramos satisfactoriamente.	1	2	3	4	5
86. En este colegio existen muchos requisitos innecesarios para todo.	1	2	3	4	5
87. Es igual que trabaje intensamente o que no lo haga.	1	2	3	4	5
88. La preparación que da la institución te capacita eficientemente.	1	2	3	4	5
89. Los profesores y las directivas están pendientes de los mínimos errores que se pueden cometer.	1	2	3	4	5

90. A menudo se presentan hostilidades entre las alumnas. 1 2 3 4 5

¿Cuál de sus profesores actuales ha ejercido en usted mayor influencia?

Nombre

¿Cuál de sus profesores actuales ha ejercido en usted menor influencia?

Nombre

Modalidad a la que usted pertenece _____

ANEXO 3

Cuestionario de Estilos de dirección, nivel educativo

Datos personales:

Responda los siguientes datos personales:

1. Sexo: M _____ F _____

2. Materia (s) que dicta en grado 10o

3. Modalidades:

El propósito de la siguiente evaluación es obtener una valoración de su práctica educativa, según usted la observe. Se ha intentado cubrir una amplia gama de situaciones a fin de proveer una contextura flexible dentro de la cual, sus prácticas como profesor, puedan ser evaluadas.

Doce situaciones típicas han sido incluidas en esta evaluación. Bajo cada situación, se han dado cinco formas alternativas de manejar la situación.

Cada alternativa es diferente a las otras cuatro. Por lo tanto, léanse las cinco alternativas antes de contestar para que puedan seleccionar las alternativas más y menos características.

No hay respuesta correcta o incorrecta en ninguno de los ítems. La mayor respuesta es aquella que más se acerca o representa lo que usted ha hecho o haría en una situación dada; por lo tanto, conteste honestamente.

INSTRUCCIONES: De cada serie de cinco alternativas elija la que considere más característica (o típica) y coloque la letra que le corresponda, en aquel punto de la escala que refleje el grado en que usted tiene esta "característica". Luego elija la alternativa que sea menos característica y coloque la letra asignada en el punto apropiado en la escala. Una vez que haya encontrado las alternativas que más y que menos acertadamente reflejen su característica, anote las letras de las tres alternativas restantes en la misma escala y según el grado que le corresponda a cada una. Por ejemplo, usted podría contestar a una serie de cinco alternativas de la siguiente forma:

Completamente	:	a	:	:	:	:	:	b	:	c	:	:	d	:	:	e	:	Completamente				
característico		10		9		8		7		6		5		4		3		2		1		no característico

1. FILOSOFÍA

Las opiniones, actitudes y asunciones de la gente, concernientes al cumplimiento del trabajo a través de otros puede considerarse que reflejan una filosofía institucional. De la misma manera, la filosofía de un individuo es frecuentemente un índice de la forma en que él dirige, y por consiguiente, de su éxito directivo. Abajo se distinguen varias áreas de interés filosófico. ¿Cómo respondería a éstas?

A. Casi todos los profesores reconocen el hecho de que una gran variedad de motivos o necesidades —individuales e institucionales— operan en la situación promedio de los trabajos. En general creo vería la importancia relativa de estas necesidades de la siguiente manera:

a. Considero que la mejor forma de asegurar un normal funcionamiento del grupo y de la institución es atender en primer lugar las necesidades de mis alumnas y establecer las condiciones para una alta motivación.

b. Siento que si bien las necesidades de las alumnas y de la institución son importantes, en última instancia las necesidades de la institución deberán prevalecer.

c. Siento que las necesidades de la institución son primordiales y que las alumnas están obligadas a sacrificar sus motivos personales, cuando sea necesario, con el fin de mantener un rendimiento de alta calidad.

d. Siento que las necesidades de las alumnas y de la institución son igualmente importantes para determinar la calidad del rendimiento institucional y que ninguno de los dos puede ser sacrificado si se quieren obtener resultados óptimos.

e. Siento que las tareas de la institución son dictadas principalmente por política institucional y que la alumna o el profesor —no importa su capacidad o necesidad— puede hacer poco para alterarla en forma significativa.

Completamente : : : : : : : : : : Completamente
característico 1 0 9 8 7 6 5 4 3 2 1 no característico

B. Una de las tareas del profesor es hacer que las alumnas logren un alto rendimiento. ¿Qué relación entre profesores y alumnas creo que es la más efectiva para lograr esto?

a. Creo que la mejor relación es aquella en la que planeo y dirijo el trabajo de mis alumnas y ellas lo realizan en un período de tiempo razonable.

2?. Creo que la mejor relación es aquella en la que mis alumnas y yo trabajamos juntos como en un equipo en el cumplimiento de los objetivos, y a la vez satisfacemos necesidades personales.

c. Creo que la mejor relación es aquella que se caracteriza por autonomía en situaciones de trabajo, y contacto mínimo entre las alumnas y los profesores.

d. Creo que la mejor relación es aquella en la cual mis alumnas y yo estamos dispuestos a "Dar un poco y recibir un poco" cuando sea necesario para llevar a cabo un trabajo.

e. Creo que la mejor relación es aquella en la cual pongo más énfasis en la motivación y bienestar de las alumnas que en los requerimientos del trabajo.

Completamente : : : : : : : : : :
 característico 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Completamente no característico

C. La evaluación de la efectividad grupal es la forma en que el profesor determina el grado en que sus alumnas han alcanzado sus objetivos, seleccionando aspectos para ser mejorados. La forma en que se maneja la evaluación afecta las funciones de planeación y de implementación, para alcanzar /ufaros objetivos. ¿Cómo debo manejar la función?

a. Pienso que la evaluación debe ser usada para estimular interés, aumentar la motivación y ayudar al desarrollo individual dentro del grupo. Por lo tanto, aliento a las alumnas a hacer sus propias evaluaciones sobre la forma en que todo el grupo está funcionando.

b. Considero que las evaluaciones deben ser tratadas como una responsabilidad compartida. Por lo tanto, mis alumnas y yo, debemos unirnos para analizar, evaluar y planear actividades para un mejor funcionamiento del grupo.

c. Considero que, basado en informes, comparaciones con otros grupos y conocimiento de los resultados del trabajo, debo personalmente evaluar la función de cada grupo y determinar los aspectos en los que necesiten mejorar.

d. Con el fin de ubicar la responsabilidad de evaluar la efectividad del grupo donde sea más útil, considero que debo hacer conocer a mis alumnas cualquier comentario evaluativo y sugerencias que me hayan hecho otras personas de la institución.

e. Considero que después de consultar a las alumnas individualmente, debo hacer una evaluación completa de cada grupo y entonces hablar con ellas a fin de fomentar mejoras en los aspectos que he decidido que lo necesitan.

Completamente : : : : : : : : : :
 característico 1 0 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Completamente no característico

II. PLANEACION Y FIJACION DE OB/E77VOS

Las metas y objetivos más importantes de la institución son usualmente determinados por sus directivas y por el Ministerio de Educación Nacional. Los profesores tienen la responsabilidad de planear el trabajo necesario para lograr estos grandes objetivos; y, en adición, deben a veces identificar objetivos menores que facilitarían el logro de los objetivos institucionales de largo plazo. Se presentan a continuación varios ejemplos de actividades directivas relacionadas con la proyección y función de fijar objetivos. ¿Cómo manejaría usted éstos?

A. La mayoría de las actividades de una institución nacen de sus objetivos. Una vez que estos objetivos hayan sido identificados, deben trazarse planes y cursos de acción que faciliten el logro de estos, ¿Cómo maneja usted la planeación y fijación de objetivos?

a. Después de consultar a mis alumnas sobre sus intereses, interpreto sus necesidades para elaborar luego el plan de curso.

b. Planeo, desarrollo e interpreto las actividades a ejecutar, teniendo presente como principal objetivo mantener en alto la motivación de las alumnas.

c. Las alumnas y yo conjuntamente planeamos y desarrollamos las actividades, con el fin de llegar a una percepción común de los objetivos y de la manera de lograrlos.

d. Planeo y/o interpreto los objetivos de área para las alumnas, de tal manera que entiendan perfectamente lo que espero de ellos.

e. Confío principalmente en las directivas para la proyección e interpretación de actividades institucionales y las transmito a las alumnas lo más claramente que pueda.

Completamente	:	:	:	:	:	:	:	:	:		Completamente	
característico		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	no característico

B. Muchas instituciones reconocen la existencia del desarrollo personal como un objetivo que fundamenta el logro de los objetivos institucionales en general. ¿Cuál creo que es el objetivo de desarrollo personal en la institución?

a. Pienso que los objetivos de desarrollo personal deben ser basados en la necesidades de la institución de contar con alumnas competentes y estudiosas.

b. Pienso que el proceso enseñanza-aprendizaje debe responder primordialmente a satisfacer las necesidades personales y de crecimiento de las alumnas.

c. Pienso que las alumnas deben hacerse conscientes de los objetivos de la institución y alentarlas en su crecimiento personal.

d. Al establecer los objetivos de desarrollo personal pienso que deben ser juntamente consideradas las necesidades institucionales de una función de alta calidad y las necesidades de las alumnas de crecimiento y desarrollo individual.

e. Pienso que el desarrollo personal se dará automáticamente como resultado del cumplimiento de un reglamento y de la ambición personal y de la experiencia.

Completamente	:	:	:	:	:	:	:	:	:		Completamente	
característico		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	no característico

C. Dependiendo del tamaño de la institución, individuos en varios niveles dentro del personal directivo pueden tener la responsabilidad adicional de planear pedidos presupuestales para su departamento. Frecuentemente, el cómo se vaya a gastar el dinero es un factor determinante más importante para la aprobación de presupuesto

que la calidad pedida. Asumiendo que como profesor tuviera la responsabilidad para redactar un pedido de presupuesto, ¿cómo desempeñaría esta responsabilidad?

Determina la cantidad de fondos necesarios para asegurar la implementación de los planes del departamento para el siguiente año, redactaría el presupuesto sobre esa base sin tener en cuenta las políticas presupuestas del pasado y lo llevaría personalmente a las autoridades presupuestas a fin de contestar personalmente cualquier pregunta que pudieran tener.

b. Compararía el presupuesto del pedido del año anterior con el presupuesto realmente concedido y con base en este, redactaría el pedido para el próximo año, agregando cualquier aumento autorizado por políticas generales, y luego lo sometería, a través de los canales apropiados, a las autoridades presupuestas.

c. A fin de reflejar con precisión las necesidades presupuestas me comunicaría con los compañeros y alumnas para determinar así sus necesidades e incorporarlas en el pedido presupuestal final, agregaría un pequeño porcentaje para imprevistos.

d. Haría que se reunieran todos aquellos cuyas actividades están cubiertas por el presupuesto —incluyendo las autoridades presupuestas cuando sea posible— para revisar conjuntamente los objetivos del departamento y con base en ellos redactar un pedido presupuestal.

c. Redactaría un pedido provisional y lo consultaría con varios compañeros a fin de identificar cambios necesarios antes de reunirme con las autoridades presupuestales para redactar los pedidos finales.

Completamente	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	Completamente
característico		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	no característico

III. IMPLEMENTACION O EJECUCIÓN

Se hace necesaria una destreza directiva única para convertir, con éxito, pensamientos en acciones. El manejo de la fase de implementación frecuentemente determina la capacidad de la institución para alcanzar sus objetivos. A continuación se presentan algunas de las funciones que deben llevarse a cabo durante la fase de implementación o ejecución. ¿Cómo procedo en tales situaciones?

A. Una vez que los objetivos institucionales han sido determinados y realizada la planificación para su implementación la función de un profesor como director de actividades puede tomar varias formas distintas. ¿Cómo dirigiría usted la clase de implementación?

a. Mis planes de implementación se caracterizan por tener cierta flexibilidad; por lo tanto mi puerta está siempre abierta para aquellas alumnas que quieran que revise o considere ciertos cambios sugeridos.

b. Considero que la implementación es una extensión de la planificación; por lo tanto, las dos funciones están integradas y alumnas y profesores continuamos planeando e Implementando unánimemente hasta completar la tarea.

b, Para realizar los cambios en las monitorias del grupo, confio primeramente en procedimientos trazados por las políticas de la institución o recomendaciones del personal directivo.

c. Primero escucho las opiniones de las alumnas sobre los requisitos que deben cumplir para la promoción dentro del grupo. Habiendo evaluado sus comentarios, tomo la decisión Anal.

d. Las alumnas evalúan las actitudes e intereses de las compañeras motivadas para realizar trabajos importantes (monitorias, representantes del grupo, etc.) y de acuerdo a los requerimientos del trabajo seleccionamos conjuntamente a la persona adecuada.

e. Mi interés primordial al considerar una alumna para ser promovida dentro del grupo es si esa tarea nueva le ofrecerá gran satisfacción y oportunidad de realización.

Completamente característico :: 1 0 9 8 7 6 5 4 3 2 1 :: Completamente no característico

IV. EVALUACION

Los profesores pueden usar evaluaciones para muchos propósitos diferentes. Algunas evaluaciones proveen la información necesaria para planes futuros. Otras evalúan su desempeño profesional o el desarrollo de habilidades de sus alumnas. La forma en que los datos de evaluación son recopilados y los usos a que se destinen pueden variar de profesor a profesor. A continuación se presentan algunas situaciones típicas de evaluación. ¿Cómo maneja esas situaciones?

A. Un método de controlar el rendimiento de las alumnas y la calidad de su trabajo es el de evaluación de desempeño. ¿Cómo lo evalúo?

a. Periódicamente me reúno con las alumnas individualmente y evalúo su desempeño señalando sus puntos fuertes y puntos débiles y detallando los aspectos donde es indicado mejorar.

b. Al evaluar el desempeño acentúo las buenas cualidades del trabajo de las alumnas y solicito sugerencias para mejorar las condiciones de trabajo.

c. A menos que las políticas de la institución lo requieran, no evalúo ni hago un seguimiento personal de la calidad del trabajo de las alumnas.

d. Periódicamente me reúno con las alumnas individualmente para informarles de la evaluación de su trabajo y las estimulo a hacer preguntas claras a fin de poner los cimientos para mejorar.

e. Me reúno con las alumnas y juntos evaluamos abiertamente nuestro desempeño y la forma como han sido logrados los objetivos personales e institucionales.

Completamente característico :: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 :: Completamente no característico

B. Aunque es raro que aquellos errores de una alumna sean lo suficientemente serios para afectar totalmente a una institución, la forma en la que los errores son tratados pueden influenciar significativamente el bienestar institucional ¿Cómo reacciono cuando las alumnas cometen errores en su trabajo?

a. Con base en el conocimiento que tenga de los hechos, disciplino a aquellas alumnas que cometen errores; pero además, trato de mostrarles cómo pueden aprender de sus propios errores.

b. Cuando se cometen errores, trato de que, aquellas alumnas involucradas, aprendan de esos errores analizando las causas y desarrollando procedimientos diseñados para prevenir errores similares en el futuro.

c. Al tratar los errores que puedan cometerse, trato de mantener presente que la confianza en sí mismas y la motivación de las alumnas involucradas, no deben verse afectadas.

d. Con base en una cuidadosa investigación de los hechos que rodean el caso, decido la acción disciplinaria a tomar.

e. Como es natural que algunos errores se presenten, evito darle mucha importancia, a menos que éstos llamen la atención de las directivas.

Completamente	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴		Completamente
característico		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		no característico	

C. Sentimientos negativos fuertes hacia otra persona, frecuentemente interfieren con la habilidad de alguien para trabajar con ella con electricidad. ¿Cuál es mi actitud hacia esa persona cuando experimento tales sentimientos?

a. Hablo francamente con la alumna y le digo lo que pienso de ella y qué es lo que está haciendo que me molesta.

b. Trato de vencer los sentimientos de hostilidad sin que otros sepan que estoy contrariado y trato de hacerme más tolerante con otras personas.

c. Prefiero evitar contactos con esta alumna, si es posible; pero si esto es imposible conservo la relación estrictamente en un nivel profesional.

d. Expreso sentimientos abiertamente sin juzgar, a fin de aclarar agravios personales entre los afectados para que no interfiera con nuestros objetivos de trabajo.

e. Verifico con otros compañeros para ver si ellos piensan igual que yo, y si es así, comunico a las alumnas cuáles son nuestros sentimientos.

Completamente	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∴		Completamente
característico		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		no característico	